

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DESCRIPTION DES PRATIQUES ENTOURANT L'UTILISATION DU
BULLETIN SCOLAIRE AUPRÈS D'ÉLÈVES ÉPROUVANT DES DIFFICULTÉS
D'APPRENTISSAGE DE NIVEAU PRIMAIRE AU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARIE-AIMÉE LAMARCHE

DÉCEMBRE 2017

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.10-2015). 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.»

REMERCIEMENTS

Réaliser un mémoire en deux ans n'est pas chose simple et je n'y serais sans doute pas arrivée sans l'aide de ma famille, mes amis et mon directeur de recherche.

Merci à mon père Jean-Pierre et à ma mère Marie-France de m'avoir écoutée et guidée dans les moments faciles et plus difficiles. Merci de m'avoir aidée dans les tâches les plus banales, comme aller à l'épicerie, ou m'accueillir pour quelques jours de repos. Merci à mes soeurs Amélie et Zoé pour tous vos beaux mots, vous m'encouragez sans cesse et cela me donne la force de continuer. Merci à Marie-Pierre et Mathilde d'être dans ma famille et de supporter mes idées. Merci à toute ma famille de croire en moi et de continuer à m'appuyer dans mes choix de vie.

Merci à Marie-Ève d'être là pour discuter de tout et de rien, mais surtout de faire avancer mes réflexions sur l'éducation. Merci à Marie-Michèle de me relire et de me faire des commentaires toujours plus constructifs les uns que les autres. Merci à mes collègues de maîtrise Catherine, Méjje et Laurie d'avoir été présentes pour le moral ou les questionnements les plus anodins. Merci également à tous mes amis (Guillaume, Cindy, Phil, Lacey, Chris, Steven et tout le Shakti) avec qui je pratique l'escalade et me défoule.

Merci à Jean Bélanger, mon directeur de recherche. Notre collaboration fut pour moi une expérience sans précédent. Merci de m'avoir si bien guidée et épaulée. Je ressors de la maîtrise grandie, avec la soif d'apprendre et une envie de faire avancer les choses en éducation.

Finalement, cette étude n'aurait pas eu lieu sans la participation des membres travaillant dans mes milieux de collecte de données. Je tiens ainsi à les remercier pour leur temps, leur disponibilité ainsi que leur franchise lors des entretiens.

DÉDICACE

À mon entourage, mais surtout
à tous les enseignants qui se posent des questions
sur leur profession : continuez de vous interroger et de réfléchir.
C'est avec vous que nous pourrons faire avancer
les connaissances et faire valoir l'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le bulletin scolaire à travers le temps	3
1.2 Le bulletin scolaire en contexte d'adaptation scolaire	7
1.2.1 Au Québec.....	7
1.2.2 Aux États-Unis	12
1.3 Une grande diversité de pratiques	14
1.3.1 Le bulletin scolaire comme outil de classement ou d'accompagnement	14
1.3.2 Des pratiques guidées par des fonctions	18
1.4 Le problème et les questions de recherche.....	22
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	25
2.1 Quelques concepts importants et leurs définitions.....	26
2.1.1 L'évaluation des compétences	26
2.1.2 Les systèmes de notation et la note	28
2.1.3 Le bulletin traditionnel, le bulletin descriptif, le bilan des apprentissages et le bulletin narratif.....	29
2.1.4 L'adaptation et la modification à l'évaluation	31
2.1.5 Le plan d'intervention.....	33
2.2 Les formes du bulletin scolaire et des autres types de communication des résultats scolaires dans le secteur de l'adaptation scolaire	36
2.2.1 Une approche pragmatique	37

2.2.2 Une approche behavioriste	37
2.2.3 Une approche humaniste	38
2.2.4 Les autres outils de communication des résultats scolaires	39
2.3 Les fonctions du bulletin scolaire	40
2.3.1 La sanction des études.....	41
2.3.2 La communication.....	43
2.3.3 Le pilotage de l'enseignement et de l'apprentissage à l'aide des résultats scolaires.....	53
2.4 Les questions spécifiques	58
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	61
3.1 L'approche méthodologique	61
3.1.2 L'étude de cas	63
3.1.2 L'étude multicas	64
3.2 Les participants	65
3.2.1 Les critères de sélection	66
3.2.2 Le recrutement	66
3.3. L'outil de collecte de données.....	68
3.4 La procédure	70
3.4.1 Le déroulement des entretiens.....	70
3.4.2 Les considérations éthiques	71
3.5 La stratégie d'analyse des données	72
CHAPITRE IV RÉSULTATS	75
4.1 Les milieux sélectionnés et les conditions de collectes de données	75
4.2 Les tableaux synthèses	77
4.3 La synthèse détaillée des résultats.....	84
4.2.1 Les formes d'outils utilisés	84
4.2.2 Les fonctions des outils utilisés	88

4.2.3 Les pratiques d'utilisation des outils.....	96
4.2.4 Le message que l'on veut envoyer par les outils	100
4.2.5 Ce qui est compris du message envoyé.....	102
CHAPITRE V DISCUSSION.....	109
5.1 La situation actuelle entourant le bulletin scolaire.....	110
5.1.1 Les finalités du bulletin scolaire	110
5.1.2 Le bulletin scolaire : un outil de communication.....	113
5.1.3 Les solutions proposées pour remédier aux lacunes	117
5.2 Le bulletin scolaire : un outil qui a d'autres fonctions que la communication ...	122
5.2.1 La coordination des interventions	123
5.2.2 Le pilotage à l'aide des résultats scolaires	124
5.2.3 Les causes de la limitation des finalités du bulletin scolaire	128
5.3 Un retour sur les questions de recherche.....	130
5.4 Des questionnements futurs	131
5.5 Les forces et limites de la recherche	133
CONCLUSION.....	135
ANNEXE A EXEMPLE DE BULLETIN UNIQUE.....	141
ANNEXE B EXEMPLE DE SYNTHÈSE DES APPRENTISSAGES	143
ANNEXE C LISTE DES THÈMES D'ANALYSE	149
ANNEXE D CANEVAS D'UN PLAN D'INTERVENTION	151
ANNEXE E CAS 1 ET 2	155

ANNEXE F LES PHASES DU PLAN D'INTERVENTION.....	235
APPENDICE A LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET.....	237
APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS	241
APPENDICE C CANEVAS D'ENTRETIEN	251
BIBLIOGRAPHIE	269

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Présentation des écoles.....	76
4.2 Synthèse du Cas 1	78
4.3 Synthèse du Cas 2	80
4.4 Synthèse des deux cas	81
4.5 Synthèse générale de tous les résultats, mise en commun des deux milieux	82

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CÉ	Conseil d'établissement
CGRÉ	Convention de gestion et réussite éducative
CPA	Conseiller pédagogique en adaptation scolaire
CPEPE	Comité participation enseignante aux politiques de l'école
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeois
DGA	Difficulté grave d'apprentissage
DGA comm	Difficulté grave d'apprentissage, communication
DIL	Déficience intellectuelle légère
EDA	Élève ayant des défis d'adaptation
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FCPQ	Fédération des comités de parents du Québec
GPI	Gestionnaire personnalisé Internet
IDEA	<i>Individual with Disabilities Education Act</i>
IEP	<i>Individual Education Program</i>
IMSE	Indice de milieu socio-économique
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
NCLB	<i>No Child Left Behind Act</i>
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PI	Plan d'intervention
RAI	Réponse à l'intervention
TBI	Tableau blanc interactif
TES	Technicien en éducation spécialisée
TDAH	Trouble de l'attention avec hyperactivité
TS	Travailleur social
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Le bulletin scolaire ayant comme principale fonction de soutenir la communication des résultats scolaires des élèves aux parents, les enseignants y représentent le niveau de compétence des élèves pour chacune des matières à partir d'une note. Cette tâche est difficile pour les enseignants, notamment auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui sont intégrés dans les classes régulières (Rojewski, Pollard et Meers, 1991). De plus, le message envoyé par le bulletin n'est pas toujours compris des parents (Deslandes, 2009). Depuis 2011, le format du bulletin scolaire québécois est unique (MELS, 2011) pour tous les élèves du primaire. Depuis cette instauration, aucune étude portant sur cet outil n'a été réalisée. La présente étude a comme objectif de répondre aux questions suivantes : 1) Quelles sont les pratiques rapportées par les parents, les élèves, les enseignants et les directions d'école en lien avec l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves en difficulté scolaire au primaire au Québec ? et 2) Que comprennent les directions, les enseignants, les parents et les élèves en difficulté du message envoyé par le bulletin scolaire ? Ainsi, deux études de cas ont été réalisées dans deux écoles différentes. Dans chacun des établissements, la direction, un enseignant, un élève et un de ses parents ont été rencontrés, afin qu'ils soient questionnés d'une part sur leur expérience avec le bulletin et d'autre part sur le message qu'ils souhaitent envoyer et celui qu'ils reçoivent. Les données qualitatives recueillies ont été analysées suivant une analyse thématique en continu (Paillé et Mucchielli, 2012) et une analyse matricielle (Miles et Huberman, 2003), qui a permis la présentation d'un tableau synthèse des résultats. Chacun des cas fut validé auprès des enseignants participants, afin d'assurer l'exactitude des faits rapportés. Les résultats avancent que le bulletin unique permet d'informer les parents de la situation scolaire de leur enfant, qu'il est utilisé avec d'autres outils et qu'une réflexion s'impose lorsqu'il est utilisé auprès des élèves en difficulté.

MOTS CLÉS : communication des résultats scolaires, bulletin scolaire, adaptation scolaire, difficulté d'apprentissage.

INTRODUCTION

La réussite éducative de tous les élèves est une des principales orientations de notre système éducatif québécois. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur québécois propose plusieurs plans d'action (MEES, 2017c ; MEES, 2016a ; MELS, 2009b) en ce sens. Un des principaux outils permettant d'apprécier la réussite éducative des élèves est le bulletin scolaire. Depuis 2011, le ministère impose un bulletin unique à tous les élèves du secteur primaire et secondaire. La principale raison de ce changement est de faciliter la compréhension de ce document pour les parents. De ce fait, les élèves du secteur régulier et de l'adaptation scolaire ont maintenant le même outil de communication des résultats pour représenter leur réussite.

Étant moi-même enseignante en adaptation scolaire, j'ai dû travailler avec cet outil et ce fut un réel casse-tête. Trois fois par année, je vivais un conflit émotif, éthique et cognitif. J'avais des élèves qui, pendant l'année scolaire, démontraient une belle progression dans leurs apprentissages, mais qui, pour plusieurs d'entre eux, n'atteignaient pas les standards de réussite demandés par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Alors, comment attribuer une note par rapport à une compétence lorsque la réalité d'apprentissage de mes élèves était totalement différente de celle des élèves du régulier ? Devais-je transmettre leurs réussites scolaires ou éducatives ? Trop souvent, les résultats étaient le reflet d'échecs qui n'étaient pas représentatifs du travail effectué par les élèves tout au long de l'étape. J'ai également pu observer que d'une école à l'autre, ou même d'un enseignant à l'autre, les pratiques d'utilisation et l'interprétation du bulletin scolaire pouvaient être très diversifiées. Cette diversité de pratiques, ajoutée au manque de connaissances sur le sujet, m'a amenée à me questionner et à réaliser qu'un problème existe dans ce domaine.

Le bulletin scolaire est un document officiel omniprésent dans les pratiques enseignantes, mais qui est malheureusement peu investigué dans le monde de la recherche. Les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage sont de plus en plus nombreux (MELS, 2009a) et peu d'écrits scientifiques portent sur la communication de leurs résultats scolaires. Quelles sont donc les pratiques entourant la communication de ces résultats par l'intermédiaire du bulletin scolaire ? Et par le fait même, que comprennent les gens qui lisent ce bulletin ? Le présent mémoire vise à répondre à ces questions, ce qui pourrait certainement contribuer à améliorer les pratiques d'utilisation du bulletin en adaptation scolaire et permettre d'être plus en mesure d'apprécier la réelle progression scolaire des élèves en difficulté.

Les prochains chapitres permettront de développer ce sujet. Le premier chapitre porte sur la problématique actuelle entourant le bulletin scolaire. Une présentation de l'outil ainsi que du secteur de l'adaptation scolaire est effectuée, pour ensuite mettre en lumière les différents aspects pouvant complexifier l'utilisation et la compréhension de cet outil. Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, permet de définir les différents concepts présentés dans la problématique en plus de développer les différentes utilités de cet outil. Le troisième chapitre présente la méthodologie mise en place pour ce mémoire. Il y est question, entre autres, de la posture épistémologique, de l'approche méthodologique, de l'échantillonnage et des types d'analyses utilisés. Le quatrième chapitre dresse le portrait des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données. Ces résultats sont discutés dans le cinquième chapitre. Pour finir, la conclusion présente les réponses aux deux questions de recherche et propose des pistes de réflexion pour de futures études.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, il est question de la situation problématique entourant l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves de niveau primaire éprouvant des difficultés d'apprentissage au Québec. Le bulletin est un outil de communication des résultats scolaires complexe, spécialement lorsqu'il est utilisé auprès d'élèves suivant des cheminements scolaires atypiques. Ainsi, pour bien comprendre cette situation problématique, les prochaines sections présentent l'évolution du bulletin scolaire à travers le temps, la place de cet outil dans le monde de l'adaptation scolaire, la diversité des pratiques d'utilisation de l'outil et finalement les questions de recherche.

1.1 Le bulletin scolaire à travers le temps

Au Québec, le bulletin scolaire est un outil qui a évolué à travers le temps. La forme du document ainsi que le type de notation ont changé suivant l'évolution des différentes réformes d'enseignement ou des approches pédagogiques prônées dans les milieux scolaires.

Les premiers programmes de formation québécois étaient basés sur une approche axée sur les connaissances. Le but de ces programmes était l'acquisition de connaissances. Pour mesurer les connaissances, l'instrument d'évaluation priorisé était l'examen. Pour communiquer les résultats des élèves, on utilisait donc un bulletin appelé « bulletin traditionnel ». Ce document offrait une communication des résultats scolaires des

élèves à partir de pourcentages, donc il était chiffré. Le concept de bulletin traditionnel sera explicité dans le chapitre 2 de ce mémoire.

À la fin des années 1970, un vent de changement commence à se faire sentir en éducation. Le ministère commence à publier des écrits visant à recentrer l'éducation autour des besoins des élèves et non pas seulement sur la transmission de connaissances par les enseignants (MEQ, 1979). C'est l'arrivée de l'approche par objectifs et d'un changement pour le bulletin. Certains milieux québécois commencent à développer des outils de communication plutôt descriptifs (Bélaïr et Dulude, 1984 ; Lussier, 1984) pour bien mettre en évidence les différents objectifs vus en classe. Ce type de bulletin sera également expliqué plus en profondeur dans le chapitre 2.

Toutefois, ces deux premières approches sont centrées sur les connaissances. Elles permettent l'acquisition de contenus et de savoirs décontextualisés à l'aide entre autres de la stratégie de mémorisation. L'accent est mis sur l'accumulation de connaissances ou de savoirs essentiels (objectifs) sans trop se soucier des processus de pensée ou des habiletés intellectuelles complexes. Les enseignants présentent le contenu du programme dans des tâches morcelées sans nécessairement établir de liens entre les disciplines (Durand et Chouinard, 2012).

Au début des années 2000, avec l'arrivée du Renouveau pédagogique et du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (MEQ, 2001), c'est une approche par compétences qui est mise de l'avant. Contrairement aux connaissances, les compétences se manifestent dans des circonstances complexes. Elles demandent de mobiliser plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) afin de réaliser des tâches de haut niveau. Lors de l'évaluation des compétences, l'élève doit être placé devant une tâche complexe, authentique et contextualisée, lui permettant cette mobilisation des ressources (Durand et Chouinard, 2012). Lors de l'évaluation,

l'enseignant doit utiliser des outils (par exemple : portfolio, grille descriptive, fiche d'autoévaluation, etc.) qui lui permettent de poser un jugement sur le niveau de développement de la compétence, car cette dernière peut être développée tout au long d'un cycle scolaire.

L'approche par compétences, différente de celle axée sur les connaissances, s'inscrit dans une logique de bulletin descriptif. Ainsi après la parution du nouveau PFEQ (MEQ, 2001), la *Politique d'évaluation des apprentissages* est publiée par le ministère de l'Éducation du Québec (2003). Cette politique spécifie que le bulletin scolaire doit dorénavant être de type descriptif et suggère d'utiliser les lettres comme cote d'appréciation (MEQ, 2003, p.47).

En 2011, le ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS) québécois met sur pied une mesure qui impose un bulletin scolaire unique pour tous (MELS, 2011). Cette mesure spécifie que :

Le bulletin unique a pour but d'informer les parents sur les apprentissages de leur enfant. C'est-à-dire sur l'acquisition, la compréhension, l'application et la mobilisation des connaissances, comme le prévoient le Programme de formation (PFEQ) et les documents portant sur la progression des apprentissages (MELS, 2011 p. 8).

Suivant un modèle descriptif pour certaines matières¹, c'est avec des pourcentages que les enseignants doivent maintenant communiquer les résultats disciplinaires de leurs élèves (Régime pédagogique, 2016, article 30.2). On pourrait donc qualifier ce type de bulletin de document hybride entre le bulletin traditionnel et le bulletin descriptif. Par

¹ La matière *français* est décrite en suivant les trois compétences : écrire, lire et communiquer oralement, alors que la matière *mathématiques* est décrite en deux compétences : résoudre et raisonner.

contre, il est important de noter que le nouveau canevas de bulletin permet de donner des notes pour les différentes compétences du programme, mais enlève la flexibilité que permettait le bulletin descriptif. Le bulletin descriptif laissait aux enseignants, ou aux responsables d'établissement, la liberté de choisir les énoncés de la compétence apparaissant dans le bulletin en fonction des enseignements dispensés (Dublin, 2014).

Le bulletin scolaire unique, qui devrait être le reflet du PFEQ, devrait ainsi pouvoir guider l'enseignement. Toutefois, certaines caractéristiques de ce document, soit la simplicité, l'uniformité des critères d'évaluation et la réduction du nombre de notes à consigner et à communiquer, font en sorte qu'il peut dorénavant être difficile d'allier le programme de formation aux évaluations réalisées en classe. La communication de la performance scolaire des élèves devient ainsi plus ardue avec cet outil (Laurier, 2014). De plus, le fait de noter un niveau de compétence à l'aide de pourcentages vient en contradiction avec l'idée générale de la compétence. Comme mentionné plus haut, pour évaluer une compétence, l'enseignant est invité à utiliser des outils descriptifs pour émettre son jugement, ce qui s'éloigne d'une mesure chiffrée. Ces outils descriptifs utilisent généralement une notation également descriptive, soit des cotes (lettres, couleurs, symboles, etc.). Les enseignants accumulent donc, tout au long d'une étape², des évaluations notées avec des cotes pour exprimer le niveau de compétence de leur élève. Cependant, au moment de la communication des résultats, ils doivent le faire à l'aide d'une note en pourcentage, qui réfère historiquement à une interprétation mathématique d'acquisition de connaissances.

² Une année scolaire est constituée de 3 étapes, chacune étant d'une durée de 3 à 4 mois. La première se termine en novembre, la deuxième en février et la dernière avec la fin des classes au mois de juin.

1.2 Le bulletin scolaire en contexte d'adaptation scolaire

Le bulletin scolaire est un outil de communication des résultats scolaires. Certains chercheurs du domaine de la mesure et de l'évaluation (Deslandes, 2001 ; Dulude, 1986 ; Laurier, Tousignant et Morissette, 2005 ; Lussier, 1984 ; Scallon, 2004) abordent le sujet, parfois sommairement, parfois de façon plus critique. Toutefois, la majorité des chercheurs se concentrent sur l'utilisation de cet outil dans le secteur de l'enseignement régulier. De ce fait, il est difficile de trouver des données sur l'utilisation et l'impact du bulletin scolaire en contexte d'adaptation scolaire, et ce, d'autant plus spécifiquement pour le Québec.

1.2.1 Au Québec

Les élèves de l'adaptation scolaire

Le secteur de l'adaptation scolaire québécois regroupe un grand nombre d'élèves éprouvant des difficultés diverses. L'abréviation EHDAA, utilisée dans la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), signifie : élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et qualifie les élèves faisant partie du secteur de l'adaptation scolaire. Cette appellation regroupe deux grandes catégories d'élèves, les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MELS, 2007).

Dans les années 1980 et 1990, c'est par une vision catégorielle que notre système éducatif avait regroupé les élèves en difficulté en trois catégories : les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, les élèves présentant des difficultés de comportement

et les élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Entre 1999 et 2006, voulant avoir une vision plutôt non catégorielle de l'éducation, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) décide de regrouper ces trois catégories et de donner à ces élèves l'appellation « élèves à risque ». En 2006, à la suite de la négociation de la convention collective des enseignants, les définitions d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de trouble de comportement ont été rétablies (Goupil, 2014).

Les élèves handicapés sont identifiés par une cote (MELS, 2007) qui permet aux écoles de recevoir des fonds nécessaires pour financer les services répondant à leurs besoins. Lorsque les élèves sont identifiés en « difficulté d'apprentissage » ou « ayant des troubles du comportement », il revient aux commissions scolaires de leur attribuer une cote ou non et aucun financement n'est fourni de la part du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) précisément pour ces élèves (MELS, 2007). Les commissions scolaires reçoivent ainsi des allocations de bases, qui comprennent différentes enveloppes budgétaires permettant d'offrir des services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MELS, 2007, p.10). Ajouté à cela, les établissements peuvent recevoir des allocations supplémentaires (MELS, 2007) provenant du ministère pour des situations particulières ou des besoins jugés prioritaires. Ainsi, généralement, ce sont les commissions scolaires qui ont la responsabilité de gérer les budgets de base pour s'assurer que tous les besoins spécifiques des élèves sont comblés.

À la Commission scolaire de Montréal (CSDM), par exemple, la cote 10 est attribuée aux élèves en difficulté d'apprentissage, la cote 11 aux élèves ayant une déficience intellectuelle légère et la cote 12 aux élèves présentant des troubles de comportement (CSDM, 2010). La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) octroie la cote 10 aux élèves en difficulté d'apprentissage, la cote 12 aux élèves en difficulté

d'adaptation et la cote 21 aux élèves ayant une déficience intellectuelle légère (CSMB, 2012).

Sauf quelques exceptions, la plupart des commissions scolaires identifient donc les élèves en difficulté scolaire selon leur difficulté spécifique. Ces trois types d'élèves peuvent être intégrés dans des classes ordinaires ou être dirigés vers des classes spéciales. Ils présentent toutefois des défis très différents. Parmi les élèves HDAA, les élèves en difficulté d'apprentissage sont ceux pour qui les interventions mises en place touchent principalement les apprentissages. Au près des élèves ayant une déficience intellectuelle légère, les interventions dominantes sont plutôt en lien avec la communication, le développement de l'autonomie dans la vie quotidienne et l'insertion sociale (Goupil, 2014). Au près des élèves présentant des défis d'adaptation, c'est plutôt l'instauration de programmes de prévention de la violence qui est priorisée. *Fluppy* (CPEQ, 1990), *Vers le Pacifique* (Institut Pacifique, 1998) ou *Au cœur de l'harmonie* (Au cœur de l'harmonie, 2006) en sont de bons exemples. Comme le bulletin scolaire est un outil visant la communication des résultats scolaires, et que les apprentissages sont à la base des résultats scolaires, le choix du type d'élève pour le présent mémoire s'est arrêté aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage intégrés en classe régulière

Un élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage au primaire est celui :

dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2007, p.24)

L'évaluation des élèves en adaptation scolaire et sociale

Les adaptations et les modifications, concepts qui seront explicités dans le chapitre 2, sont des incontournables auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Les enseignants doivent être en mesure de différencier ce qu'est la flexibilité pédagogique, l'adaptation à l'enseignement et la modification à l'enseignement (MELS, 2014) pour être en mesure de mettre en place les interventions les plus appropriées pour ces élèves. Lorsque l'enseignant fournit un enseignement adapté aux différents besoins de ses élèves, il doit le communiquer aux parents. Le plan d'intervention (PI) est le principal document où sont consignées les interventions mises en place. C'est également dans ce document que l'on doit retrouver les adaptations et les modifications apportées aux évaluations (voir chapitre 2 pour plus de détails sur ce document).

Le bulletin est plutôt le recueil des résultats scolaires qui permet d'apprécier le progrès réalisé en classe à la suite de ces interventions mises en place et de l'utilisation des adaptations et des modifications. Le bulletin scolaire et le PI sont réalisés à des moments différents dans l'année scolaire, toutefois ils peuvent traiter de la même réalité, c'est-à-dire l'évaluation de l'élève. De ce fait, un espace réservé à l'articulation entre ces deux documents devrait apparaître dans le bulletin pour en faciliter la compréhension. Le bulletin unique (voir Annexe A) ne présente toutefois pas une telle caractéristique. En Ontario, il est officiellement demandé aux enseignants d'utiliser la section *Commentaires* pour souligner les adaptations ou modifications utilisées et une case à cocher est présente pour indiquer la présence d'un plan d'intervention dans le dossier de l'élève (MEO, 2010).

Ainsi au Québec, on utilise principalement le bulletin unique auprès de tous les élèves québécois autant dans le secteur régulier que dans le secteur de l'adaptation scolaire. La mesure de 2011 (MELS, 2011) spécifie cependant que pour les différents services d'adaptation scolaire, une exemption peut être permise :

[T]oute commission scolaire peut, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministère, exempter de l'application des dispositions relatives aux résultats prévues au présent régime les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les élèves qui reçoivent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française. (MELS, 2011, p. 5)

Les écoles et les commissions scolaires doivent toutefois faire les démarches nécessaires pour en bénéficier. À défaut d'exemption, certains milieux développent, pour les élèves qui reçoivent des services du secteur de l'adaptation scolaire, des documents adaptés qui sont joints au bulletin unique. Par contre, ces initiatives personnelles ne relèvent pas de normes ministérielles et ne sont pas d'emblée présentes dans tout ce secteur.

Lors de ma pratique professionnelle comme enseignante en adaptation scolaire à la CSDM, j'ai constaté ce type de pratique dans les écoles régulières qui offrent un service de classes spéciales pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou les élèves en difficulté de langage. Ce document complémentaire vise à mieux comprendre le message indiqué dans le bulletin scolaire principal et il peut prendre plusieurs formes. On peut ainsi voir plusieurs pratiques en ce qui a trait à la communication des résultats scolaires dans le secteur de l'adaptation scolaire. Il faut néanmoins souligner que, sans exemption ou initiatives personnelles, les résultats des élèves en difficulté au Québec sont communiqués par un outil commun pour tous qui est le bulletin unique.

Il est également essentiel de noter qu'au Québec le bulletin scolaire est un outil officiel qui peut être accompagné de communications plus informelles. Comme le bulletin est remis seulement trois fois par année (MEES, 2016b), il peut être combiné à différentes formes de communication, notamment dans le cas d'un élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage. On peut utiliser des notes dans l'agenda, des corrections de travaux, un portfolio ou des rencontres parents-enseignants (MEQ, 2003). Le Régime pédagogique précise également les faits suivants :

Au moins une fois par mois, des renseignements sont fournis aux parents d'un élève mineur dans les cas suivants :

1° ses performances laissent craindre qu'il n'atteindra pas le seuil de réussite fixé pour les programmes d'études ou, en ce qui concerne un élève de l'éducation préscolaire, lorsque ses acquis laissent craindre qu'il ne sera pas prêt à passer en première année du primaire au début de l'année scolaire suivante ;

2° ses comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école ;

3° ces renseignements étaient prévus dans le plan d'intervention de l'élève.

Ces renseignements ont pour but de favoriser la collaboration des parents et de l'école dans la correction des difficultés d'apprentissage et de comportement, dès leur apparition et, selon le cas, dans l'application du plan d'intervention. (Régime pédagogique, 2016, p.22)

1.2.2 Aux États-Unis

Au Québec, l'intégration des élèves HDAA dans les écoles régulières est devenue une préoccupation au début des années 1990, alors qu'aux États-Unis, déjà dans les années 1970 des mesures étaient prises pour favoriser l'intégration de certains élèves handicapés (Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005). Le développement de l'intégration scolaire des élèves en difficulté dans les écoles régulières a motivé certains

chercheurs (Guskey et Bailey, 2001 ; Jung et Guskey, 2011 ; Munk et Bursuck, 2001b ; Stiggins, 1994 ; Swan, Guskey et Jung, 2014) à se questionner sur les méthodes de notation et sur la communication des résultats scolaires par le bulletin pour ce type d'élèves.

À l'époque des bulletins scolaires traditionnels chiffrés, les enseignants, qui devaient évaluer des élèves ayant des besoins particuliers intégrés dans leur classe ordinaire, essayaient d'utiliser les méthodes traditionnelles d'évaluation (Carpenter et Grantham, 1985). Carpenter et Grantham (1985) de la *Western Carolina University* ont par contre montré que les enseignants étaient plus enclins à évaluer ces élèves en s'appuyant sur des facteurs subjectifs (effort, attitude, niveau d'habileté, participation) plutôt que des facteurs normatifs (performance générale, performance en classe, réalisation de travaux, préparation). Cette pratique était en adéquation avec la perception que les élèves en difficulté avaient de l'évaluation. En effet, comme le montrent Calhoun et Beattie (1984), ces derniers considéraient ces facteurs subjectifs comme importants lorsqu'ils recevaient leur bulletin scolaire.

Des résultats semblables ont été observés à la suite d'une étude sur les perceptions des élèves envers leur note (Calhoun, 1986). Ce genre de pratique mixte a souvent été critiqué dans les écrits portant sur la mesure et l'évaluation. Selon certains auteurs (Brookhart, 2004 cité dans Randall et Engelhard, 2010 ; Cross et Frary, 1999 ; Erickson, 2010 ; Terwilliger 1977), la note devrait seulement représenter la performance scolaire d'un élève dans une matière et non pas être teintée de facteurs subjectifs. Parmi ses recommandations, Calhoun (1986) remet donc en question les méthodes traditionnelles de notation comme outil de communication adéquat pour les élèves ayant des besoins particuliers. Elle souligne également qu'il serait intéressant de considérer, en plus de l'acquisition des différentes connaissances, la progression et l'effort dans la notation.

1.3 Une grande diversité de pratiques

Les écrits scientifiques montrent une grande diversité de pratiques entourant le bulletin scolaire, ce qui complexifie la situation (Cross et Frary, 1999 ; Dyb, 2011 ; Kurth, Gross, Lovinger et Catalano, 2011 ; Morrow, 2003 ; Randall et Engelhard, 2010). Dans les prochaines sections, il est d'abord question de l'utilisation du bulletin, soit à des fins de classement ou d'accompagnement de l'apprentissage. Par la suite, une analyse plus pointue des différentes fonctions auxquelles peut répondre le bulletin est détaillée. Les différentes fonctions dont il sera question sont la sanction des études, la communication, la motivation et la comparaison.

1.3.1 Le bulletin scolaire comme outil de classement ou d'accompagnement

Au moment de faire le bulletin scolaire, l'enseignant est amené à analyser les traces d'évaluation accumulées tout au long d'une étape et de poser un jugement global sur le niveau de compétence d'un élève dans une matière (Brookhart, 1993 ; Carpenter et Grantham, 1985 ; Cross et Frary, 1999 ; Erickson, 2010 ; Friedman et Frisbie, 1995 ; Hills, 1991 ; Randall et Engelhard, 2010 ; Ring et Reetz, 2000). Comme mentionné plus haut, certains chercheurs dans le domaine de la mesure (Brookhart, 2004 cité dans Randall et Engelhard, 2010 ; Cross et Frary, 1999 ; Erickson, 2010 ; Terwilliger 1977) prônent une évaluation dont l'interprétation est normative, soit centrée sur la performance des élèves par rapport à une norme qui est ici le groupe d'élèves (Laurier et coll., 2005). Ce type d'interprétation de l'évaluation pour les élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire ou en classe spéciale pose toutefois problème pour les enseignants (Carpenter 1985 ; Pollard, 1993 ; Rojewski, Pollard et Meers, 1991), car pour eux la notation d'élèves qui ne sont pas dans la norme est un réel dilemme. De

plus, il y a peu de politiques pour aider et guider ces enseignants à poser leur jugement (Carpenter et Grantham, 1985 ; Pollard, 1993 ; Polloway, Epstein, Bursuck, Roderique, McConeghy et Jayanthi, 1994).

Au début des années 1990, la pratique dominante semblait davantage être orientée vers le bulletin traditionnel pour communiquer les résultats scolaires des élèves à besoins particuliers. En effet, les résultats d'une étude réalisée aux États-Unis (Rojewski, et coll., 1991), sur les pratiques et attitudes des enseignants lors de l'évaluation des élèves intégrés dans leur classe régulière, relèvent qu'ils utilisent plus aisément les évaluations et les bulletins scolaires traditionnels déjà existants. Ils se basent ainsi sur des standards d'évaluation communs en optant pour des systèmes d'évaluation mixtes (*normative et criterion-referenced evaluation procedures* (Rojewski et coll., 1991, p.12)) identiques pour tous. Les procédures normatives font ici référence à l'interprétation normative présentée plus haut et l'évaluation critériée fait référence à l'interprétation critériée. Ce type d'interprétation vise la comparaison des performances des élèves à des niveaux d'attentes préétablis, sans les comparer aux autres (Scallon, 2004). La raison de cette pratique commune pour tous les types d'élèves découle de perceptions enseignantes précises. Ces derniers considéraient que de modifier les échelles d'évaluation pour les élèves ayant des besoins particuliers ne permettait pas de représenter la réalité de leur cheminement scolaire (Rojewski et coll., 1991).

Avec les changements de paradigme entourant l'évaluation, soit le fait de mettre l'évaluation au profit de l'apprentissage (Wiggins, 1998), d'autres types de questionnements sont apparus dans les années 2000. Il est maintenant plutôt question du sens que l'on devrait donner au bulletin scolaire et des fonctions auxquelles il devrait répondre. Il est notamment question de la valeur normative des évaluations contenant des adaptations et des modifications pour la qualification des élèves (Bursuck et Munk, 1998 ; Bursuck, Munk et Olson, 1999 ; Jung et Guskey, 2011). Contrairement aux

élèves en difficulté d'apprentissage, les élèves du secteur régulier au secondaire sentent que les évaluations devraient être les mêmes pour tous et qu'il n'y a pas vraiment de modifications ou d'adaptations qui soient, selon eux, justes (Bursuck et coll., 1999). Ring et Reetz (2000) rapportent que les élèves en difficulté d'apprentissage attribuent leur réussite scolaire à des facteurs plutôt subjectifs tels que l'effort, l'habileté et l'intérêt. Ces facteurs internes, qui peuvent favoriser la réussite scolaire dans des circonstances similaires (Weiner, 1979), sont renforcés par l'implantation d'adaptations et de modifications à l'évaluation (Ring et Reetz, 2000). Ces résultats basés sur l'importance des facteurs subjectifs de l'apprentissage sont similaires à ceux rapportés précédemment et obtenus une quinzaine d'années plus tôt (Calhoun et Beattie, 1984).

L'étude de Munk et Bursuck (2001b) va également dans ce sens. Ils proposent de développer un programme d'évaluation et de notation personnalisé pour les élèves éprouvant des difficultés (*personalized grading plan*). Ce programme met de l'avant la collaboration entre les enseignants, les élèves et les parents dans l'élaboration des critères d'évaluation modifiés et l'utilisation du bulletin scolaire comme outil de communication dans le but d'atteindre les attentes du curriculum scolaire. Lorsqu'il a été expérimenté auprès de quatre élèves du secondaire, les principaux changements apportés furent de modifier la valeur des travaux dans l'échelle de notation et d'attribuer une plus grande importance aux devoirs dans l'évaluation. Selon les résultats de l'étude, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats et en étaient plus satisfaits. Ils considéraient qu'ils reflétaient mieux la réalité de leur travail (Munk et Bursuck, 2001b). Par contre, dans le cadre de ce programme, les résultats rapportent que ce type de bulletin scolaire n'améliore pas la communication entre les parents et les enseignants. Malheureusement, aucune raison n'a été évoquée par les auteurs. Ces derniers recommandent néanmoins de consacrer une attention particulière aux

stratégies de communication utilisées lors de l'implantation d'un tel programme ou d'un autre programme personnalisé dans de futures études (Munk et Bursuck, 2001b).

Swan, Jung et Guskey (2014) ont également abordé le problème de la communication des résultats auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Leur proposition est de séparer la note selon les trois différents aspects de l'apprentissage : le produit, le progrès et le processus. Dans un district du Kentucky, un projet pilote mené par ces mêmes auteurs a relevé un taux de satisfaction élevé de la part des enseignants et des parents à la suite de l'utilisation d'un bulletin scolaire descriptif permettant la séparation des notes. Ils considéraient que l'information consignée dans ce type de bulletin était plus claire et plus facile à comprendre.

Il est important de souligner que les études présentées précédemment ont principalement été réalisées auprès des élèves de niveau secondaire, dans une réalité très différente du niveau primaire. À défaut d'avoir des études concernant l'impact ou l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves HDAA au primaire, Deslandes et ses collègues (2009) en ont réalisé une sur la perception et la compréhension qu'ont certains parents de cet outil. L'étude a été réalisée auprès d'un échantillon de 125 parents membres de la Fédération des comités de parents (FCPQ) comprenant une majorité de parents ayant une formation postsecondaire. Cette étude a été réalisée à la suite de l'implantation de la Réforme scolaire, dans des établissements primaires réguliers, au moment où le bulletin scolaire descriptif était utilisé, soit avant l'arrivée du bulletin scolaire unique.

Les résultats ont révélé que 75 % des répondants ne comprennent pas entièrement le contenu du bulletin scolaire. Selon les répondants, le bulletin scolaire est mieux compris lorsque les techniques d'évaluation et le rôle de l'enseignant sont également compris. Ainsi, lorsque le bulletin scolaire est bien compris, il devient un outil utile

pour les parents dans le suivi des apprentissages auprès de leurs enfants et favorise la collaboration école-famille. Il est à noter qu'aucun résultat distinctif concernant la réalité des élèves en difficulté à propos du bulletin scolaire n'y est relevé. Les auteurs précisent également qu'il serait intéressant de voir si ce type de perception persiste avec l'instauration à plus long terme d'un tel moyen de communication des résultats. De plus, la poursuite de recherches dans le domaine de la communication de l'évaluation permettrait d'améliorer la formation à l'enseignement en plus de la formation continue des enseignants (Deslandes, Rivard, Trudeau et Laurencelle, 2009).

1.3.2 Des pratiques guidées par des fonctions

En plus du dilemme lié aux types d'utilisation du bulletin scolaire, soit comme outil de classement ou d'accompagnement, d'autres intentions peuvent également venir complexifier l'utilisation de ce document. On trouve dans les écrits scientifiques au moins quatre fonctions différentes que l'on peut donner au bulletin. On pense ici, en plus de la sanction des études, à la communication, à la motivation et à la comparaison.

Le bulletin scolaire comme outil de communication

La communication entre l'école et la maison est l'une des principales fonctions du bulletin scolaire (Bradley et Calvin, 1998 ; Christiansen et Vogel, 1998 ; Deslandes et coll., 2009 ; Friedman et Frisbie, 1995 ; Guskey, 1996b ; Munk et Bursuck 2001b ; Salend et Duhaney, 2002 ; Scallon, 2004 ; Stiggins, 1994). Cette communication, effectuée à partir d'une notation (chiffrée, lettrée ou symbolique), vise à transmettre le niveau de performance de l'élève en fonction des attentes du programme pour une

période d'enseignement précise (Muñoz et Guskey, 2015). Pour connaître le niveau de performance de chaque élève, les enseignants utilisent différentes formes d'évaluation (formative, sommative, certificative). L'évaluation laisse une grande place au jugement des enseignants (Crahay, 2009 ; Scallon, 2004) et ces derniers peuvent ainsi s'appuyer sur d'autres considérations que la performance scolaire, par exemple : l'effort, l'autonomie ou le comportement en classe. Ils peuvent utiliser toutes ces informations pour porter leur jugement final (Brookhart, 1993 ; Carpenter et Grantham, 1985 ; Cross et Frary, 1999 ; Erickson, 2010 ; Friedman et Frisbie, 1995 ; Hills, 1991 ; Randall et Engelhard, 2010 ; Ring et Reetz, 2000). Il est à noter que cette communication, lorsqu'elle est faite à l'aide d'un outil de communication commun (ex. : bulletin scolaire unique), est encore plus ardue pour les enseignants car le message envoyé aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage n'est pas nécessairement du même ordre que leurs collègues qui ont un cheminement régulier (Calhoun, 1986).

D'un enseignant à l'autre, les critères utilisés pour établir les notes à mettre au bulletin scolaire peuvent donc varier et on ne peut pas assurer d'emblée un consensus sur la signification de la note (Erickson, 2010 ; London, 2002 ; Perrenoud, 1995). De plus, les notes peuvent avoir de multiples intentions ou objectifs (Calhoun et Beattie, 1984 ; Dublin, 2014 ; Erickson, 2010) et cela rend la communication et l'interprétation du bulletin scolaire, encore une fois, difficiles. L'interprétation du message envoyé dans le bulletin scolaire peut donc devenir ambiguë (Carpenter, 1985 ; Carpenter, Grantham et Hardister, 1983 ; Polloway et coll., 1994). Cette ambiguïté est également amplifiée par la multitude de destinataires, soit l'élève, les parents, les enseignants, les directions d'école, les professionnels, etc. Avec tous ces destinataires, il est possible de rencontrer des perceptions complètement différentes du message contenu dans le bulletin scolaire (Bradley et Calvin, 1998 ; Carpenter, 1985 ; Carpenter et Grantham, 1985 ; Christiansen et Vogel, 1998 ; Munk et Bursuck, 2001a).

Par exemple, certains chercheurs (Deslandes et coll., 2009 ; Friedman et Frisbie, 1995 ; Guskey, 2002 ; Jung et Guskey, 2011) ont relevé que les parents éprouvent des difficultés à comprendre les notes dans le bulletin scolaire de leur enfant lorsque ces dernières sont des lettres. Généralement, les parents préfèrent les pourcentages, c'est ce qu'ils ont connu enfants et ils considèrent mieux comprendre le message envoyé par le bulletin scolaire de cette façon (Deslandes et coll., 2009 ; Jung et Guskey, 2011 ; Perrenoud, 1995 ; Wagner, 2001). Par contre, les parents d'élèves en difficulté soulèvent que peu importe le type de notes utilisé, ces dernières révèlent principalement les échecs vécus par leur enfant. De ce fait, ils seraient prêts à réfléchir sur l'outil qu'est le bulletin scolaire et ouverts à un changement de type de document afin d'envoyer des messages plus positifs à leurs enfants (Wagner, 2001). Ainsi, pour certains, le bulletin scolaire devrait être plus personnalisé et permettre de relever non seulement leurs échecs, mais également leurs réussites scolaires (Munk et Bursuck, 2001a).

Le bulletin scolaire comme outil de comparaison

Le bulletin scolaire n'est pas qu'un outil de communication. Il permet également de sélectionner, identifier ou regrouper les élèves pour des programmes de formation spécialisée (Feldmesser 1971, Frisbies et Waltman 1992, Linn 1983 cités dans Guskey, 1996a). Cette idée de classement et d'identification entraîne souvent la comparaison des résultats scolaires entre les élèves, qui est une des principales caractéristiques du bulletin scolaire traditionnel (Dulude, 1986 ; Dublin, 2014 ; Lussier, 1984 ; Sparkman, 1992 ; Terwilliger, 1977). Selon Crahay (2009), cette comparaison est inévitable, car elle est essentiellement due au fait qu'on y présente la moyenne des groupes pour chaque matière.

Cette comparaison peut avoir un impact négatif sur le concept de soi des élèves, et ce, spécialement chez les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (Elbaum et Vaughn, 2003). Elbaum et Vaughn (2003) ont exploré l'impact de cette comparaison auprès d'élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage. Ils relèvent que les expériences scolaires ainsi que la comparaison entre les élèves jouent un rôle important dans le développement de la perception de soi. Les élèves qui sont constamment confrontés à des échecs scolaires, ce qui est le cas des élèves en difficulté (Munk et Bursuck, 2004 ; Polloway et coll., 1994), risquent davantage de développer une faible estime de soi. Pour ce qui est de la comparaison entre les élèves, certaines études (Haager et Vaughn, 1995 ; Vaughn, Haager, Hogan, et Kouzekanani, 1992 cités dans Elbaum et Vaughn, 2003) démontrent que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage développent un concept de soi plus faible lorsqu'ils se comparent à des élèves moyens ou forts sur le plan scolaire, ce qui n'est pas le cas de ceux qui se comparent à des élèves plus faibles ou de leur niveau. De plus, lorsqu'ils sont intégrés au primaire, ils semblent plus enclins à se comparer à des élèves qui réussissent mieux, ce qui tend à affecter négativement leur concept de soi (Cooley et Ayers, 1988, Hiebert, Wong, et Hunter, 1982, Kistner, Haskett, White, et Robbins, 1987, Montgomery, 1994 cités dans Elbaum et Vaughn, 2003).

Le bulletin scolaire, un outil de suivi et de motivation

Le bulletin scolaire peut également avoir une fonction de motivateur ou d'outil permettant l'autoévaluation des élèves de leur progression scolaire (Feldmesser 1971, Frisbies et Waltman 1992, Linn 1983 cités dans Guskey, 1996a). La motivation scolaire est un aspect clé de la réussite scolaire (Lieury et Fenouillet, 2013 ; Vianin, 2007). Il n'est pas rare de constater que les élèves en difficulté ont une motivation plutôt faible vis-à-vis de l'école (Vianin, 2009). Comme les notes du bulletin scolaire

sont des éléments qui permettent d'avoir le portrait de leurs capacités scolaires, elles peuvent influencer cette motivation.

Les notes scolaires sont des informations qui peuvent permettre la mise en place des processus d'autorégulation. Ces processus peuvent améliorer la motivation scolaire et l'autoévaluation de ses capacités (Zimmerman, Bonner, Pagnouille, Kovach et Smets, 2000). Comme mentionné plus haut, les élèves qui éprouvent des difficultés ont généralement de moins bonnes notes et, de ce fait, il est difficile d'engager des processus d'autorégulation sans l'aide et le suivi d'un enseignant (Zimmerman et coll., 2000). La façon dont les résultats scolaires sont communiqués peut jouer un rôle important dans cette réalité.

Comme il vient d'être mentionné, le bulletin scolaire est un outil de communication pouvant être utilisé de plusieurs façons. Ces multiples pratiques ont fait l'objet de quelques études dans le passé, mais depuis quelques années aucune donnée ne semble documenter le portrait actuel des pratiques entourant le bulletin scolaire. De plus, ce document de communication des résultats scolaires semble avoir un impact sur les élèves, spécialement sur ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, et ce, en fonction des pratiques mises en place. Considérant ces différents aspects, il semble pertinent de se questionner et d'approfondir ce sujet.

1.4 Le problème et les questions de recherche

Le bulletin scolaire est un document dont la forme et le contenu sont régis par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Régime pédagogique, 2016), mais dont l'utilisation par les directions et les enseignants peut être plurielle et

diversifiée. Ce constat émerge toutefois d'écrits relativement restreints, notamment pour le secteur de l'adaptation scolaire, d'autant plus que très peu d'études et d'écrits ont été produits dans ce domaine au primaire, et encore moins au Québec.

Si le bulletin peut avoir des retombées tant positives que négatives sur le cheminement scolaire et même parfois personnel des élèves dans le secteur de l'adaptation scolaire, il apparaît important de saisir ces pratiques à partir de données empiriques qui permettraient de mieux connaître cet aspect de l'éducation.

Le présent mémoire a donc comme première question générale de recherche :

- Quelles sont les pratiques rapportées par les parents, les élèves, les enseignants et les directions d'école en lien avec l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves en difficulté scolaire au primaire au Québec ?

De plus, puisque le bulletin scolaire est d'abord un instrument qui vise à communiquer des informations sur l'élève et que cet instrument peut avoir plusieurs destinataires, une seconde question est retenue, soit :

- Que comprennent les directions, les enseignants, les parents et l'élève du message envoyé par le bulletin scolaire, lorsque l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage et qu'il est intégré dans une classe régulière ?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le premier chapitre de cette étude a présenté la problématique entourant le bulletin scolaire auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Le présent chapitre définit et approfondit la compréhension des différents concepts associés à cette problématique. La compréhension de ces concepts permet l'élaboration de questions spécifiques de recherche qui soutiennent le développement de la méthodologie de recherche présentée au prochain chapitre.

Le présent chapitre est divisé en quatre sections. Tout d'abord, différentes définitions sont exposées pour faciliter la compréhension de la réalité entourant le bulletin scolaire des élèves éprouvant des difficultés dans leurs apprentissages. Il y est donc question des concepts suivants : évaluation des compétences, système de notation, note, bulletin scolaire traditionnel, bulletin scolaire descriptif, bilan des apprentissages, bulletin narratif, adaptation et modification à l'évaluation et plan d'intervention. Le bulletin scolaire est ensuite conceptualisé selon deux grands axes : les formes de communications scolaires dans le secteur de l'adaptation scolaire et les fonctions du bulletin. Le premier axe (les formes de communications scolaires) vise à explorer les différents types de documents pouvant être utilisés pour soutenir la communication des résultats scolaires auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Le deuxième axe (les fonctions du bulletin scolaire) explore principalement les visées de la communication faite par le bulletin scolaire. Pour ce faire, le processus de communication ainsi que les finalités de cette communication sont explicités. Finalement, un retour est fait sur les questions générales de cette étude et les questions spécifiques de recherche sont présentées.

2.1 Quelques concepts importants et leurs définitions

2.1.1 L'évaluation des compétences

La production d'un bulletin se fait à la fin d'une étape scolaire pour consigner le jugement de l'enseignant à la suite de différentes évaluations (Durand et Chouinard, 2012). Sans évaluation, on ne peut pas produire de bulletin. L'évaluation se définit donc comme un processus permettant à une personne, l'enseignant, de « porter un jugement sur l'apprentissage fait par un élève en vue d'en déterminer l'étendue ou la qualité, particulièrement au moment de prendre une décision concernant cet élève » (Laurier et coll., 2005, p.13). Pour que le jugement reflète adéquatement le niveau de compétence d'un élève, une collecte de données (Laurier et coll., 2005 ; Legendre, 2001a ; Terwilliger, 1977) doit être faite tout au long de l'apprentissage.

Plusieurs types d'évaluation peuvent être réalisés et ces évaluations peuvent avoir différentes fins. Tout d'abord, il y a les évaluations sommative et certificative. Ces formes d'évaluation se déroulent après un apprentissage et visent principalement à attribuer une note pour signaler la réussite ou l'échec d'un apprentissage (Guskey et Jung, 2013). Les élèves sont plutôt passifs dans ce type d'évaluation, car il y a peu de retour réalisé à la suite de l'évaluation. Les élèves déposent leur copie et attendent leurs résultats (Scallon, 2004). L'évaluation sommative se définit comme une évaluation qu'il est possible de faire vivre aux élèves plusieurs fois dans une étape. La somme de ces évaluations permet d'établir une note globale dans une matière (Bloom, Madaus et Hastings, 1981 ; Durand et Chouinard, 2012). L'évaluation certificative, par contre, se déroule à la fin d'un programme d'apprentissage ou d'un parcours scolaire et sert principalement à la sanction des études (Durand et Chouinard, 2012 ; Scallon, 2004).

Les évaluations sommative et certificative sont principalement associées à une fonction de sanction des études. Cependant, d'autres types d'évaluation peuvent être utilisés au profit de l'apprentissage, c'est le cas de l'évaluation formative. Selon Bloom et ses collègues (1981), le but de l'enseignant est de créer du changement chez les élèves à l'aide de leurs apprentissages et ces changements peuvent avoir lieu à la suite d'un enseignement reçu. L'évaluation formative s'inscrit parfaitement dans cette perspective. Ce type d'évaluation se définit comme un processus collaboratif entre l'élève et l'enseignant permettant de comprendre les processus d'apprentissage de l'élève et est effectué tout au long d'un apprentissage. De plus, cette collaboration permet à l'enseignant d'identifier les matières pour lesquelles l'élève a de la facilité et les matières qui mériteraient d'être plus travaillées (Cizek, 2010). Cette information permet donc aux enseignants de suivre la progression de leurs élèves et par le fait même de réajuster leur enseignement pour permettre aux élèves d'atteindre les standards de performance (Black et Wiliam, 1998 ; Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013 ;). Les élèves peuvent également utiliser cette information pour approfondir leur compréhension des notions apprises et ainsi améliorer leur performance (Cizek, 2010).

Avec l'approche par compétence que propose le PFEQ (MEQ, 2001), un dernier type d'évaluation doit être considéré, soit l'évaluation authentique (Wiggins, 1998). Ce type d'évaluation répond aux caractéristiques de la compétence³, car elle doit se faire dans des situations authentiques, ce qui veut dire réelles, et impliquer l'utilisation simultanée de plusieurs ressources. Ce genre de situation comprend nécessairement des tâches complexes et contextualisées (Durand et Chouinard, 2012). L'évaluation authentique rejoint la définition qu'a Scallon (2004) de l'évaluation dans une approche par compétence, soit que le processus d'évaluation doit être authentique, interactif,

³Voir le chapitre 1, section 1.1 : Le bulletin à travers le temps.

multidimensionnel, standardisé, intégrateur et permettre la participation des élèves autant dans l'évaluation de leur compétence que dans leur autoévaluation.

2.1.2 Les systèmes de notation et la note

Pour porter son jugement final sur les performances de ses élèves, l'enseignant doit accumuler des traces du cheminement de ces derniers. C'est la compilation de toutes ces traces qui permet à l'enseignant de remplir le bulletin scolaire. La forme de ces traces peut être multiple (observations, annotations, productions, etc.), toutefois le jugement final prendra souvent la forme d'une note ou d'une cote. Effectivement, la note est un symbole qui représente le jugement d'un enseignant par rapport à plusieurs travaux d'un élève dans une matière, et ce, pour une période d'enseignement précise (Laurier et coll., 2005 ; Terwilliger, 1977).

Le choix d'une note s'appuie généralement sur un système de notation qui a pour but de convertir en un symbole toute l'information recueillie sur les savoirs des élèves, ou le développement d'une compétence pour chaque matière (Dyrness et Dyrness, 2008) dans le but de faciliter la communication de leurs résultats (Stiggins, 1994). De plus, tout système de notation doit divulguer une note de passage répondant aux normes ou aux standards de base permettant l'acquisition de connaissances ou le développement minimal d'une compétence. Les principaux systèmes de notation utilisés aux États-Unis et au Québec permettent de donner des notes en pourcentage ou en lettre.

2.1.3 Le bulletin traditionnel, le bulletin descriptif, le bilan des apprentissages et le bulletin narratif

Le bulletin scolaire est un document officiel régi par le ministère. Traditionnellement, le bulletin scolaire repose sur un système de notation chiffré en pourcentage qui vise à démontrer le niveau de connaissances des élèves par rapport aux autres élèves ou à un groupe de référence. Laurier et ses collègues (2005) comparent cette forme de bulletin à une feuille de calcul. La distribution des notes selon ce système de notation peut être planifiée par l'enseignant. Certains essaient donc de distribuer les notes pour qu'elles suivent une courbe normale. C'est également un bulletin scolaire dans lequel on présente une seule note par matière scolaire. Cette note est souvent accompagnée de la moyenne du groupe et parfois du rang de l'élève (Dublin, 2014 ; Dulude, 1986 ; Laurier et coll., 2005 ; Lussier, 1984 ; Sparkman, 1992). On cherche ainsi à classer les élèves selon leurs performances scolaires. Ce type de bulletin scolaire est reconnu pour favoriser la compétition entre les élèves et est également connu sous les termes *norm-reference grading system* (Dublin, 2014 ; Morrow, 2003 ; Terwilliger, 1977).

D'un autre côté, le bulletin scolaire descriptif est conçu de façon à présenter plus d'une note par matière (Spencer, 2012). On sépare la matière en différents éléments d'apprentissage et il est ainsi possible de cibler les forces et les faiblesses des élèves pour chaque compétence (Bélaïr et Dulude, 1984 ; Lussier, 1984 ; Salend, 2005 ; Sparkman, 1992 ; Swan et coll., 2014). Contrairement au bulletin scolaire traditionnel, le bulletin scolaire descriptif utilise des cotes d'appréciation (lettres ou chiffres qui font référence à une légende). Ces cotes permettent de qualifier le cheminement et le progrès de l'élève par rapport aux compétences énoncées dans le programme de formation (Lussier, 1984). L'appréciation d'une compétence faite par l'enseignant dans le bulletin scolaire descriptif est basée sur des facteurs qualitatifs et quantitatifs de l'évaluation (Bélaïr et Dulude 1984 ; Lussier, 1984). En d'autres termes, lors de la

notation du niveau de compétence, l'enseignant doit, par exemple, tenir compte du rendement scolaire des élèves et des résultats obtenus en situation d'évaluation, en plus de leur niveau d'autonomie de travail (Lussier, 1984 ; Scallon, 2004).

Le bulletin scolaire descriptif, également connu aux États-Unis sous les termes *standards-based report card* et *criterion-reference system*, est un bulletin qui laisse la liberté aux administrateurs scolaires (Guskey et Jung, 2013), ou même aux enseignants (Dublin, 2014) de choisir et définir les différents critères d'évaluation. Avant le décret imposant le bulletin unique de 2011 (MELS, 2011), la *Politique d'évaluation des apprentissages* québécoise (MEQ, 2003) avait été rédigée en ce sens. Il y est indiqué que c'est à la direction d'école, suivant les propositions des enseignants, que revient le choix du format de bulletin scolaire, mais que ce dernier doit être descriptif (MEQ, 2003, p.47). En ajout au bulletin descriptif, dans cette même politique (MEQ, 2003), le ministère demande aux enseignants d'établir un bilan des apprentissages. Cependant, le bilan des apprentissages n'est plus systématiquement présent dans les établissements primaires du Québec. C'était un document qui devait être remis à la fin d'un cycle scolaire. Il permettait de situer le niveau de compétence de l'élève par rapport à ce qui était attendu pour chacune des compétences. C'est également un document qui était lié à la régulation des activités d'apprentissage dans le but de soutenir l'apprentissage des élèves. Ainsi, le bilan des apprentissages avait trois fonctions :

1. Il permettait aux élèves de faire le point sur leurs apprentissages et leurs compétences.
2. Il permettait aux parents de connaître la progression de leur enfant dans le curriculum.
3. Il communiquait aux enseignants du cycle suivant une information pertinente sur le niveau de développement de l'élève.
(Durand et Chouinard, 2012, p.358)

Le bilan des apprentissages s'apparente grandement au bulletin narratif. Le bulletin narratif est un document de communication qui permet de décrire le cheminement scolaire des élèves. L'enseignant y inscrit des textes décrivant l'évolution de l'élève à travers les différentes matières en fonction des objectifs à atteindre, certaines habiletés de l'élève et même des caractéristiques propres à ce dernier (Anderson et Bachor, 1993). Cette approche va de pair avec la mise en place d'un système d'évaluation alternatif à celui de l'évaluation sommative. Un système d'évaluation alternatif peut utiliser des outils d'évaluation tels que les listes à cocher, le portfolio et les projets complexes (Rogers et Riedel, 1999). L'accent est ainsi mis sur la progression personnelle des élèves plutôt que sur la comparaison entre les élèves (Margrain, 2010). Au Québec, on peut trouver ce type de bulletin dans les écoles alternatives.⁴

2.1.4 L'adaptation et la modification à l'évaluation

Comme mentionné dans le chapitre précédent, au Québec, un bulletin unique est utilisé auprès de la majorité des élèves de niveau primaire. À mi-chemin entre le bulletin traditionnel et le bulletin descriptif, le bulletin unique amène une idée de standardisation de l'évaluation. Dans le secteur de l'adaptation scolaire, cette standardisation est souvent remise en question et a poussé les milieux scolaires à développer des adaptations et des modifications à l'enseignement et à l'évaluation pour les élèves de ce secteur. Il est parfois possible de voir les termes adaptations et

⁴ « L'école alternative, c'est une école publique, intégrée aux commissions scolaires du Québec qui relève du choix des parents à offrir à leur enfant une éducation dont la pédagogie est centrée, particulièrement, sur le développement et l'épanouissement global de l'élève. C'est un milieu dynamique, elle prône une approche participative et communautaire où chacun, élève, parent enseignant, membre non enseignant de l'équipe-école et la direction y joue un rôle actif. Tout en respectant les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, elle s'adapte autant que possible aux besoins individuels et collectifs des élèves. » (REPAQ, s.d)

modifications comme interchangeables (Paré, 2011). Dans le présent mémoire, ces deux termes sont considérés séparément.

L'adaptation - parfois nommée accommodation (Paré, 2011) - à l'évaluation est un changement sur le plan de l'accessibilité à l'évaluation. Lorsqu'on change la présentation d'une évaluation (ex. : police d'écriture plus grosse), le format de réponse (ex. : oral au lieu d'écrit) ou le temps alloué à l'évaluation (ex. : une heure et demie plutôt qu'une heure), nous sommes en présence d'adaptations (Kettler et Elliott, sous presse cités dans Kettler, Elliott et Beddow, 2009). Les adaptations apportées à l'évaluation ne touchent donc pas les contenus évalués et ont pour but d'éliminer les biais pouvant être retrouvés dans les résultats scolaires des élèves et qui sont liés aux difficultés de ces derniers. Le MELS (2014) définit les adaptations également en ce sens, soit comme un moyen qui permet d'atténuer les obstacles que peut vivre un élève lors de l'apprentissage ou de l'évaluation, le but étant de répondre aux exigences du PFEQ comme tout autre élève. Ce processus permet d'attribuer à la note la même signification tant pour les élèves ayant des adaptations que pour ceux qui n'en ont pas (McDonnell, McLaughlin et Morrison, 1997). Les adaptations à l'enseignement et à l'évaluation doivent être choisies en concertation avec l'équipe du plan d'intervention et inscrites dans le document (Elliott et coll., 2010 ; MELS, 2014 ; MEQ, 2003).

Contrairement aux adaptations, les modifications à l'évaluation sont des changements sur le plan des contenus évalués. Les modifications n'affectent donc pas seulement l'accessibilité à l'évaluation. Ce type d'intervention n'est pas pour tous les élèves en difficulté, mais pour ceux dont l'équipe professionnelle a indiqué dans le plan d'intervention un changement de niveau d'enseignement reçu (Elliott et coll., 2010). Les contenus enseignés et évalués peuvent donc être d'un niveau inférieur à ceux prescrits par le programme de formation pour un niveau donné (MELS, 2014). Par exemple, un élève dans une classe de 4^e année primaire ayant de graves difficultés

d'apprentissage pourrait recevoir un enseignement et faire des évaluations de français de niveau 2^e année comme indiqué dans son plan d'intervention. De ce fait, les résultats des élèves pour qui l'on doit modifier les évaluations ne peuvent pas être comparés aux résultats des élèves pour qui aucune modification n'a été apportée (Koretz et Hamilton, 2006, Phillips et Camara, 2006 cités dans Kettler et coll., 2009). Elles permettent toutefois d'apprécier les acquis et les progrès des élèves sur les dimensions évaluées. Les modifications de l'évaluation visent ainsi à faciliter les tâches évaluées dans le but de rendre l'évaluation accessible à tous en diminuant la surcharge cognitive (Elliott et coll., 2010) et en suivant la progression scolaire personnalisée des élèves en difficulté. Ces modifications devraient aussi être inscrites dans le plan d'intervention de l'élève (Gartin et Murdick, 2005).

2.1.5 Le plan d'intervention

Le plan d'intervention (PI) est le document officiel (MEQ, 2004) dans lequel les adaptations et les modifications à l'évaluation sont consignées. Il est ainsi un document important dans le cheminement scolaire des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Aux États-Unis, le PI est connu sous le nom d'*Individual Education Program* (IEP). Ce document répond aux demandes de deux lois importantes dans le développement de la situation scolaire des élèves en difficulté, soit l'*Individual with Disabilities Education Act* (IDEA) (1997, 2004) et le *No Child Left Behind Act* (NCLB) (2001) (Barnard-Brak et Lechtenberger, 2010 ; Gartin et Murdick, 2005 ; La Salle, Roach et McGrath, 2013). Le but principal du PI est de permettre aux élèves en difficulté ou handicapés de recevoir les services appropriés dans une école régulière et gratuite (Barnard-Brak et Lechtenberger, 2010). Dans la législation américaine, citée par Gartin

et Murdick (2005), le PI est plus précisément défini comme un « *written statement for each child with a disability* » (p.327). Il y est notamment spécifié qu'à la suite du développement d'un PI, ce dernier doit être retravaillé et révisé (Gartin et Murdick, 2005). Le contenu du PI est également précisé dans les différentes législations américaines. Ainsi, les éléments suivants doivent y être inclus :

- Le niveau actuel de performance
- Les objectifs à court terme
- Le progrès de l'enfant ainsi que les exigences relatives à ce progrès
- Les services offerts
- L'implication du milieu régulier
- Les adaptations et modifications apportées aux évaluations de district et d'État
- À quel moment (dates) les services sont offerts
- Les moyens de transition
- L'âge de la majorité
- Les membres de l'équipe du PI
- Les présences des membres de l'équipe du PI⁵

(Gartin et Murdick, 2005, p.327-330)

En somme, le PI est nécessaire pour la spécification des objectifs, des services et des orientations pédagogiques à élaborer pour les élèves en difficulté afin de leur permettre de vivre des réussites dans tous les domaines où ils vivent des difficultés (Kurth et coll., 2011).

Au Québec, le plan d'intervention est un document officiel régi par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Selon la Loi sur l'instruction publique (LIP) (2016), c'est la direction d'établissement qui a la responsabilité du PI et celle de coordonner le comité mis en place pour le développer:

⁵ Traduction libre

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents. (Loi sur l'instruction publique, 2016, article 96.14, p.32)

Dans le document *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève* (MEQ, 2004), on utilise la définition de Georgette Goupil (1991). Le PI est défini comme « un outil de planification et de concertation pour mieux répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté » (MEQ, 2004, p.6).

Dans le domaine de l'évaluation, le PI devient une source d'information importante pour l'évaluation des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, car c'est dans ce document que sont consolidées les différentes adaptations et modifications apportées à l'évaluation (MEQ, 2003). Les données du PI peuvent également servir d'indicateurs pour mesurer la progression des connaissances ou l'évolution des compétences des élèves en difficulté et le plan remplace ainsi le programme de formation (Carpenter et Grantham 1985 ; Cohen, 1983 ; Rojewski et coll., 1991 ; Salend, 2005 ; Silva, Munk et Bursuck, 2005).

Les différents concepts qui viennent d'être présentés permettent de comprendre que la réalité en lien avec l'évaluation et la communication des résultats scolaires des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage est complexe et différente de celle des élèves qui poursuivent un cheminement typique. Certains concepts (adaptation et

modification) et outils (plan d'intervention) sont propres à leur réalité, tandis que d'autres ont été établis en fonction de la majorité des élèves rencontrés dans les classes (bulletin scolaire, système de notation et note). Les prochaines sections permettent de faire des liens entre tous ces concepts en exposant les différentes formes que peut prendre le bulletin scolaire ainsi que les fonctions qu'un tel outil peut remplir.

2.2 Les formes du bulletins scolaires et des autres types de communication des résultats scolaires dans le secteur de l'adaptation scolaire

Le bulletin scolaire peut prendre plusieurs formes. Il a déjà été question du bulletin traditionnel, du bulletin descriptif, du bilan des apprentissages et du bulletin narratif. Ces formes de bulletin ont été développées suivant des approches d'évaluation différentes. L'évaluation est un sujet qui intéresse les chercheurs en éducation depuis déjà plusieurs décennies. Dans les années 1970, un professeur de l'Université du Minnesota aux États-Unis, James Terwilliger, s'intéresse à ce sujet et même plus précisément à celui du bulletin scolaire. En 1977, il a écrit un texte définissant différents concepts de l'évaluation et surtout présentant les différents types de bulletins scolaires associés aux différentes approches pédagogiques. Ce texte, repris par plusieurs chercheurs (Calhoun et Beattie, 1984 ; Calhoun, 1986 ; Carpenter et coll., 1983 ; Carpenter, 1985 ; Christiansen et Vogel, 1998 ; Polloway et coll., 1994 ; Rojewski et coll., 1991), a grandement inspiré la rédaction des prochaines sections.

2.2.1 Une approche pragmatique

Pour certains enseignants, la compilation de notes de façon traditionnelle, soit très mathématique et étroitement liée à l'acquisition de connaissances, s'avère la pratique avec laquelle ils sont le plus à l'aise auprès de tous les élèves, y compris les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (Carpenter et Grantham, 1985). Ce sont généralement des enseignants qui préfèrent utiliser des pratiques, comme la comparaison entre les élèves, pour communiquer les résultats scolaires à travers un bulletin de forme plutôt traditionnelle. Ces pratiques de communication d'évaluation rejoignent un enseignement basé sur des pédagogies également dites traditionnelles, telles que l'enseignement mutuel, qui prône le contrôle pédagogique (Gauthier, 2005a, p.134). Ce genre de pédagogie préconise le développement de l'intelligence et considère l'enfant comme malléable aux enseignements reçus. L'enfant doit suivre le modèle et les règles de l'école pour lesquels l'effort et le conformisme sont de rigueur (Gauthier, 2005a). Ce type d'éducation découle d'une philosophie pragmatique de l'éducation. Les fervents de cette vision croient en une école « efficace » et visent à développer un système d'éducation qui formera les élèves au monde du travail (Morrisette et Legendre, 2012). Le type de communication favorisé par cette approche pédagogique est ainsi un bulletin traditionnel tel que défini précédemment.

2.2.2 Une approche behavioriste

Certains enseignants préfèrent des approches pédagogiques répondant à une vision plutôt behavioriste de l'éducation. Ces enseignants ont généralement des pratiques pédagogiques relevant de la pédagogie nouvelle, telles que la pédagogie de la maîtrise (Birzée, 1979 ; Legendre, 2001b), et de nouvelles stratégies d'enseignement telles que

l'enseignement explicite (Hattie, 2009, p.204). Ces méthodes d'enseignement favorisent l'acquisition de connaissances et le développement de compétences par étape en fonction de critères ou de standards de réussite. Les enseignants doivent donc suivre et guider le développement des élèves tout au long de leurs apprentissages. Pour ce faire, les enseignants peuvent utiliser l'évaluation formative afin de donner des rétroactions précises aux élèves pour qu'ils puissent continuer d'avancer dans leurs apprentissages (Fontaine et coll., 2013 ; Hattie et Timperley, 2007). On cherche précisément à ce que l'évaluation soit au service de l'apprentissage (Bloom et coll., 1981 ; Popham, 2009 ; Scallon, 2004). Dans cette dynamique d'enseignement, le type de communication préconisé est critérié, pour ainsi décrire la performance des élèves et suit les différents aspects d'un bulletin descriptif (Bélair et Dulude, 1984) tel que présenté plus haut.

2.2.3 Une approche humaniste

D'autres enseignants préconisent une pédagogie plutôt ouverte, comme celle proposée par André Paré en 1977 (Simard, 2005), ou libertaire, comme celle d'Alexander S. Neil avec son école *Summerhill* en 1921 (Gauthier, 2005b). Ces pédagogies, également qualifiées de nouvelles, sont en opposition avec les pédagogies dites traditionnelles. Elles mettent le développement de l'enfant au centre de l'enseignement en suivant une approche plutôt organique de l'être humain. Ce sont des pédagogies qui valorisent l'apprentissage actif basé sur les intérêts de l'enfant. De ce fait, le programme est développé en fonction de l'enfant (Gauthier, 2005a). Les enseignants évaluent donc afin de prendre en compte l'évolution ou la progression de l'élève. Les enseignants ont ainsi une philosophie plutôt humaniste de l'éducation. La communication des résultats dans une telle perspective est un défi. Cette approche peut être intéressante dans le secteur de l'adaptation scolaire : comme elle est centrée sur l'élève, elle permet

facilement l'utilisation d'adaptations et de modifications à l'évaluation, car il n'y a pas de comparaison entre les élèves. Le type de communication préconisé avec ce type d'approche pédagogique est connu sous les termes anglophones : *mastery grading system* (Sparkman, 1992). Selon les formes de bulletin vues précédemment, le bilan des apprentissages et le bulletin narratif pourraient être des types de communication utilisés par les tenants de cette approche.

2.2.4 Les autres outils de communication des résultats scolaires

Le présent projet aborde principalement l'utilisation du bulletin scolaire qui est un outil de communication officiel, obligatoire et qui est qualifié de formel. Ceci dit, comme cela a été présenté dans le chapitre 1 du présent mémoire⁶, la politique d'évaluation des apprentissages du Québec (MEQ, 2003) encourage l'utilisation d'autres outils de communication qui seraient donc considérés comme des outils de communication informels. Durand et Chouinard (2012) présentent la liste des moyens de communication formels et informels suivante :

- 1) Moyens informels
 - a) Plan de travail ou plan d'études
 - b) Feuille de route ou de comportement
 - c) Agenda scolaire
 - d) Appels téléphoniques et courriels
 - e) Productions et travaux annotés

- 2) Moyens formels
 - a) Portfolio
 - b) Rencontre tripartite
 - c) Bulletin scolaire

⁶ Voir page 12

d) Bilan des apprentissages
(Durand et Chouinard, 2012, p.326)

Il est cependant important de noter que le PI reste un document formel, comme il est régi lui aussi par le ministère (MEQ, 2004). De plus, tous ces moyens visent la communication entre l'école et la maison, toutefois ils n'ont pas nécessairement les mêmes finalités. La présente étude se concentre principalement sur l'utilisation du bulletin scolaire et les prochaines sections permettent de mettre en lumière les fonctions spécifiques que peut jouer cet outil. En ce sens, les autres outils de communication seront ici considérés comme des éléments de contexte à documenter afin d'apprécier l'utilisation du bulletin.

2.3 Les fonctions du bulletin scolaire

Comme mentionné dans le chapitre précédent, le bulletin scolaire peut permettre de poursuivre plusieurs fonctions. Certains objectifs sont plutôt administratifs : rendre compte de la sanction des études (MEQ, 2003), permettre de regrouper, identifier et sélectionner les élèves pour certains programmes d'études ainsi qu'évaluer l'efficacité des programmes d'enseignement, tandis que d'autres objectifs visent l'amélioration scolaire des élèves et le suivi des apprentissages : communiquer les performances scolaires des élèves, fournir de l'information pour permettre aux élèves de faire une autoévaluation de leur compétence et inciter ou motiver les élèves à poursuivre leurs apprentissages (Feldmesser 1971, Frisbies et Waltman 1992, Linn 1983 cités dans Guskey, 1996a). Ainsi, auprès des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, le bulletin pourrait avoir une place intéressante dans leur cheminement éducatif souvent difficile. Les finalités du bulletin scolaire pourraient davantage être centrées sur

l'amélioration pédagogique et le suivi des apprentissages, le tout à travers une bonne communication soutenue par cet outil.

2.3.1 La sanction des études

Selon la *Politique de l'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), la sanction des études est une des principales fonctions des résultats présentés dans le bulletin scolaire. Au niveau primaire, la sanction des études est principalement régie par l'établissement scolaire fréquenté par les élèves, compte tenu du fait que le premier diplôme émis par le MEES est au niveau secondaire. La sanction des études secondaires est dictée par le ministère par l'entremise du Régime pédagogique québécois. C'est dans ce document qu'il est possible de retrouver « les règles sur l'évaluation des apprentissages et la sanction des études » (Régime pédagogique, 2016, article 447, 4^o p.106). Effectivement, le chapitre cinq du Régime pédagogique (2016, p.24-25) détermine toutes les contraintes à respecter pour l'obtention du diplôme secondaire, entre autres le nombre d'unités à amasser dans chaque cours. La LIP établit également que c'est au ministre de l'Éducation « d'établir des modalités d'application progressive des dispositions des régimes pédagogiques relatives à la liste des matières et aux règles d'évaluation des apprentissages et de sanction des études » (Loi sur l'instruction publique, 2016, article 459, p.109). Pour les élèves en difficulté, les articles 222 et 246 de cette même loi établissent qu'il est possible d'exempter un élève du processus de sanction des études secondaires à la suite d'une entente entre la commission scolaire et le ministre.

Comme peu de réglementations officielles sont établies pour le niveau primaire, les notes obtenues dans le bulletin scolaire des élèves de ce niveau d'enseignement permettent simplement de décider de la passation au niveau scolaire supérieur (Régime

pédagogique, 2016, article 28, p.22). Suivant les orientations de la *Politique de l'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), ces décisions doivent être prises en concertation avec l'équipe-école. Selon cette politique, l'évaluation doit répondre à deux conditions : que tous les acteurs qui entourent un élève comprennent le programme de formation de façon univoque et qu'il y ait une collaboration efficace entre tous les acteurs principalement sur l'aménagement du temps de travail (MEQ, 2003, p.42).

Comme il n'y a pas d'indications précises pour la sanction des études au primaire, il est possible de penser que cette fonction devrait être réalisée à l'aide de l'évaluation. De plus, comme la différenciation des évaluations est préconisée dans le processus d'évaluation, les équipes-écoles et équipes-cycles doivent d'autant plus se mettre au diapason au sujet de l'évaluation, de la notation et de la sanction des études pour chaque élève (MEQ, 2003, p.42). Pour ce faire, ils doivent se référer au PFEQ (MEQ, 2001). Ce programme détaillé des compétences à développer tout au long des études au primaire est le principal cadre d'instruction permettant de planifier des évaluations appropriées à la mesure de l'évolution des compétences scolaires auprès des élèves. Les enseignants peuvent également se référer à la progression des apprentissages également fournie par le ministère (MEES, 2017d).

Pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, il est spécifié que « pour les élèves qui ont des capacités ou besoins particuliers, la mise en place d'actions concertées et coordonnées est nécessaire afin de les soutenir dans leurs apprentissages » (MEQ, 2003, p.42). Ainsi, il en est de même pour la sanction des études.

Le type d'évaluation utilisé pour la sanction des études peut être certificatif ou standardisé. Dans le cas des évaluations certificatives, le programme de formation par

compétence préconise des évaluations authentiques. Ces évaluations sont développées dans le but de faire vivre aux élèves une situation complexe (qui permet de mobiliser plusieurs ressources) et contextualisée (qui permet de donner un sens à ce que fait l'élève). Le but de ce type d'évaluation est de démontrer leur réel niveau de compétence (Laurier et coll., 2005 ; Scallon, 2004). Les évaluations standardisées visent plutôt à normaliser les résultats scolaires d'une population d'étudiants (Laurier et coll., 2005 ; Marzano, 2000 ; Nolet et McLaughlin, 2005 ; Stiggins, 1994).

Ces évaluations sont dites standardisées, car elles assurent « un contenu identique entre différentes versions d'une même épreuve » (Loye, 2014, p.47). De ce fait, comme le contexte (par exemple : les questions posées, les conditions de passation, les clés de corrections, etc.) devrait rester pareil d'un endroit à l'autre compte tenu du guide d'utilisation, le contenu (soit les savoirs, savoir-faire ou habiletés) devient la variable pouvant être analysée (Loye, 2014). Ces évaluations sont souvent émises par les commissions scolaires ou par le ministère et ont comme fonction la sanction des études de fin de cycle. Au secteur primaire, elles ont également une fonction importante qui est celle de faire le suivi de la progression des apprentissages auprès d'un groupe d'élève d'un niveau scolaire précis. Par exemple, au Québec, il y a les examens ministériels en français, langue d'enseignement, pour la fin des cycles primaires (2^e et 3^e cycles) (MEESR, 2015a ; MEESR, 2015b) et secondaires (4^e et 5^e année) (MEES, 2017a).

2.3.2 La communication

Pour que le bulletin puisse répondre aux fonctions d'amélioration scolaire et de suivi des apprentissages, les acteurs du milieu (directions, enseignants, professionnels, parents, élèves, etc.) doivent comprendre de façon similaire le message dans le

document, ce qui n'est pas toujours le cas (Carpenter, 1985 ; Carpenter et coll., 1983 ; Deslandes et coll., 2009 ; Polloway et coll., 1994). La communication établie par le bulletin scolaire est faite par écrit et peut laisser place à l'interprétation (Bradley et Calvin, 1998 ; Carpenter, 1985 ; Carpenter et coll., 1983; Christiansen et Vogel, 1998 ; Munk et Bursuck, 2001a ; Waltman et Frisbie, 1994). Le *modèle du code*, un des premiers modèles destinés à expliquer la communication, peut illustrer la communication faite par le bulletin scolaire. L'enseignant remplit le bulletin scolaire (émetteur) et envoie un message (un code) qui est lu par les directions, les parents et les élèves (récepteurs).

Selon Charlier et Piroton (1995), ce modèle linéaire se concentre seulement sur la transmission d'informations. De ce fait, il ne prend pas en compte la construction de sens, la relation sociale entre les agents communiquant, ni le contexte de relation de communication qui sont des aspects essentiels à une bonne communication. Lorsque le bulletin scolaire s'inscrit dans cette dynamique linéaire, la construction de sens à l'aide du message envoyé par le document peut être difficile par le manque de connaissances des récepteurs concernant l'intention de l'émetteur (Waltman et Frisbie, 1994). La relation sociale et le contexte des relations changent selon le récepteur, tandis que le message ne change pas. En d'autres mots, l'émetteur (l'enseignant) et le récepteur (le parent, l'élève ou même la direction) ne sont pas au même niveau. Devant la direction, l'enseignant doit rendre des comptes et devant les parents, l'enseignant peut avoir une posture de maître connaisseur où à l'opposé, de partenaire. Cette dissymétrie dans la communication peut rendre la transmission et la compréhension de l'information difficile (Weil-Barais, 2004).

La compréhension du message par tous les acteurs n'est pas la seule condition à une communication réussie par le bulletin scolaire. Étant un outil qui doit refléter le niveau de compétence des élèves pour que le message soit valide, il doit représenter ce qui a

été maîtrisé à la suite d'un enseignement, et cet enseignement doit être fait suivant les exigences du PFEQ (Nolet et McLaughlin, 2005 ; MEQ, 2003). L'évaluation utilisée pour établir le niveau de compétence doit être réalisée à la suite de ce qui a été enseigné. C'est avec ces évaluations et les informations recueillies (observations, évaluations formatives, etc.) tout au long de l'étape que les enseignants peuvent donner une note représentative de ce niveau pour chaque élève (Laurier et coll., 2005 ; Legendre, 2001a ; Nolet et McLaughlin, 2005 ; Terwilliger, 1977).

La communication des résultats scolaires pour les élèves en difficulté reste un défi, principalement si l'outil de communication est le même que celui utilisé auprès des élèves du secteur régulier (Calhoun, 1986). Au Québec, il est possible de voir la mention « *modifié* » sur le bulletin unique d'un élève éprouvant des difficultés d'apprentissage. Cette mention est la seule indication sur le bulletin scolaire permettant d'identifier qu'un changement a été fait à l'évaluation de l'élève concerné. Ainsi, la nature des changements n'est pas spécifiée. Ces précisions pourraient être inscrites dans la section *Commentaires* du bulletin scolaire, mais cette pratique n'est aucunement obligatoire. À défaut d'être inscrites au bulletin, les modifications apportées à l'enseignement et à l'évaluation devraient toutefois être inscrites dans le plan d'intervention de l'élève (Kettler et coll., 2009).

La politique d'évaluation du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO, 2010, p.75) énonce clairement les différentes modalités à suivre pour indiquer sur le bulletin scolaire qu'un élève a droit à des modifications à l'évaluation. Lorsqu'un élève est dans une situation où les attentes sont modifiées, ou différentes, l'enseignant doit communiquer à l'aide de commentaires ses observations sur le rendement de l'élève en utilisant une formule officielle indiquant que les attentes relatives à cet élève sont différentes : « Cette (cote ou note en pourcentage) est fondée sur des attentes différentes qui ne sont pas représentées dans le curriculum de l'Ontario » (MEO, 2010,

p.75). De plus, le bulletin scolaire permet d'indiquer, par une case à cocher, qu'un plan d'intervention est en vigueur pour l'élève. Ces pratiques favorisent un arrimage entre les deux documents et permettent une communication des résultats différents pour les élèves en difficulté.

Les finalités de la communication

Les finalités de la communication soutenue par le bulletin scolaire peuvent se regrouper en trois catégories. Tout d'abord, on peut utiliser cette communication pour informer les différents acteurs. On peut ensuite vouloir responsabiliser certains d'entre eux à la formation des élèves. Finalement, la communication peut servir au développement de pratiques communes entre les acteurs entourant les enfants.

Informé

Lorsque le bulletin scolaire vise à informer, la communication s'inscrit entièrement dans le modèle du code. Il s'agit de transmission d'informations entre deux personnes pour différentes fins. Par exemple, lorsque le bulletin scolaire est envoyé à la maison, les enseignants veulent informer les parents de la performance scolaire de leur enfant (Bradley et Calvin, 1998 ; Christiansen et Vogel, 1998 ; Deslandes et coll., 2009 ; Friedman et Frisbie, 1995 ; Munk et Bursuck, 2001b ; Salend et Duhaney, 2002 ; Scallon, 2004 ; Stiggins, 1994). S'il n'y a aucun échange entre les deux acteurs, la communication peut s'arrêter à ce niveau. Un enseignant peut également utiliser le bulletin scolaire pour informer sa direction des différents besoins dans sa classe. Les notes serviraient, dans ce cas, d'appui pour des demandes de services ou de ressources.

Effectivement, dans la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999), une des premières fonctions de l'évaluation des élèves en difficulté est de fournir de l'information concernant la situation scolaire de ces élèves :

L'information doit porter sur les élèves et permettre de connaître leurs progrès et leurs succès de même que leurs difficultés et leurs besoins. Elle doit aussi viser l'organisation scolaire et les mesures prises pour aider les élèves à progresser (services offerts, adaptations prévues, collaborations obtenues, etc.). (MEQ, 1999, p.30)

Dans une même optique, cela peut permettre aux directions d'informer les commissions scolaires concernant les besoins de leur école. Cette information peut également justifier la présence de ressources dans leur établissement. On peut considérer cette action d'informer comme un préalable à la responsabilisation et au développement de pratiques communes.

Tous les types de bulletins scolaires permettent ce premier niveau de communication. Que la forme du bulletin soit traditionnelle ou descriptive, lorsque le but de la communication est d'informer un destinataire de la réussite ou de l'échec des élèves, il est nécessaire d'avoir un seuil de réussite (présent dans tous les systèmes de notation). Malgré tout, il est possible que la compréhension du bulletin ne soit pas uniforme. Pour plusieurs parents, il est difficile de bien comprendre le message envoyé par les notes du bulletin scolaire (Deslandes et coll., 2009 ; Dulude, 1986).

Responsabiliser

Depuis 2008, avec l'adoption du projet de loi 88, les établissements scolaires sont contraints à la gestion axée sur les résultats (GAR), type d'approche qui a déjà été

implantée dans d'autres sphères de l'État québécois (Bourgault, 2004). Cette approche de gestion et de travail, qui « s'intéresse aux résultats réels et aux effets des projets et des programmes » (Gouvernement du Canada, 2016), a été accueillie avec une certaine réserve, notamment par les syndicats d'enseignement (Tondreau, 2010). Le gouvernement demande donc aux commissions scolaires, en partenariat avec le ministère et les directions d'école, de concevoir des objectifs ou des plans d'action qui sont évalués périodiquement pour que les ressources soient distribuées en fonction de ces objectifs et plans d'action. Comme mentionné dans la LIP :

Pour l'exercice de ses fonctions et de ses pouvoirs, chaque commission scolaire établit un plan stratégique couvrant une période maximale de cinq ans qui comporte : [...]

2° les principaux enjeux auxquels elle fait face, entre autres en matière de réussite, qui tiennent compte des indicateurs nationaux établis par le ministre en vertu de l'article 459.1 ;

3° les orientations stratégiques et les objectifs qui tiennent compte des orientations et des objectifs du plan stratégique établi par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que des autres orientations, buts fixés ou objectifs mesurables déterminés par le ministre en application de l'article 459.2 ; [...]

5° les résultats visés au terme de la période couverte par le plan ;

...

(Loi sur l'instruction publique, 2016, article 209.1., p.61-62)

Les résultats des élèves compilés dans les bulletins scolaires deviennent ainsi des mesures permettant d'évaluer l'atteinte, ou non, des objectifs mis en place et de ce fait deviennent étroitement liés à la reddition de comptes pour les administrateurs scolaires. L'information contenue dans le bulletin scolaire peut donc servir à responsabiliser les administrateurs quant au bon fonctionnement des différents établissements scolaires (MEQ, 2003, p.31).

De plus, la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) précise la responsabilité de chacun à l'égard de l'évaluation des élèves en difficulté. Ses voies d'action permettent de diriger les responsabilités des administrateurs relatives à la réussite scolaire des élèves en difficulté. Le rôle des commissions scolaires est de fournir aux écoles toutes les ressources nécessaires pour rendre l'évaluation des élèves en difficulté possible. C'est à ces dernières de s'assurer que l'information relative à l'évaluation soit disponible et accessible. Les directions d'école, de leur côté, doivent sensibiliser le conseil d'établissement et les enseignants à l'importance de l'évaluation (MEQ, 1999, p.32).

Les directions d'école peuvent également utiliser le bulletin scolaire pour responsabiliser les enseignants au sujet de leur pratique. Toujours dans la *Politique de l'adaptation scolaire*, une des voies d'action proposées par le ministère est l'amélioration de la qualité des services rendus (MEQ, 1999, p.31). Pour préserver, indiquer, soutenir ou diriger la qualité des services, on demande d'utiliser les résultats scolaires des élèves (MEQ, 1999). Comme les directions répondent des commissions scolaires et que ces dernières ont des plans stratégiques à suivre, une supervision doit se faire de la part des directions concernant l'enseignement dispensé dans leur établissement. Ce suivi est fait dans le but de répondre aux objectifs émis par ces plans stratégiques. Les directions peuvent ainsi utiliser le message contenu dans le bulletin scolaire pour faire ces suivis qui peuvent devenir des rétroactions positives ou négatives aux enseignants.

La communication, dans un but de responsabilisation pouvant devenir négative ou même punitive, peut également avoir lieu entre les enseignants et les parents, les enseignants et les élèves ou même entre les parents et les élèves. Les enseignants peuvent utiliser les notes contenues dans le bulletin scolaire pour envoyer aux parents le message qu'ils devraient s'impliquer davantage dans la scolarisation de leur enfant.

La collaboration entre l'école et la maison est un élément important dans la réussite des élèves (Anderson, Christenson, Sinclair et Lehr, 2004 ; Deslandes, 2005, 2001; Deslandes et coll., 2009) et sera explicitée plus bas. Auprès des élèves, le bulletin scolaire reflète une image globale de leurs performances scolaires et il est le document permettant la sanction des études. Ainsi, les enseignants peuvent utiliser ce document pour responsabiliser les élèves relativement à leurs apprentissages dans le but d'obtenir leur diplôme ou leur certificat.

Pour ce faire, les enseignants pourraient développer un contrat de réussite. Ce contrat pourrait ressembler aux contrats de comportement (Couture et Nadeau, 2014) utilisés auprès des élèves éprouvant des difficultés sur le plan comportemental. Sur le plan des apprentissages, un enseignant pourrait établir avec son élève les attentes de résultats pour le prochain bulletin. Ces attentes seraient officialisées avec la rédaction d'un contrat de réussite. Le suivi de la progression de l'élève serait fait à l'aide des différentes évaluations réalisées tout au long d'une étape, toujours en gardant en tête l'atteinte des objectifs rédigés dans le contrat de réussite. Un geste de la sorte apporterait de l'importance aux résultats scolaires et pourrait provoquer chez l'élève un désir de s'impliquer davantage dû à la responsabilité qui lui est remise entre les mains.

On peut donc croire que ce niveau de communication reflète un désir d'école « efficace » prônée par une philosophie pragmatique de l'éducation. Le bulletin traditionnel est un outil qui pourrait répondre à ce niveau de communication. Lorsque la responsabilisation est favorisée, on peut également penser que l'idée du « moule » est présente et que l'on cherche une certaine normalisation de l'éducation et de l'apprentissage. On veut que la majorité des élèves répondent aux différents objectifs émis par les instances administratives. Dans cette optique, le développement individuel et le respect du rythme d'apprentissage des élèves, préconisés par les approches

humanistes, ne sont pas une priorité. La responsabilisation des élèves à l'aide du bulletin scolaire pourrait également répondre à une vision comportementale de l'éducation. Alors que les élèves améliorent leurs résultats dans l'une ou l'autre des matières, ils sont récompensés positivement. Afin d'avoir un portrait précis de l'amélioration scolaire des élèves, le bulletin descriptif serait approprié.

Interventions communes

L'information contenue dans le bulletin scolaire n'est pas simplement utilisée de façon punitive, négative ou comme moyen pour contrôler l'efficacité d'un établissement scolaire. Elle peut également être un levier pour l'élaboration d'interventions communes entre la maison et l'école ainsi qu'entre les intervenants eux-mêmes.

L'effet positif de la collaboration entre le milieu familial et l'école a largement été étudié dans les dernières décennies (Christenson et Havsy, 2004 ; Deslandes, 2005, 2001 ; Deslandes et coll., 2009 ; Epstein, 2001 ; Martínez, Martínez et Pérez, 2004). Epstein (2003, cité dans Martínez et coll., 2004) suggère même un modèle qui présente que les élèves dont les parents travaillent de pair avec l'école et la communauté réussissent mieux à l'école. En 2004, Martínez et ses collègues ont étudié la collaboration entre l'école et la maison en utilisant les évaluations scolaires des élèves comme objet de collaboration. Les résultats révèlent qu'un bon nombre de parents disent ne pas connaître les techniques d'évaluation utilisées par les enseignants, mais qu'ils sont en accord avec les résultats obtenus par leur enfant. Ces constats sont les mêmes pour les parents d'enfants éprouvant des difficultés. Malgré tout, lorsque les résultats des enfants sont plus faibles, les parents s'attendent à recevoir de l'aide de l'école pour accompagner adéquatement leur enfant. Ces résultats révèlent donc la nécessité de promouvoir la collaboration école-famille, notamment pour les élèves en

difficulté. Le bulletin scolaire devient ainsi une source d'informations pertinente pour soutenir une telle collaboration (Martínez et coll., 2004).

Entre les intervenants scolaires, le bulletin scolaire permet le suivi du développement des compétences des élèves. C'est avec le bulletin scolaire que les enseignants peuvent faire un suivi du cheminement scolaire des élèves. Lors d'un changement de classe, de niveau, ou même d'école, il est important que le message contenu dans le bulletin scolaire soit bien compris par le nouvel enseignant pour que ce dernier puisse préparer un enseignement adéquat pour ses nouveaux élèves. Il est également possible d'utiliser le bulletin scolaire avec les professionnels à l'extérieur ou à l'intérieur du monde scolaire. Les orthophonistes, les travailleurs sociaux, les psychologues, etc., peuvent être des agents sollicités pour intervenir dans la réussite scolaire des élèves en difficulté. Le bulletin scolaire est donc vu comme un outil incontournable dans l'information et la coordination de leur intervention avec les autres acteurs impliqués (enseignants, parents, élèves, etc.).

Le bulletin scolaire descriptif est un modèle qui peut soutenir la mise en place des interventions communes, car chaque matière scolaire est décrite selon les standards d'apprentissage visés par l'enseignant ou la commission scolaire et ceux prescrits par le PFEQ (MEQ, 2001). Envoyant un message plus précis que le bulletin traditionnel au sujet du développement scolaire des élèves, il est ainsi plus facile de cibler les éléments à travailler à la maison et à l'école. Lorsqu'un bulletin scolaire est construit en s'appuyant sur une approche plus humaniste, comme le *mastery grading system*, il peut également permettre de soutenir des interventions communes. Comme ce document permet de voir la progression personnelle de chaque élève, il est possible d'élaborer des interventions personnalisées en fonction du rythme d'apprentissage et des compétences déjà acquises par l'enfant. Ces interventions peuvent être réalisées autant pendant le travail des professionnels que dans l'implication parentale.

Notons que dans cette perspective de soutien à la collaboration des acteurs entourant les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, le plan d'intervention est un outil primordial qui peut accompagner le bulletin. Selon le MEQ, l'évaluation comme aide à l'apprentissage doit « être prise en compte dans la démarche du plan d'intervention » (MEQ, 2004, p.11) et « l'évaluation des apprentissages prend appui sur le plan d'intervention » (MEQ, 2003, p.11). Par contre, pour ce faire, comme démontré précédemment, la communication doit être faite de façon adéquate et le message dans les deux documents doit être compris uniformément de tous les acteurs. C'est par une communication réussie que le suivi et l'harmonisation des interventions seront possibles. Cette harmonisation des interventions peut également mener à des pratiques réflexives plus poussées permettant le développement de pratiques de pilotage de l'enseignement et de l'apprentissage.

2.3.3 Le pilotage de l'enseignement et de l'apprentissage à l'aide des résultats scolaires

Comme cela vient d'être présenté, l'échange d'information sur la réalité scolaire des élèves peut aider à développer des interventions communes plus adaptées pour chaque élève. Ainsi, l'information fournie par les résultats scolaires peut également mener à des pratiques de pilotage de l'enseignement et de l'apprentissage afin de favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté. La province de l'Ontario en a même fait une priorité telle que mentionnée dans la politique de l'évaluation de la province (MEO, 2010). La réussite de l'élève est au centre du processus d'évaluation et pour y parvenir, le pilotage de l'enseignement et de l'apprentissage est une clé primordiale. Dans cette optique, le bulletin scolaire pourrait être un outil permettant de consolider un processus de pilotage mis en place par un enseignant.

Les conditions pour être en situation de pilotage

Le pilotage, terme francophone pour *monitoring*, est un processus par lequel on doit garder des traces de la performance d'un système en utilisant des indicateurs de performance axés sur les résultats. La collecte de traces doit être faite régulièrement et il doit y avoir un retour sur ces résultats auprès des personnes impliquées dans le processus de pilotage (Fitz-Gibbon, 1996, p.5). Pour que le processus de pilotage s'applique avec l'outil qu'est le bulletin scolaire, il faut que les conditions à une bonne communication soient remplies et qu'une attention particulière soit apportée aux rétroactions et aux réajustements réalisés après la réception de ces résultats. Les rétroactions sont des informations données à la suite d'une performance ou de la compréhension d'un concept. Elles sont fournies par des acteurs tels qu'un enseignant, un parent, un livre, soi-même, etc. (Hattie et Timperley, 2007, p.81). Les rétroactions peuvent prendre plusieurs formes et sont au cœur du processus de pilotage. Elles peuvent soutenir des processus cognitifs en permettant de restructurer la pensée, en vérifiant la validité d'un apprentissage, en ouvrant les horizons sur d'autres possibilités (Hattie et Timperley, 2007).

Dans un processus d'évaluation, les rétroactions sont principalement données lors d'activités d'évaluation formative et peuvent prendre la forme de notes, de commentaires, d'observations, etc. Pour que le processus de pilotage soit complet, les acteurs participant au processus doivent, à la suite d'une évaluation formative, ajuster leur comportement en vue de réussir. Le bulletin scolaire est donc un outil permettant de faire le point à la suite des activités évaluatives réalisées, des rétroactions données et des réajustements faits tout au long d'une étape scolaire.

L'enseignant et son enseignement

Les enseignants sont des acteurs fondamentaux lorsqu'il est question de la réussite scolaire des élèves. Ce sont eux qui enseignent aux élèves et qui les évaluent. Le ministère de l'Éducation ontarien met ainsi de l'avant l'approche de l'évaluation au service de l'apprentissage même pour le développement professionnel des enseignants (MEO, 2010, p.45). Les résultats scolaires de leurs élèves, accumulés pendant l'étape et consolidés dans le bulletin scolaire, deviennent ainsi des indicateurs importants pour l'ajustement de leur enseignement. Cette pratique valorisée par la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) demande de la part de l'enseignant de pouvoir réfléchir sur sa pratique et de garder des traces des différentes activités d'apprentissage planifiées et animées en classe. Le processus réflexif suivant l'animation d'une activité d'apprentissage est une étape cruciale dans le processus de pilotage de l'enseignement. Malheureusement, cette étape est trop souvent négligée ou réalisée de façon inconsciente par les enseignants (Piot, 2008 ; Reynolds, 1992). Ces activités réflexives peuvent se faire de façon personnelle ou, comme cela est valorisé dans la politique d'évaluation de l'Ontario (MEO, 2010), en collaboration avec les collègues de travail.

Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) sont un bon exemple de pratique réflexive collective permettant l'avancement des pratiques enseignantes en passant par le pilotage des résultats des élèves (Laveault et Bourgeois, 2014). Les CAP sont des modes de développement professionnel structuré qui permettent aux enseignants de travailler en collaboration avec leurs pairs à l'amélioration de leurs pratiques professionnelles (Toole et Louis, 2002). À cette définition des CAP s'ajoute également l'importance de l'impact du développement professionnel sur les apprentissages et la réussite des élèves (Leclerc et Labelle, 2013). Ainsi, comme dans les pratiques de pilotage, les participants des CAP doivent garder des traces de leurs différentes pratiques pour pouvoir faire un retour réflexif et constructif avec les autres

participants à la CAP. Les résultats scolaires des élèves sont de bonnes traces pour ce type de suivi.

La réussite des élèves au centre du pilotage

Les enseignants peuvent également utiliser les notes scolaires dans une perspective de pilotage des apprentissages auprès des élèves. Dans le domaine psychosocial, les pratiques de pilotage ont fait leurs preuves auprès des élèves à risque présentant des troubles de comportement, principalement en lien avec l'engagement scolaire de ces derniers. Le modèle *Check and Connect* développé par Sinclair, Christenson et leurs collègues (1998) en est un exemple. Ce programme est basé sur l'implication d'intervenants, appelés moniteurs, qui mettent en place un suivi structuré et documenté. L'implantation d'un tel programme permet d'améliorer l'implication et la présence en classe d'élèves à risque de décrochage (Anderson et coll., 2004 ; Christenson and Havy, 2004 ; Sinclair, Christenson, Lehr et Anderson, 2003). Une telle approche, qui favorise la collaboration entre la famille et l'école, pourrait être utilisée dans le domaine de l'évaluation afin de favoriser la réussite scolaire. Les résultats scolaires, provenant autant des évaluations que des bulletins scolaires, y seraient des traces clés pouvant être utilisées pour assurer le suivi des apprentissages et celui de la progression scolaire des élèves. De plus, un processus de pilotage mis en place à l'aide des résultats scolaires peut amener les élèves à faire une autoévaluation plus précise de leurs capacités. Cette autoévaluation, qui peut être une fonction de la notation et de la communication des résultats scolaires (Guskey, 1996a), peut également amener les élèves à développer une meilleure autorégulation de leurs apprentissages. Il serait possible de jumeler un modèle d'autorégulation (Zimmerman et coll., 2000) au processus de pilotage des apprentissages par les résultats dans le but de donner plus de contrôle à l'élève sur le développement de ses compétences scolaires.

L'arrimage du bulletin scolaire et du plan d'intervention

Dans le secteur de l'adaptation scolaire, un processus de pilotage peut être établi dans le but de développer des adaptations et des modifications adéquates pour favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté. Comme le plan d'intervention (PI) veille à la consolidation de ces adaptations et modifications, lors de son élaboration, l'équipe multidisciplinaire doit garder en tête l'importance de l'acquisition du programme de formation pour tous les élèves (Nolet et McLaughlin, 2005). L'arrimage du PI et du programme de formation est la pierre angulaire de la réussite des élèves en difficulté. Trop souvent, les objectifs établis dans le PI ne correspondent pas ou n'ont aucun lien avec le programme de formation (Nolet et McLaughlin, 2005), ce qui rend l'évaluation et l'atteinte des objectifs inscrits au PI difficiles (Kurth et coll., 2011). Les résultats de La Salle, Roach et McGrath (2013) soulèvent qu'un PI de qualité permet aux élèves en difficulté d'avoir plus accès au programme de formation. Ainsi, le choix des adaptations et des modifications doit être fait minutieusement pour que les élèves éprouvant des difficultés puissent démontrer leur réelle progression ou capacité dans une ou plusieurs matières du programme de formation. Comme ces élèves n'ont pas nécessairement besoin d'adaptations ou de modifications dans toutes les matières ou dans tous les aspects de l'apprentissage, la concertation et le suivi de la part des membres de l'équipe multidisciplinaire sont primordiaux. L'étude de Kurth et ses collègues (2011) relève toutefois qu'il y a encore de grandes disparités dans la compréhension de la situation des élèves en difficulté intégrés entre les enseignants du secteur régulier et ceux du secteur de l'adaptation scolaire. Les enseignants provenant du secteur de l'adaptation scolaire qui ont participé à cette étude disent être plus à l'aise pour évaluer et juger (noter) les apprentissages des élèves en difficultés. Contrairement à leurs collègues du secteur régulier, ils comprennent également mieux la progression de ces élèves à travers leurs objectifs de PI. Les chercheurs attribuent ces disparités à la formation qu'ont reçue les deux types d'enseignants et suggère qu'une collaboration

étroite entre les deux secteurs permettrait d'améliorer la compréhension de la situation des élèves en difficulté pour tous les enseignants (Kurth et coll., 2011).

Les processus de pilotage par les résultats scolaires peuvent donc favoriser la pratique réflexive des enseignants pour améliorer leurs pratiques enseignantes. Ils peuvent également améliorer la collaboration entre l'école et la maison et favoriser l'autocontrôle des élèves relativement à leurs apprentissages, le tout en favorisant l'amélioration des résultats scolaires. Ces avantages sont toutefois possibles si les résultats scolaires sont communiqués de façon adéquate, avec un bulletin scolaire qui le permet. De plus, dans le secteur de l'adaptation scolaire, il ne faut pas oublier l'importance du plan d'intervention. Pour que ce document puisse être utilisé conjointement avec le bulletin scolaire, il doit être étroitement lié aux compétences disciplinaires du programme de formation.

2.4 Les questions spécifiques

Comme le démontre la recension des écrits présentée précédemment, le bulletin est un document scolaire obligatoire qui peut avoir plusieurs formes (traditionnel, descriptif, narratif, accompagné, ou non, de détails complémentaires). Son contenu peut également diffuser des messages ambigus (en fonction de ce qui a servi à sa composition et des éléments évaluatifs retenus par l'enseignant). De plus, il peut avoir différentes fonctions, soit celles de la sanction des études, de la communication ou du pilotage de l'enseignement et des apprentissages. Lorsqu'il vise principalement la communication, il peut être utilisé à différentes fins, soit informer, responsabiliser ou permettre des interventions communes.

Puisqu'aucune étude à ce jour ne semble avoir vraiment étudié l'utilisation du bulletin en considérant l'ensemble de ces paramètres, notamment dans le secteur de l'adaptation scolaire au primaire, le présent mémoire entend contribuer à corriger cette situation, d'abord en répondant à la première question de recherche, soit : Quelles sont les pratiques rapportées par les parents, les élèves, les enseignants et les directions d'école en lien avec l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves en difficulté scolaire au primaire au Québec ?

Cette question peut se décliner en deux questions spécifiques de recherche :

De quelle façon peut-on qualifier l'utilisation du bulletin scolaire :

- 1) En ce qui a trait à la forme qu'il prend ?
- 2) En ce qui a trait aux fonctions qu'il assume ?

De plus, estimant que ce serait une erreur de considérer l'utilisation du bulletin comme un exercice de communication unidirectionnelle, le présent mémoire vise dans un second temps à répondre à la deuxième question de recherche, soit : que comprennent les directions, les enseignants, les parents et les élèves du message envoyé par le bulletin scolaire, lorsque l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage et qu'il est intégré dans une classe régulière ?

Cette question est complétée par les deux questions spécifiques suivantes :

- 1) Quels messages les enseignants ont-ils l'intention d'envoyer à travers le bulletin scolaire (signification de la note) ?
- 2) Dans quelle mesure la compréhension des divers acteurs est-elle différente selon la forme du bulletin ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Les premiers chapitres ont exposé la problématique en lien avec le bulletin scolaire auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en plus de préciser différents concepts entourant ce document. Il a été relevé que plusieurs pratiques sont possibles avec cet outil, précisément dans le secteur de l'adaptation scolaire, et que la compréhension du message envoyé par le bulletin n'est pas toujours évidente.

Ce troisième chapitre présente la méthodologie qui sera préconisée pour répondre aux différentes questions spécifiques de recherche formulées au chapitre précédent. Les prochaines sections présentent le devis de recherche, l'échantillon envisagé, suivi de la procédure de collecte de données et de l'instrumentation pour réaliser cette collecte. Ce chapitre se termine par une présentation de la stratégie d'analyse qualitative utilisée.

3.1 L'approche méthodologique

Cette étude vise à décrire les pratiques entourant le bulletin scolaire auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage au primaire ainsi que la compréhension que peuvent avoir différents destinataires du message envoyé par ce document. Pour ce faire, une posture épistémologique interprétative est de mise. Avec ce type de posture, il est possible de « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p.115).

La posture interprétative, également connue sous les termes d'approche compréhensive, est définie plus précisément par Paillé et Mucchielli (2012) comme :

un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions, etc.), parties prenantes d'une situation interhumaine. (p.40)

En d'autres mots, ces deux définitions expriment qu'un tel projet vise à connaître en profondeur une réalité humaine par rapport à un phénomène vécu par un seul ou plusieurs individus. Dans le cadre de cette étude, les pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ainsi que la compréhension de ce document seront observées à travers la réalité rapportée par les différents participants, soit des directions d'école, des enseignants, des élèves, et des parents.

Selon les six niveaux de la recherche proposés par Fortin (2010), la présente étude s'inscrit au deuxième niveau, soit celui de la description. Ayant peu d'information en lien avec les pratiques d'utilisation québécoises du bulletin scolaire dans le secteur de l'adaptation scolaire au primaire, cette description permet d'amorcer une réflexion essentielle sur le sujet. Toutefois, il ne faut pas oublier la diversité de services en adaptation scolaire (MELS, 2009a ; MELS, 2007) ; c'est pour cette raison que les critères de sélection viseront les élèves intégrés en classe régulière recevant des services d'orthopédagogie. Afin de contribuer à la validité de l'étude, cette dernière cherchera à décrire plus d'un milieu (Merriam, 1998 ; Miles et Huberman, 2003 ; Yin, 2009). Ce contexte se prête donc à une étude multicas comme méthodologie.

3.1.2 L'étude de cas

L'étude de cas comme devis de recherche a pour but d'étudier « un phénomène en contexte naturel, de façon inductive (exploratoire) ou déductive (confirmatoire), selon les objectifs de la recherche » (Karsenti et Demers, 2004, p.209). Les principaux auteurs qui ont travaillé sur cette méthode de recherche sont Merriam (1998), Yin (2009) et Stake (1994, 1995, cités dans Karsenti et Demers, 2004). Chacun attribue des caractéristiques particulières à l'étude de cas. En résumé, Merriam (1998 ; 1988 cité dans Karsenti et Demers, 2004) considère que cette méthode permet de comprendre et décrire dans le but de formuler de nouvelles hypothèses. C'est une approche ouverte où le chercheur n'a aucun contrôle sur les situations et prend une réelle posture interprétative. Pour Stake (1995, cité dans Karsenti et Demers, 2004), l'étude de cas est plutôt un choix de l'objet à étudier. Ainsi, une grande importance est apportée à l'étude de cas individuelle, soit à ses composantes et à leurs interactions. De cette façon, l'étude de cas peut être dans une posture interprétative, pour accueillir de nouveaux fonctionnements, ou positiviste, pour confirmer des hypothèses sur un système déjà existant. Yin (2009 ; 1994 cité dans Karsenti et Demers, 2004), quant à lui, estime que l'étude de cas peut être une enquête empirique qui se déroule dans un contexte de vie réelle. Cette enquête peut permettre d'utiliser plusieurs ressources pour analyser un phénomène. Dans cette perspective, il est possible de poser des hypothèses et de tenter d'y répondre, ce qui amène l'étude de cas à tenir une posture plutôt positiviste.

3.1.2 L'étude multicas

Il peut y avoir plusieurs types d'étude de cas et l'étude multicas, ou étude de cas multiple, en fait partie. L'étude multicas permet de réaliser l'analyse de plusieurs cas dans une seule recherche (Merriam, 1998). Dans la présente étude, deux cas (deux établissements scolaires primaires) ont été sélectionnés selon leurs pratiques d'utilisation du bulletin unique, le but étant qu'elles soient différentes. Les cas ont ainsi été choisis pour obtenir une diversité dans les résultats afin de créer un portrait plus global de la situation actuelle. De ce fait, dans le premier milieu de collecte, l'enseignante participante utilise seulement le bulletin scolaire unique comme outil de communication des résultats scolaire, alors que dans le second milieu, l'enseignante a développé un second outil pour accompagner le bulletin scolaire unique.

La visée de l'étude étant d'observer une réalité actuelle à partir d'un cadre conceptuel prédéterminé (lequel restera ouvert à l'ajout de dimensions émergente) pour répondre aux questions, la perspective de Yin (2009) sera priorisée. Ainsi, les résultats obtenus pourront soit appuyer les conclusions de recherche, ou au contraire si elles sont divergentes, qu'elles fassent ressortir différentes preuves théoriques déjà anticipées par la chercheuse (Yin, 2009, p.54). L'étude de cas multiple apparait donc comme la méthodologie la plus pertinente pour documenter en profondeur les divergences possibles de pratiques entourant l'utilisation de cet outil. Il est important de spécifier que les deux milieux ont tout d'abord été étudiés séparément (Yin, 2009), pour ensuite être mis en relation et répondre aux questions de recherche, ce qui a permis d'approfondir les connaissances (Gagnon, 2012) sur chacun des milieux, sur la situation globale, sur les différents documents utilisés, sur les différentes pratiques mises en place et surtout de connaître les acteurs impliqués dans tout le processus d'utilisation du bulletin scolaire.

3.2 Les participants

Afin de maximiser les chances d'observer une certaine variabilité entre les cas sélectionnés, et considérant l'impossibilité d'analyser un nombre trop important de cas, un échantillonnage théorique de convenance a été retenu. L'échantillon théorique se définit plus précisément comme une méthode cherchant « à trouver des exemples d'un construit théorique et ainsi à élaborer ce construit et à l'examiner » (Miles et Huberman, 2003, p.60). Pour répondre à ces caractéristiques, un contrôle a été effectué afin de s'assurer qu'une variabilité puisse être observée dans les pratiques d'utilisation du bulletin unique. Par exemple, il peut être utilisé seul, être utilisé avec un document complémentaire, être complètement adapté (bulletin adapté plutôt que le bulletin unique) ou être associé à toutes autres pratiques novatrices. L'échantillon de convenance permet de gagner du temps et de l'argent (Miles et Huberman, 2003). Ce type d'échantillon consiste à approcher des individus qui ont déjà manifesté leur intérêt pour participer à l'étude.

Miles et Huberman (2003) établissent quatre paramètres d'échantillonnage précis, soit le milieu, les acteurs, les événements et le processus. Pour le présent mémoire, deux classes primaires régulières où sont intégrés des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage répondent au paramètre du milieu. Les acteurs participants sont les enseignants, les élèves, les parents et les directions d'école. L'évènement étudié est l'utilisation du bulletin scolaire. Pour finir, les processus observés sont les pratiques d'utilisation du bulletin unique telles que rapportées par les participants et la compréhension du message envoyé tel que perçu par les parents et les élèves.

3.2.1 Les critères de sélection

Le premier critère de sélection pour les deux milieux est en lien avec l'objet d'étude, soit le bulletin scolaire. La chercheuse a donc contacté des enseignants qui utilisaient seulement le bulletin scolaire unique et d'autres qui avaient développé des documents d'accompagnement au bulletin unique ou des bulletins complètement différents. De plus, les enseignants approchés travaillent dans des écoles provenant de différentes commissions scolaires. Les cas ont donc été établis en fonction des enseignants sélectionnés et de leur direction qui devaient également accepter de participer à l'étude.

Les élèves sélectionnés doivent éprouver des difficultés d'apprentissage, être des élèves pour qui un plan d'intervention a été mis sur pied, recevoir des services d'orthopédagogie et être intégrés en classe régulière de niveau primaire. De plus, un des parents des élèves sélectionnés doit accepter de participer à cette étude à son tour. La sélection des parents dépend donc de leur volonté à participer à l'étude ainsi que de la volonté de leur enfant.

Ainsi, chacun des cas est constitué d'un enseignant, de la direction d'établissement, d'un élève et d'un de ses parents pour un total de 4 participants par milieu et d'un total global de 8 participants.

3.2.2 Le recrutement

Le recrutement des écoles participantes fut plus difficile que prévu. Le recrutement dans la première école, où les pratiques entourant l'utilisation du bulletin unique seulement devaient être observées, s'est fait sans embuche.

Une deuxième école, dans laquelle une enseignante avait développé un document d'accompagnement au bulletin scolaire unique, critère de sélection important pour le deuxième milieu, avait également été approchée. Cette école était ouverte à la participation au projet, toutefois un refus s'est manifesté par la famille, ce qui a empêché la collaboration avec ce milieu.

Par la suite, grâce à une stratégie de sollicitation par le bouche-à-oreille, plusieurs enseignants ont manifesté un intérêt pour le projet. Cependant, ces derniers n'avaient pas développé d'outils autres que le bulletin unique. D'autres n'ont pu participer car la procédure d'obtention de consentement par la commission scolaire demandait trop de temps.

Après plusieurs semaines de recrutement, un contact a été créé avec une enseignante par l'entremise de la direction de son école, avec l'appui de la direction des services complémentaires de la commission scolaire. Le projet a été expliqué par téléphone et comme l'enseignante était enthousiaste à l'idée de participer au projet, la suite s'est déroulée très rapidement. Quelques appels ont suffi pour organiser une journée d'entrevues où tous les participants ont pu être rencontrés.

Le recrutement des élèves et de leur famille s'est fait avec l'aide du personnel des deux écoles. Dans la première école, une rencontre a eu lieu avec la chercheuse, la direction et l'enseignante. C'est lors de cette rencontre que les formulaires de consentement (voir Appendice B) ont été signés. La famille a ensuite été approchée par l'enseignante par courriel et c'est l'enseignante qui a envoyé la documentation et le formulaire de consentement à la famille. Les rencontres avec tous les participants se sont faites sans contretemps dans les jours qui ont suivi.

Dans le deuxième milieu, les contacts se sont principalement faits par téléphone. La chercheuse a communiqué à quelques reprises avec l'enseignante pour discuter du projet et de l'implication de chacun. Ensuite, c'est l'enseignante qui a communiqué avec la direction et la famille de l'élève et elle leur a fait parvenir les formulaires de consentement. Elle a également organisé l'horaire des rencontres et les entretiens se sont tous bien déroulés.

3.3. L'outil de collecte de données

Les deux milieux sélectionnés pour ce projet présentent des réalités différentes ; il est donc important d'assurer une certaine standardisation des outils de collecte des données afin d'assurer une possible articulation des résultats (Miles et Huberman, 2003, p.74).

Pour qu'il y ait un possible alignement entre les résultats des cas afin de dresser le portrait actuel de la situation et répondre aux deux questions de recherche, l'entretien semi-dirigé est l'outil de collecte de données recommandé pour ce projet (Savoie-Zajc, 2004). Ce type d'entretien qui se définit comme étant à mi-chemin entre l'entrevue ouverte et l'entrevue dirigée permet à la chercheuse d'avoir accès à l'information sans trop mettre l'accent sur son uniformisation. Certains thèmes et questions sont toutefois élaborés à l'avance. De ce fait, la chercheuse a des objectifs précis à atteindre tout au long de ces entretiens et dirige la conversation en ce sens, mais l'ordre des thèmes abordés est susceptible de changer (Savoie-Zajc, 2004, p.133).

Les canevas d'entretien pour ce projet sont présentés à l'appendice C. Chacun des canevas présente les questions spécifiques de l'entretien en plus des relances et des précisions à utiliser au besoin pour chacune d'entre elles. Le canevas pour les directions

contient 9 questions, il en est de même pour celui des parents. Pour les enseignants, le canevas contient 8 questions, et pour les élèves 6 questions. Ces questions ont été développées en s'appuyant sur le cadre conceptuel du présent mémoire. On y retrouve donc des questions qui visent à documenter les différentes fonctions que peut avoir le bulletin scolaire, les différentes formes que peut prendre un tel document, les différentes visées d'utilisation que peut avoir cet outil ainsi que la compréhension de chacun des participants quant au message contenu dans leur bulletin scolaire. On retrouve également, à la fin de chaque canevas, des relances générales permettant de garder la discussion intéressante.

Afin de s'assurer de la clarté, de la cohérence et de la pertinence de chacune des questions, ces canevas d'entretien ont été prétestés auprès d'individus ne participant pas au projet. Ces derniers ont été choisis selon les mêmes critères de sélection que ceux utilisés pour les participants de l'étude. Ce prétest a eu lieu de décembre 2016 à janvier 2017.

De plus, comme les entretiens visent à décrire l'utilisation de documents papiers, une analyse documentaire complémentaire de validation de ces documents a été réalisée pendant les entretiens dans le but d'attester les propos rapportés. Les documents étant confidentiels, il n'a pas été question d'en demander une copie. Il a toutefois été possible de clarifier certains dires avec les documents et de prendre des notes d'observations pour alimenter les résultats.

3.4 La procédure

Alors que les cas et les sites de collecte de données sont définis, la méthode multicas de Yin (2009, p.57) propose de collecter les données individuellement pour chaque cas et d'en faire des analyses individuelles.

3.4.1 Le déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés de janvier 2017 à avril 2017. Tous les participants ont été rencontrés individuellement. Les rencontres avec les participants adultes ont duré environ une heure tandis que celles avec les élèves ont été d'environ trente minutes. Les rencontres ont eu lieu dans les écoles respectives, soit dans une classe, dans le bureau de la direction ou dans un local prévu à cet effet où la chercheuse et le participant étaient seuls. La majorité des entrevues ont eu lieu en journée et une seule rencontre a eu lieu de soir, et ce, encore à l'école de l'élève.

Suivant le canevas d'entretien, les rencontres ont pris la forme de discussions où l'échange était priorisé. La chercheuse a veillé à développer une ambiance de confiance afin de permettre aux différents participants de partager leur réelle expérience en lien avec le bulletin scolaire. Lorsque le discours de ces derniers s'éloignait des thèmes de l'entretien, la chercheuse utilisait les relances prévues dans le canevas pour réorienter la discussion et s'assurer de couvrir tous les thèmes prévus. Pour supporter ou valider les propos de chacun, la chercheuse a pu analyser ou se référer à la documentation nécessaire lors des entretiens dans les deux milieux.

Tous les entretiens ont été enregistrés par un enregistreur audio et retranscrits afin d'en faire l'analyse. De plus, lors de l'analyse, les notes d'observation en lien avec la validation documentaire ont été considérées.

3.4.2 Les considérations éthiques

La participation au projet était volontaire, chacun des individus approchés étant ainsi libre d'accepter ou non. Comme mentionné plus haut, pour participer au projet, chacun des participants a dû signer un formulaire de consentement. Afin d'assurer la compréhension du formulaire, avant chacun des entretiens, la chercheuse a rappelé les conditions de participation au projet ainsi que les règles de confidentialité. Il a également été spécifié qu'à tout moment, lors de l'entretien, le participant, s'il en ressentait le besoin, pouvait ne pas répondre à une question ou mettre fin à l'exercice.

La confidentialité des participants a été assurée par l'utilisation de pseudonymes lors du traitement des données. La légende explicative de ces pseudonymes est conservée dans un fichier électronique nécessitant un mot de passe pour le consulter. Les enregistrements et les transcriptions d'entretien sont conservés sur un disque dur protégé par un mot de passe et ils seront détruits cinq ans après la publication du mémoire. Les formulaires de consentement, les notes manuscrites et toutes autres informations consolidées sur papier seront conservés dans un classeur barré dans le bureau de la chercheuse pour une durée de cinq ans également. Ces documents seront par la suite déchiquetés. Les résultats sont ainsi diffusés dans le présent mémoire et pourront être utilisés à la rédaction d'articles futurs. Il est également important de souligner que le projet a obtenu l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'UQAM en janvier 2017.

3.5 La stratégie d'analyse des données

L'analyse des données qualitatives recueillies lors des entretiens semi-dirigés menés auprès de tous les participants a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse NVivo (Version 11.4.0).

Une liste restreinte de thèmes a été établie avant le début du processus de codification à l'aide des questions d'entretien (Miles et Huberman, 2003, p.114), elles-mêmes inspirées du cadre conceptuel du présent mémoire. Cependant, tout au long de la codification, des thèmes émergents ont également été pris en considération, et ce, jusqu'à saturation des thèmes. Le matériel déjà analysé a ainsi été revu et analysé considérant ces nouveaux thèmes. La liste des thèmes est présentée à l'annexe C.

De plus, pour assurer une plus grande fiabilité aux résultats, une validation interjuge a été réalisée sur 10 % du matériel qualitatif recueilli. Ce 10 % a été échantillonné au hasard. La chercheuse ayant réalisé la première analyse, c'est son directeur de recherche qui a procédé à la seconde analyse sur le même document toujours à l'aide du logiciel NVivo. Pour ce faire, la liste de thèmes a été fournie à ce dernier, ainsi que des descriptions pour chacun des thèmes. À la suite d'une discussion sur les codifications réciproques, une deuxième série de validation a été réalisée sur le même matériel pour en arriver à un kappa de 0,95, ce qui indique un niveau d'accord quasi parfait.

L'utilisation de ce cadre conceptuel sera complétée à partir d'une analyse thématique en continu présentée par Paillé et Mucchielli (2012). L'analyse thématique en continu se définit comme « une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique » (Paillé et Mucchielli, 2012,

p.237). En d'autres mots, le cadre conceptuel initial est resté ouvert et il a été modifié tout au long de l'analyse. Des allers-retours dans le matériau ont été réalisés de façon à couvrir l'ensemble de celui-ci sur toutes les thématiques identifiées. Malgré le temps considérable requis pour faire une telle analyse (Paillé et Mucchielli, 2012), elle est retenue, car ce projet cherche à comprendre en profondeur les différentes pratiques des enseignants ainsi que la compréhension des parents et des élèves du bulletin scolaire. Le choix de restreindre l'étude à deux cas est lié entre autres au temps exigé par ce type d'analyse.

À la suite de cette analyse thématique, une analyse matricielle inter-site (Miles et Huberman, 2003) permettant l'organisation des données dans une matrice descriptive ordonnée par site a été élaborée. « Une matrice descriptive ordonnée par site présente des données descriptives de base provenant de tous les sites, mais les sites sont *ordonnés* en fonction de la variable principale étudiée » (Miles et Huberman, 2003, p.334). Ici, le terme site rejoint celui de cas utilisé plus haut. La variable étudiée dans le présent mémoire est le bulletin scolaire, c'est pour cette raison que les deux milieux présentent des outils de communication des résultats scolaires différents. La variable est analysée en observant plus précisément les pratiques d'utilisation ainsi que la compréhension du message de l'outil. Ainsi, la matrice d'analyse présente les différents documents de communication utilisés dans les deux sites en fonction des paramètres d'analyse.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le chapitre trois a présenté la méthodologie utilisée pour la collecte et l'analyse des données qualitatives nécessaires pour répondre aux deux questions de recherche de ce mémoire. Ce quatrième chapitre, divisé en 3 grandes sections, présente les résultats recueillis à la suite des huit entretiens. La première section présente les différents participants sélectionnés pour les entretiens ainsi que les conditions de collecte de données. La deuxième présente un résumé de l'essentiel des résultats obtenus sous forme de quatre tableaux synthèses. La troisième expose une synthèse détaillée de la mise en relation des différents points de vue rapportés par les répondants sous forme de texte continu. Ainsi, cette section est un condensé et une combinaison des deux études de cas qui peuvent être consultées à l'annexe E. La présentation des résultats suit les dimensions du cadre conceptuel présenté au chapitre 2.

4.1 Les milieux sélectionnés et les conditions de collectes de données

Les milieux sélectionnés sont tous les deux situés dans la grande région de Montréal. Provenant de deux commissions scolaires différentes, les deux écoles où s'est déroulée la collecte de données se situent dans des quartiers dont l'indice de milieu socio-économique (IMSE) indique un niveau de défavorisation élevé. L'indice du premier milieu est toutefois plus élevé que le second. Les deux écoles sont également des points de service en adaptation scolaire pour leur commission scolaire, l'un auprès d'élèves éprouvant des difficultés de langage et le deuxième auprès d'élèves en défi d'adaptation (EDA).

Tableau 4.1 Présentation des écoles⁷

Établissements	IMSE	Nombre d'élèves (approximatif)
Milieu 1	10	250
Milieu 2	8	325

Les deux directions participantes sont des femmes âgées entre 40 et 45 ans. La direction du milieu 1 (Direction 1) est en poste depuis 7 ans et celle du deuxième milieu (Direction 2) depuis 3 ans. Comme leurs écoles sont des points de service, elles sont conscientes de la différence de réalité entre le secteur de l'adaptation scolaire et le secteur régulier. Les deux rencontres avec ces participantes ont été interrompues à quelques reprises compte tenu de leur rôle de responsable dans leur école.

Les deux enseignantes participantes sont des femmes âgées entre 35 et 45 ans. L'enseignante du premier milieu (Enseignante 1) pratique sa profession depuis 11 ans, dont 7 ans dans son école actuelle, tandis que l'enseignante du deuxième milieu (Enseignante 2)⁸ enseigne depuis maintenant 20 ans, toujours dans la même école. Toutes les deux sont impliquées dans leur milieu respectif. L'enseignante du premier milieu est représentante syndicale, membre du Comité participation enseignante aux politiques de l'école (CPEPE), membre du conseil d'établissement (CÉ), membre du comité pédagogique, responsable du conseil d'élèves et membre du comité cours d'école. De son côté, l'enseignante du deuxième milieu siège à deux tables de concertation, soit la Convention de gestion et réussite éducative (CGRÉ) et le conseil d'établissement (CÉ). Cette dernière est également enseignante ressource dans son

⁷ (MEES, 2017b)

⁸ Tous les participants adultes sont des femmes, donc l'utilisation du féminin sera donc employée tout au long de la présentation des résultats. Cependant, le masculin sera employé lorsqu'il sera question de l'élève 2, qui est un petit garçon, voir page suivante.

école pour l'implantation du modèle d'intervention à trois niveaux, *Réponse à l'intervention* (RAI).

Les deux parents participants sont des mères monoparentales âgées de 30 à 40 ans. Elles ont toutes les deux réalisé leur parcours scolaire au Québec. La mère du premier milieu (Mère 1) a deux enfants, tandis que celle du second milieu (Mère 2) a trois enfants.

Les élèves participants sont de niveaux différents. La première élève participante (Élève 1) est une jeune fille de 5^e année âgée de 11 ans. Elle dit aimer l'école, toutefois elle est consciente de ses difficultés d'apprentissage et mentionne lors de l'entretien qu'elle a tendance à se décourager lorsqu'elle est constamment mise devant ses échecs. Le deuxième élève participant (Élève 2) est un petit garçon de niveau première année. Il était calme et souriant lors de la rencontre, alors que sa mère l'avait décrit comme un petit garçon anxieux et stressé. Les deux élèves participants sont identifiés comme des élèves à risque ayant des difficultés d'apprentissage. Un plan d'intervention a été élaboré pour eux et ils reçoivent des services d'orthopédagogie à l'école.

4.2 Les tableaux synthèses

Cette section présente quatre tableaux résumés des résultats détaillés présentés à la section 4.3. Les résultats propres à chaque milieu, une synthèse pour chacun des milieux et une synthèse générale qui met tous les résultats en lien sont présentés.⁹

⁹ Pour permettre une mise en page agréable, les lettres *Util.* désignent le mot *Utilisation* et les lettres *Comp.* le mot *Compréhension*.

Tableau 4.2 Synthèse du Cas 1

Milieu 1	
Util. du bulletin et des autres outils	L'enseignante utilise principalement les outils standardisés du ministère (bulletin unique et plan d'intervention). La forme actuelle des documents ne permet pas de voir la présence d'un plan d'intervention dans le dossier de l'élève grâce au bulletin scolaire. L'enseignante utilise également le portail Internet ClassDojo et l'équipe-école travaille au développement d'un nouvel outil de communication hebdomadaire ou mensuel pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.
Fonctions	La communication est la principale fonction du bulletin unique et des autres outils présentés. Les acteurs scolaires cherchent à informer les parents et les élèves de la situation actuelle de l'élève. Toutefois, le contenu du bulletin unique est plutôt général, c'est grâce à la rencontre avec l'enseignant que l'information est complétée et précisée. Le PI sert également à informer les parents des moyens mis en place pour favoriser la réussite des élèves. Une communication régulière avec les parents est réalisée par le portail ClassDojo, ce qui permet de créer un lien entre la famille et l'école. Le bulletin unique et le PI ne sont pas utilisés auprès des élèves pour appuyer les rétroactions faites tout au long de l'étape. Les participantes reconnaissent que le bulletin peut répondre à plusieurs fonctions, notamment la sanction des études, lorsqu'il est question d'un transfert d'école ou d'un redoublement pour un élève. Il est reconnu que le bulletin peut identifier les forces et les défis des élèves. Cette pratique peut amorcer un processus de pilotage des apprentissages. Par contre, le pilotage des apprentissages ne semble pas être appuyé par les outils présentés. Comme il répond à plusieurs fonctions, certaines peuvent être en contradiction. Les fonctions du PI, visant entre autres à mettre en place des interventions communes et à impliquer autant la famille que les acteurs scolaires dans le cheminement des élèves, ne sont pas totalement comprises. Il en est de même pour le lien possible avec le bulletin scolaire.
Pratiques	L'utilisation d'outils autres que le bulletin unique et le PI est à la discrétion des enseignants. La plupart des outils sont utilisés ponctuellement. Le bulletin unique est remis trois fois par année, le PI est présenté en début d'année et révisé une fois à la mi-année et les documents sur l'évaluation sont remis seulement en début d'année. ClassDojo permet une communication plus régulière. La remise des deux premiers bulletins est accompagnée d'une rencontre de parents. C'est également lors de ces rencontres que l'on présente et révisé le PI. Tout au long de l'étape, seul ClassDojo est utilisé, car le bulletin unique met trop l'accent sur les difficultés et pourrait avoir plutôt un effet démotivateur.
Comp. du message envoyé	Le principal message que désire envoyer la direction et l'enseignante est le portrait scolaire actuel de l'élève. Elles ont un désir de communiquer un message plus positif en lien avec l'effort, la persévérance et la progression des élèves. Les notes en pourcentage et le canevas unique du bulletin envoient un message trop

rigide qui ne permet pas de communiquer ces aspects de l'apprentissage. De plus, à cause de cette rigidité il est difficile de communiquer les adaptations mises en place pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Message reçu La mère dit bien comprendre les notes en pourcentage, mais elle déplore que le message dans le bulletin unique soit trop général et qu'il ne soit pas assez personnalisé. De plus, elle constate une différence entre les notes accumulées dans les travaux tout au long de l'étape et la note finale dans le bulletin unique. Il est également difficile, avec le bulletin unique, de comprendre le message que l'on désire envoyer, soit celui concernant l'effort, la persévérance et la progression. Pour bien comprendre le message, il est nécessaire de rencontrer l'enseignant. Les documents remis en début d'année n'aident pas à la compréhension du message contenu dans le bulletin unique. Le message envoyé par les notes en pourcentage peut avoir un impact négatif sur les élèves. Le message envoyé par le PI ne semble pas bien compris.

Tableau 4.3 Synthèse du Cas 2

		Milieu 2
Util. du bulletin et des autres outils	Formes	L'enseignante utilise les outils standardisés du ministère (bulletin unique et plan d'intervention). Elle utilise également une synthèse des apprentissages qui prend la forme d'un outil descriptif. À cela s'ajoute l'utilisation d'un duo-tang jaune qui est un recueil des travaux faits en classe. De plus, elle utilise le portail Internet ClassDojo.
	Fonctions	Le bulletin unique, la synthèse des apprentissages, le plan d'intervention, le duo-tang jaune et ClassDojo ont comme principale fonction la communication. Les acteurs scolaires veulent informer les parents du cheminement scolaire des élèves, et ce, le plus clairement possible. Il y a une volonté de communiquer et d'informer régulièrement par le duo-tang jaune et ClassDojo. Le bulletin unique, la synthèse des apprentissages et le PI permettent de faire le point en ce qui a trait au cheminement scolaire des élèves. La synthèse des apprentissages sert à clarifier le message contenu dans le bulletin unique et permet un meilleur suivi des apprentissages des élèves. Ce suivi des apprentissages amorce un processus de pilotage des apprentissages qui semble être poursuivi pendant l'année grâce à des rétroactions verbales faites par l'enseignant. Par contre, ces rétroactions ne sont pas appuyées par les différents outils présentés. Le PI qui vise la mise en place d'interventions communes, ne semble pas totalement compris et son lien avec le bulletin unique n'est pas explicite. La sanction des études semble une fonction secondaire dans ce milieu.
	Pratiques	L'élaboration d'une synthèse des apprentissages est une initiative personnelle de l'enseignante. Elle est remise en même temps que le bulletin unique. Une rencontre avec les parents a lieu à la suite de la remise des deux premiers bulletins. L'enseignante présente également le PI lors de ces rencontres. Ces outils ne sont pas utilisés tout au long de l'étape pour appuyer les différentes rétroactions faites par l'enseignante. ClassDojo et le duo-tang jaune sont les outils utilisés régulièrement tout au long des étapes.
Comp. du message	Message envoyé	Par le bulletin unique et la synthèse, l'enseignante et la direction veulent envoyer le portrait scolaire des élèves. La synthèse des apprentissages est un complément au bulletin unique qui permet d'expliquer le contenu des notes en pourcentage. À l'aide de ClassDojo et du duo-tang jaune, l'enseignante envoie une photo régulière de la situation de l'enfant.
	Message reçu	La mère dit bien comprendre les notes en pourcentages, mais elle apprécie davantage la synthèse des apprentissages. Cette synthèse est nécessaire à une meilleure compréhension du bulletin unique. La mère remet en question quelques informations contenues dans le bulletin unique, notamment la moyenne. Le plan d'intervention est compris sommairement, tandis que le lien avec le bulletin n'est pas compris. Les notes chiffrées peuvent avoir un impact négatif sur la mère et sur les élèves même s'ils sont jeunes et ne comprennent pas toujours le sens de ces notes.

Tableau 4.4 Synthèse des deux cas

Synthèse	
Milieu 1	<p>Le bulletin unique sert essentiellement d'outil de communication permettant d'informer les parents. La mère dit apprécier la forme (entre autres les notes) du bulletin actuel, toutefois le message qu'il envoie ne semble pas totalement satisfaisant. Il semble difficile d'envoyer un message complet et personnalisé et la direction, l'enseignante et la mère remarquent ce manque. Il semble y avoir une volonté de la part de l'enseignante et de la direction d'adapter le message envoyé pour les élèves en difficulté d'apprentissage, toutefois l'outil unique ne le permet pas. De plus, les pratiques mises en place autour de cet outil semblent également trop standardisées pour permettre une adaptation des pratiques. L'équipe-école réfléchit actuellement à un nouvel outil de communication destiné précisément aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Le bulletin unique et le PI ne sont pas utilisés comme appuis aux rétroactions faites tout au long de l'année permettant de mettre en place un processus de pilotage, et ce, principalement parce que le message envoyé met trop l'accent sur les difficultés des élèves. La forme actuelle du bulletin ne satisfait donc pas les acteurs scolaires, tandis que la famille semble ambivalente.</p>
Milieu 2	<p>Le bulletin unique est un outil de communication qui doit être accompagné d'autres outils ou d'une rencontre de parents pour que le message soit bien compris. La direction et l'enseignante cherchent essentiellement à informer les parents de la situation de leur enfant. La mise en place de plusieurs outils semble démontrer une volonté de la part de l'enseignante à ce qu'il y ait un suivi des apprentissages. Il semble également y avoir une volonté que les parents s'impliquent dans ce suivi. Ces implications pourraient mener à une fonction de pilotage.</p>

Tableau 4.5 Synthèse générale de tous les résultats, mise en commun des deux milieux

Synthèse	
Util. du bulletin et des autres outils	<p>Formes Les outils prescrits par le ministère imposent un format plutôt rigide. L'ajout d'outils complémentaires est une initiative personnelle et ces outils prennent des formes plus descriptives afin d'être un complément pertinent au format standard des outils ordinaires.</p> <p>Fonctions Le bulletin unique répond à une fonction de communication entre l'école et la maison et sert principalement à informer les parents. Afin de varier le niveau de communication réalisé par le bulletin unique, des documents ou des pratiques d'accompagnement doivent être mis en place autour de l'outil. Ainsi, le bulletin scolaire peut répondre à des fonctions telles que la sanction des études et le pilotage des apprentissages. Le PI qui est présent dans la réalité des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage reste un outil mal compris et son utilité reste limitée puisqu'il est mal compris. Son potentiel fonctionnel est peu exploité. Le lien entre les deux documents, pourtant documenté dans les écrits ministériels, ne semble pas clair pour les participants.</p>
	<p>Pratiques Plusieurs pratiques peuvent accompagner le bulletin unique, ces pratiques peuvent être choisies selon la fonction que l'on veut attribuer au bulletin unique. La rencontre de parents est la principale pratique mise en place avec le bulletin. Elle cherche à mieux informer les parents. Les pratiques mises en place semblent standardisées (par ex. le nombre de rencontres de parents) et une liberté est laissée aux enseignants pour la mise en place d'outils de communication additionnels. L'utilisation d'outils additionnels permet d'atteindre d'autres niveaux de communication. Le PI est considéré comme un outil réservé à l'école, il pourrait toutefois y avoir des pratiques permettant d'améliorer sa compréhension et son utilisation avec le bulletin scolaire.</p>
Comp. du message	<p>Message envoyé Il y a une volonté de communication avec les parents, mais pour certains le message que l'on veut envoyer est plus précis que d'autres. Le message que l'on veut envoyer dans le cas d'un élève éprouvant des difficultés peut également être différent d'un élève du régulier. Le bulletin unique ne semble toutefois pas rendre clairement le message que l'on veut envoyer. Il est donc accompagné de pratiques particulières (ex. : rencontre de parents) ou d'outils d'accompagnement (ex. : synthèse des apprentissages. Ainsi, malgré la rigidité de la forme du bulletin unique, le message envoyé peut varier d'un établissement à l'autre.</p> <p>Message reçu Les parents apprécient les notes en pourcentages, mais le message qu'elles envoient semble trop général et c'est grâce aux autres outils ou aux pratiques d'accompagnement qu'il est possible de préciser le message envoyé. Il y a donc une contradiction en ce qui a trait à la compréhension du message, on ne veut pas changer le contenu, mais on reconnaît que le message n'est pas assez clair. L'impact de ce message n'est pas à négliger, il est présent et plutôt négatif. De ce fait, on se questionne sur la pertinence d'utiliser ces outils</p>

pour le pilotage des apprentissages. Le message contenu dans le PI n'est pas nécessairement bien compris par la famille.

4.3 La synthèse détaillée des résultats

Afin de faire ressortir les éléments rapportés par les participants en lien avec les grands thèmes du cadre conceptuel présenté précédemment, un cas organisé suivant ce cadre a été rédigé pour chaque milieu (voir Annexe E). Par la suite, une synthèse combinée de ces deux cas a été réalisée et est présentée dans les prochaines lignes. Pour bien se situer, tous les participants identifiés avec le chiffre 1 proviennent du cas 1 et ceux identifiés avec le chiffre 2 proviennent du cas 2.

La présente synthèse est divisée en cinq sections suivant les thèmes abordés pendant les entretiens et les dimensions du cadre conceptuel. On y retrouve les formes des différents outils discutés, leurs fonctions, les pratiques entourant ceux-ci, le message que tentent d'envoyer les acteurs scolaires ainsi que le message que les parents et les élèves rapportent recevoir de ceux-ci.

4.2.1 Les formes d'outils utilisés

Cette première section présente les différentes formes des outils utilisés avec le bulletin scolaire. Leurs fonctions et les pratiques qui y sont associées seront décrites dans les sections suivantes. Le principal outil dont il a été question dans tous les entretiens est le **bulletin unique**. Les deux bulletins uniques reçus sont très similaires. Dans chaque cas, c'est un document officiel, constitué de plusieurs pages, qui présente des notes en pourcentages, des espaces pour inscrire des commentaires narratifs, la moyenne du groupe et la comptabilisation des jours d'absence de l'élève. Dans les deux milieux, le format du bulletin scolaire est conforme à celui prescrit par le ministère (voir Annexe

A). La forme des bulletins uniques utilisés ne permet pas de savoir qu'il y a un plan d'intervention d'établi dans le dossier des élèves participants.

Chercheuse : Quand on regarde le bulletin, est-ce qu'on sait nécessairement qu'il y a un plan d'intervention ?

Direction 1 : Non, non, non, y devrait, y devrait avoir une note PIA !

Pour les élèves fréquentant les deux points de service, dans le milieu 1 il est question de classes EDA, et dans le milieu 2 de classes langage, une mention apparaît sur leur **bulletin unique**.

Direction 2 : Ben ça va être écrit des M. sur le bulletin, pour dire quelle matière est modifiée. Parce que ce n'est pas toutes les matières qui sont modifiées han. On ne modifie pas éducation physique.

Dans le milieu 2, l'enseignante 2 a développé une **synthèse des apprentissages** qui accompagne le bulletin unique pour tous ses élèves de première année. Ce document décrit chacune des compétences présentes dans le bulletin unique en se basant sur la progression des apprentissages (MEES, 2017d). Elle est présentée sous forme de tableau dans lequel il est possible de cocher si oui, ou non, les éléments d'apprentissage sont acquis par l'élève. Il y a également un espace réservé aux commentaires narratifs pour le comportement (voir Annexe B). Cette synthèse des apprentissages est utilisée dans deux classes de première année dans l'école.

Enseignante 2 : [...] Donc on est deux classes en ce moment à l'utiliser, mais comme c'est vraiment les objectifs de notre programme de première année, ben je l'ai bâtie pour moi. Mais non dans le restant de l'école il n'y a pas de synthèse comme ça.

Le **plan d'intervention** est également un outil prescrit par la LIP (2016) dont il a été question lors des entretiens avec les participants adultes (directions, enseignantes et mères). Dans les deux milieux, le PI a une forme similaire à celle proposée par le ministère (MELS, 2012) (voir Annexe D). Le PI est un répertoire des moyens mis en place pour aider les élèves éprouvant des difficultés. Sur les premières pages, on retrouve les informations de l'élève ainsi que ses forces et ses besoins. Les pages centrales présentent les objectifs, les moyens ciblés et les personnes impliquées dans l'instauration de ces moyens. Le tout doit être signé par les parents et les différents professionnels intervenant auprès de l'élève.

De plus, les enseignantes des deux milieux rapportent utiliser d'autres types d'outils pour communiquer de l'information relative à l'évaluation des apprentissages. L'enseignante 1 utilise des documents officiels¹⁰ développés dans son école. Ces documents sont remis en début d'année et ils expliquent les normes et modalités d'évaluation ainsi que la signification des notes (barème lettre vs pourcentage).

Enseignante 1 : Oui c'est communiqué, oui les parents, ils reçoivent en début d'année la feuille qu'est-ce qui est évalué à quelle étape.
 Chercheuse : OK, avec le barème un peu de notes/lettres ?
 Enseignante 1 : Oui oui.

L'enseignante 2 utilise plutôt un **duo-tang jaune** dans lequel ses élèves mettent tous les travaux réalisés en classe et sur lesquels figurent des notes en chiffres (ex. : 6/10).

Enseignante 2 : Parce que nous on fait un duo-tang jaune, qui est un moyen aussi de communication où je vais pouvoir laisser des notes. [...]

¹⁰ Les termes **information sur l'évaluation** font référence à ces documents qui sont officiels dans cette école, mais pas au même titre que le bulletin scolaire ou le PI qui sont des documents ministériels que l'on peut retrouver à travers la province québécoise.

Avec ça et avec ça (montre le duo-tang jaune), oui le duo-tang jaune ça c'est vraiment les choses que je vais plus prendre pour vérifier à mon bulletin, pour mettre mes notes. Donc, tu sais, ils voient les résultats passer, ils voient qu'est-ce qu'il n'a pas fonctionné [...]

Les deux enseignantes utilisent également **ClassDojo** qui est un portail électronique disponible sur Internet¹¹. Ce service est gratuit. L'enseignant s'y inscrit et peut inviter les parents à se connecter à la page de sa classe. Chaque enfant peut avoir son profil. On peut également mettre en place un système d'émulation (accumulation de points), partager des photos, envoyer des courriels et avoir accès à un espace de messagerie instantanée. Une application est aussi disponible pour les téléphones intelligents. Avec cet outil, il est possible d'envoyer des messages personnalisés, ou des messages accessibles à tous les parents avec la fonction *Histoire de classe*.

Pour terminer cette section, dans l'établissement 1, comme seulement le bulletin unique est utilisé, la direction 1 et son équipe travaillent à développer une nouvelle communication. Cette communication sera plus régulière et est dédiée spécifiquement aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, le but étant d'améliorer la communication et le suivi des apprentissages avec les parents. Lors de la validation de cas, l'enseignante 1 confirme que cet outil est en cours de création, toutefois il semble y avoir une réticence de la part de l'équipe-école pour en finaliser la mise en place. Selon elle, les enseignants dénoncent la standardisation de la communication, le temps requis pour remplir le document et on conteste la pertinence de cet outil.

¹¹ <https://www.classdojo.com/fr-ca/>

4.2.2 Les fonctions des outils utilisés

Les outils utilisés autour du bulletin scolaire ont différentes finalités. La présente section rapporte les fonctions associées par les répondants à chacun de ces outils en suivant la présentation qui en a été faite au chapitre 2, soit la sanction des études, la communication et le pilotage des apprentissages et de l'enseignement.

La sanction des études

Selon les propos des participants, la sanction des études est principalement associée au **bulletin unique**. Les deux directions ont abordé cette fonction. La direction 1 précise qu'elle utilise le bulletin unique pour discuter d'un redoublement ou d'un changement d'école dans le cas de certains élèves.

Direction 1 : Le CPA (conseiller pédagogique en adaptation scolaire), tsé parce que tout dépendant, ben là quand c'est un redoublement, ça, c'est entre nous. Tsé parce que là c'est à nous de voir est-ce que c'est mieux, pis avec le parent.

Chercheuse : Pis nous, c'est qui ça ?

Direction 1 : Enseignant, orthopédagogue, psychoéd., tsé équipe multi là, avec veut, veut pas le parent parce que c'est le parent qui a le dernier mot là-dedans.

La direction 2 parle de la sanction des études en lien avec l'utilisation de modifications dans le bulletin. Ce type de bulletin n'a pas la même valeur qu'un bulletin régulier, car un bulletin modifié ne peut mener à une sanction ordinaire, soit à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Elle précise qu'il faut donc être prudent avant de mettre une telle mention sur le bulletin unique d'un élève.

Direction 2 : [...] c'est ça, donc particulièrement là pour l'adaptation scolaire on doit faire vraiment attention qu'ils [les parents] comprennent bien le bulletin. Qu'ils voient quand même tous les chemins, parce qu'en premier comme je disais, il a 90, mais il est modifié c'est pas la même chose. On a changé les critères d'évaluation. Puis ça des fois ça peut créer des espoirs qui...

Chercheuse : Un peu faussés...

Direction 2 : Ouais, c'est ça. Des espoirs, qui, tu dis : non là. Il est en secondaire quatre, il a 90, mais ce ne sera pas un diplôme (tape dans sa main).

Au-delà de ces deux références, seule la mère 1 a mentionné cette fonction. Elle a rapporté une discussion avec l'enseignant de l'année précédente au sujet du possible redoublement de son enfant. Cette fonction est donc peu présente dans les propos des parents et absente du discours des élèves et des enseignantes participants.

La communication

La communication est la principale fonction attribuée au **bulletin unique** et aux autres outils qui l'accompagnent lors des différents entretiens. L'ensemble des participants s'entendent pour dire que le bulletin unique permet d'*informer* les destinataires de la situation scolaire actuelle des élèves et que le premier destinataire est le parent.

Il a donc été rapporté que le **bulletin unique** est destiné à informer les parents du portrait global de l'enfant et c'est à l'aide des autres outils de communication que ce portrait est précisé. Par exemple, dans le milieu 2, on se réfère à la **synthèse des apprentissages** comme moyen permettant de préciser le contenu du bulletin, car cet outil est un document plus descriptif.

Chercheuse : La synthèse...

Mère 2 : Ouais, ça nous aide le plus à vraiment voir où est-ce qu'il a ses faiblesses et ses forces et qu'est-ce qu'il a travaillé dans le fond.

De plus, les mères des deux milieux disent respectivement que les **rencontres de parents** aident également à préciser l'information contenue dans le bulletin unique. Ces rencontres leur permettent de poser des questions pour mieux comprendre la matière vue en classe, les méthodes d'enseignement et d'évaluation ainsi que le contenu de la note qui apparaît dans le bulletin scolaire. Il est aussi possible de discuter de la vie sociale de l'enfant et de son comportement lors de ces rencontres.

Mère 1 : Heum, pis le bulletin ben c'est sûr que... ça fait son travail dans le sens que, je vois ses notes, mais je ne peux pas compléter, heu à savoir sa situation globale sans que je rencontre le professeur. Je ne peux pas, avec ça (montre le bulletin) non !

Mère 2 : [...] Pis là, j'avais plein de questions.

Chercheuse : OK et est-ce que ces rencontres-là vous ont permis de répondre à vos questions ?

Mère 2 : Oui.

Le **PI** est également compris comme un outil permettant principalement d'*informer* les parents des moyens mis en place pour favoriser la réussite de leur enfant. Les participants rapportent que le PI est présenté en même temps que le premier bulletin scolaire lors d'une rencontre de parents. Dans les deux milieux, les mères ne participent pas à l'élaboration du PI. Il devient ainsi un outil de communication, car il transmet le verdict du comité de PI et fait part des décisions prises pour encourager la réussite de leur enfant. Le contenu de cet outil permet aux parents de prendre connaissance des adaptations, et s'il y a lieu des modifications, qui seront mises en place dans la classe pendant les périodes d'apprentissage et lors des périodes d'évaluation.

La communication ayant pour but la *responsabilisation* des élèves par rapport à leurs apprentissages et la responsabilisation des enseignants en ce qui a trait à leur enseignement n'a que très peu été abordée. Les propos de la direction 1 révèlent que cette fonction pourrait avoir des effets négatifs pour des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Chercheuse : Puis est-ce que ça peut aussi, est-ce que le bulletin pourrait servir à responsabiliser un peu l'élève face à son apprentissage ?

Direction 1 : Oui ! Parce que il peut voir ses notes... Heum, c'est sûr qu'un enfant en difficulté peu importe ce qu'il a comme difficulté, tsé je veux dire, je vais prendre un enfant qui est en trouble de langage, 40 et 70 c'est pas mal la même affaire pour lui. Tsé y s'en fout, c'est juste que le 7 est peut-être un peu plus haut que le 4 là, mais y'a pas d'impact parce que c'est abstrait. Mais par contre avec un parent qui est capable d'expliquer de façon visuelle est capable d'y dire : regarde. En même temps, je te dirais que tsé je vais me reporter à moi comme parent si j'avais fait ça le conscientiser sur ça il aurait eu l'impression qu'il était une poche.

La mère 2, de son côté, dit avoir utilisé la **rencontre de parents** du premier bulletin pour remettre les pendules à l'heure avec son enfant qui ne semblait pas mettre l'effort nécessaire dans ses apprentissages. À la suite de cette rencontre, l'élève 2 comprend que pour avoir un beau bulletin, il doit travailler fort.

Chercheuse : Et ça à la rencontre, élève 2 il était présent ?

Mère 2 : Ouais. Ah ouais ! Il avait intérêt aussi à changer, ça ne pouvait pas continuer de même.

[...]

Chercheuse : OK, cette rencontre-là selon vous ça permet de faire quoi ?

Mère 2 : Je pense qu'élève 2 il a compris, élève 2 il a vu là non regarde c'est important. C'est pas maman qui évalue, c'est le prof. Donc tu sais, il faut que tu lui montres pareil ce que tu sais...

Chercheuse : Rien OK. Mais tu veux un beau bulletin ? (Il secoue la tête oui) ça c'est important pour toi. Mais moi je veux savoir c'est quoi un beau bulletin.
 Élève 2 : C'est d'avoir des bonnes notes. Tu travailles fort.

Selon les propos rapportés, la communication réalisée par le **bulletin unique** dans un but de développer des *interventions communes* entre l'école et la maison semble possible également à l'aide des **rencontres de parents**. Pour les deux enseignantes, ces rencontres permettent d'en apprendre plus sur la situation familiale des élèves et de créer un lien avec les parents. Elles permettent aussi de préciser le support que ces derniers peuvent apporter auprès de leur enfant dans leur cheminement scolaire. Dans le milieu 2, on dit que la **synthèse des apprentissages** est un outil qui soutient ce niveau de communication et qui alimente les rencontres de parents, car elle est un document plus précis. L'enseignante 2 attribue justement cette fonction à cet outil lors de son entretien.

Chercheuse : Dans les rencontres plus individuelles, vous discutez de quoi ? Vous discutez de quoi plus précisément ? Malgré que votre synthèse est très détaillée, vous utilisez principalement la synthèse ou les notes ?

Enseignante 2 : Pas les notes, la synthèse. La synthèse, mais je dirais que selon les élèves il y en a que je vais cibler certaines choses plus que d'autres. Que je vais mettre un accent parce que je sais que le parent peut faire son bout de chemin à la maison.

Chercheuse : Dans le but de...

Enseignante 2 : Ben de se coordonner.

Les outils concernant **l'information sur l'évaluation**, le **duo-tang jaune** et **ClassDojo** permettent également, selon les propos rapportés par les deux enseignantes, une communication entre l'école et la maison. Cette communication veut principalement informer régulièrement les parents de la progression des élèves et partager ce qui est fait en classe.

Enseignante 2 : Donc là, j'envoie aux parents, à un moment donné dans une évaluation, je le sais, je marque : faire attention de ne pas dire le nom, mais de faire le son de la lettre quand on est dans ce type d'exercice. Donc on envoie des messages [...], mais ce qu'il va être vraiment une photo régulière, c'est là-dedans que ça va se passer (montre le duo-tang jaune).

Le pilotage de l'apprentissage et de l'enseignement

Dans le milieu 1, comme le **bulletin unique** est le seul outil utilisé pour communiquer les résultats scolaires des élèves, l'élève 1 dit utiliser cet outil pour cibler ses forces et ses faiblesses. Le bulletin unique l'aide à savoir dans quelle matière elle doit travailler davantage. Dans le milieu 2, la mère 2 mentionne que c'est plutôt la **synthèse des apprentissages** qui permet cette identification, en précisant les éléments d'apprentissage que son enfant doit améliorer. Comme la synthèse décrit les éléments d'apprentissage pour chacune des matières qui ont été travaillées tout au long de l'étape, il est plus facile pour le parent d'adapter son suivi en fonction des besoins de son enfant.

Chercheuse : Toi, pour toi, ton bulletin, ça sert à quoi ?

Élève 1 : Pour moi mon bulletin, ben comme je l'ai dit tantôt, ben pour moi ça me sert d'améliorer mes notes... Heu... Ouais c'est pas mal ça pour améliorer mes notes, comme heu, quand je vois que j'ai une note qui est trop basse à mon goût, et que je veux l'améliorer, je vais continuer à persévérer, pis heum...

Chercheuse : Ouais, la synthèse pour vous c'est important, puis ses points forts en gros c'est que ça vous dit dans quoi il est bon, dans quoi il est moins bon...

Mère 2 : C'est ça, dans quoi il faut travailler aussi, puis qu'est-ce qu'il a amélioré. Parce que nous autres aussi un moment donné on veut savoir, puis on veut l'aider. Si je vois juste (montre le bulletin unique) comment tu fais, tu sais, comment je vais aider mon garçon ?

L'enseignante 1 ajoute qu'elle rencontre chacun de ses élèves pour expliquer le sens des notes du **bulletin unique** afin de diminuer l'impact négatif que peuvent avoir ces notes sur ces derniers. Cette pratique peut être perçue comme une rétroaction basée sur le contenu du bulletin unique. Toutefois, lors des entretiens dans le milieu 1, aucune mention n'a été faite à l'effet que des rétroactions et des réajustements sont effectués tout au long des étapes en utilisant le bulletin comme référence. De plus, cette pratique ne semble pas être connue de la mère 1.

Chercheuse : Votre enfant ne vous en a jamais parlé de ça ? Du fait que l'enseignant s'est assis avec lui pour lui expliquer le document.

Mère 1 : Non, non, d'expérience personnelle, d'aller à l'école soi-même, je ne pense pas qu'il y ait eu un moment donné que le professeur s'est assis vraiment pour dire.

Dans le milieu 2, l'enseignante 2 précise que les notes dans le **bulletin unique** lui permettent d'identifier les élèves plus à risque, mais qu'elle fait des rétroactions au jour le jour à ces derniers. Cependant, elle n'utilise pas le bulletin unique ni la **synthèse des apprentissages** comme appui à ses rétroactions.

Chercheuse : Vous ne prenez pas nécessairement ce document-là pour en faire une officielle [une rétroaction] ?

Enseignante 2 : Non, non, ce serait vraiment trop de toute façon. Ça, ça ne serait pas gagnant si je faisais ça. Tu sais à la fin de l'étape, je veux dire ce qui est gagnant c'est de le savoir et de le dire pendant que ça se passe : tu n'oublies pas, toi tu as telle affaire, toi c'est telle affaire. Tu sais, ils connaissent, ils connaissent assez bien là où ils vont bloquer, puis à ce moment-là, ben ils sont plus conscients.

Il n'est donc pas possible de savoir précisément si la fonction de pilotage des apprentissages est réalisée avec ces outils, car aucune étape du processus n'a été mentionnée. Il n'a pas été question de la fixation d'objectifs de réussite, du retour sur

les apprentissages, des réajustements réalisés par l'élève ou de l'évaluation de la situation en fin de processus.

Lors de la validation de cas par les enseignantes des deux milieux, ces dernières ont confirmé utiliser systématiquement le **bulletin unique** et la **synthèse des apprentissages** (pour le milieu 2) lors des rencontres de parents officielles. Cependant, elles ne s'y réfèrent pas avec les élèves pendant l'étape. L'enseignante 1 considère que de ressortir les bulletins tout au long de l'année mettrait davantage l'accent sur les difficultés des élèves, plutôt que de le motiver à s'améliorer. L'enseignante 2, de son côté, dit garder en tête les éléments de sa synthèse des apprentissages pour faire des rétroactions verbales aux enfants tout au long des apprentissages, pendant les activités pédagogiques réalisées en classe. Ces rétroactions ne sont toutefois pas appuyées par les documents nommés précédemment. Cette validation vient ainsi éclaircir les questionnements énoncés plus haut.

Il en est de même pour le pilotage de l'enseignement. Dans le milieu 2, la direction 2 et l'enseignante 2 disent utiliser le contenu du **bulletin unique** à différentes fins et lors de différentes rencontres. La direction 2 spécifie que les notes sont des indicateurs qui permettent d'alimenter les discussions lors de rencontres entre autres en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). L'enseignante 2, de son côté, précise que les notes du **bulletin unique** permettent de savoir si les objectifs de réussite présentés à la commission scolaire sont atteints et si les méthodes d'enseignement sont pertinentes pour parvenir à ces objectifs.

Enseignante 2 : Mais c'est sûr de par les plans de réussite qu'on va appeler, vraiment le CGRÉ (convention de gestion et réussite éducative). On a des objectifs d'augmenter de tant de pour cent nos résultats puis veut, veut pas c'est sûr que ça ben la commission scolaire voit ça aller, nous envoie les résultats, on analyse, on regarde ce qu'on fait. Qu'est-ce qui n'a pas marché, pourquoi ça n'a pas marché ? Qu'est-ce qu'on, tu sais nos choix là. Ah c'est ça, on est rendu dans le temps où l'annonce est pour l'année prochaine. Qu'est-ce qu'on choisit de faire selon ce qu'on voit là en ce moment ? On devrait-tu plancher plus encore sur français ou on s'en va plus dans les maths ?

Toutefois, comme pour le pilotage des apprentissages, les étapes de suivis, de rétroactions et de réajustements permettant de compléter le processus de pilotage n'ont pas été mentionnées par les différents participants de ce milieu.

4.2.3 Les pratiques d'utilisation des outils

Dans les deux établissements participants, le **bulletin unique** est remis trois fois par année, suivant la réglementation ministérielle (Régime pédagogique, 2016), à tous les élèves fréquentant les deux milieux. Il est important de souligner qu'aucun élève du secteur régulier n'est en modification d'évaluation, donc qu'aucun changement au contenu disciplinaire n'est apporté pour les élèves intégrés, et ce, dans les deux établissements.

De plus, toujours dans les deux milieux, la remise des deux premiers bulletins est accompagnée d'une **rencontre avec les parents** pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Comme mentionné plus haut, c'est lors de la remise du premier bulletin que sera présenté le **PI**. Dans le milieu 1, cette rencontre a lieu le même soir que les autres élèves, et elle dure de 20 à 30 minutes. Dans le milieu 2, la **synthèse des apprentissages** est remise en même temps que le **bulletin unique** et la rencontre pour le premier bulletin se déroule deux semaines après la remise des documents

papier. L'enseignante 2 préconise cette façon de faire, car elle se garde une heure de rencontre pour expliquer tous les outils en plus du **PI**. De son côté, la mère 2 déplore cette pratique. Pour elle, le délai entre la remise du bulletin scolaire et la rencontre de parents était trop long et il fut un moment stressant.

Chercheuse : OK, et vous en tant que parent est-ce que vous appréciez ces rencontres-là ?

Mère 2 : Ouais. Mais comme je te dis, c'est sûr que des fois tu sais des fois il faut que j'attende une couple de jours. Le stress, moi aussi je suis une bibitte nerveuse comme mon gars donc, moi j'aime bien savoir, moi j'aime ça quand c'est clair et précis. Moi je veux savoir où est-ce que je m'en vais, je ne veux pas attendre, une semaine, deux semaines. C'est sûr que la première rencontre, ça a été long. Ça a été vraiment long, moi je me demandais c'est quoi ça un plan d'intervention. Pis là, j'avais plein de questions.

Il est important de noter que développer une **synthèse des apprentissages** est une initiative personnelle de l'enseignante 2 qui n'est pas généralisée à travers l'école. La direction 2 est consciente que ce n'est pas tous les membres de son personnel qui ont de telles pratiques communicationnelles et que plusieurs se limitent au bulletin unique accompagné des rencontres de parents.

Chercheuse : Puis est-ce qu'il y a d'autres types de bulletins que vous utilisez dans votre école ?

Direction 2 : Bien il va y avoir plus de communication, comme celle d'enseignante 2, comme font d'autres enseignantes, où ils vont donner des fois, une fois par mois, l'évolution, comment va l'enfant. Je vous dirais que c'est variable, il y en a qui vont prendre davantage le bulletin on essaie de travailler avec eux, l'importance de communiquer aux parents l'information entre les bulletins.

Dans les deux milieux, le **PI** est élaboré avant la rencontre de parents, par l'équipe-école. C'est l'enseignante et l'orthopédagogue qui sont responsables de la mise sur pied du **PI**. Elles peuvent être accompagnées d'autres professionnels, par exemple

psychoéducateur, orthophoniste, éducateurs spécialisés, etc. Les parents ne sont pas présents lors de cette élaboration.

Chercheuse : Quand vous faites la rédaction des plans d'intervention, qui est autour de la table ?

Direction 2 : Ça va dépendre de qui est porteur. Donc, quand on est en, en rencontre multidisciplinaire, donc moi je vais avoir tous mes professionnels, mes TES, la direction qui va être là. On a nos élèves et évidemment que l'enseignante est toujours là. Ça, c'est un prérequis. Après ça on va aller voir, quel professionnel a besoin d'être là ? [...] Donc, on va être là ensemble. Il peut y avoir la TS, il peut y avoir la psychologue. Ça fait que des fois on est plusieurs alentour de la table à élaborer.

Chercheuse : Est-ce que le parent est là aussi pour l'élaboration ?

Direction 2 : Quand on élabore, nous on se fait une première tête, en premier. On le présente aux parents, puis par la suite, le parent peut s'il le veut changer un moyen, etc., etc.

La mère 1 aurait aimé être au courant du contenu du plan avant la rencontre. Elle considère avoir été mise devant le fait accompli et ce n'est pas une pratique qu'elle apprécie.

Mère 1 : Ouais, ça là ! J'aurais aimé ça l'avoir avant de faire la rencontre, parce que c'est comme t'es rendue au fait accompli, pis t'as pas le ch..., presque pas le choix de le signer. Je trouvais.

Les outils utilisés tout au long de l'année sont plutôt **ClassDojo** et le **duo-tang jaune** (dans le milieu 2). Les enseignantes des deux milieux disent utiliser **ClassDojo** pour transmettre des messages de toutes sortes, et il est possible d'axer ces messages sur les apprentissages spécifiques des élèves. Selon l'enseignante 2 et la mère 2, le **duo-tang jaune** permet aux parents de suivre l'évolution de leur enfant tout au long de l'année à travers les différents travaux réalisés en classe. Toutefois, l'enseignante 1 rapporte que **l'information sur l'évaluation** est remise seulement en début d'année scolaire. Par la

suite, c'est à la discrétion des parents de les consulter pendant l'année. La pertinence de ces documents est d'ailleurs remise en question par la mère 1.

Mère 1 : [...] Mais, c'est plus ça moi mon insatisfaction, les documents en début d'année ça laisse à désirer.

Un dernier aspect discuté lors des entretiens fut la formation reçue concernant l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Les directions des deux milieux disent avoir reçu des formations de leur commission scolaire respective sur le sujet de l'évaluation des élèves HDAA, mais elles n'étaient pas explicitement en lien avec l'utilisation du bulletin scolaire. La direction 1 précise que des formations devront être données auprès des secrétaires concernant les modifications à l'évaluation et les codes assignés aux matières modifiées que l'on retrouve dans le bulletin unique. Les enseignantes 1 et 2, de leur côté, disent ne pas avoir reçu de formation en lien avec l'utilisation du bulletin unique auprès des élèves HDAA. L'enseignante 1 explique même que les directives relatives à la notation des élèves éprouvant des difficultés ont changé dans les dernières années. Ces changements plutôt importants n'ont toutefois pas aidé à la situation actuelle et ont même eu des effets qu'elle qualifie de négatifs par moment, notamment concernant le placement d'élèves en classe spéciale. Néanmoins, toutes les participantes du milieu scolaire (directions et enseignantes) s'entendent pour dire qu'il y a un besoin de formation en lien avec l'utilisation du bulletin unique afin que tous aient les mêmes connaissances de base sur le sujet.

Chercheuse : Mais est-ce que vous recevez des directives pour remplir votre bulletin ou pour vous aider à, c'est ça quant à l'utilisation de votre bulletin avec les élèves en difficulté de la part de votre commission scolaire, de votre direction ?

Enseignante 2 : Pas du tout, non.

Chercheuse : Non. OK. Il n'y a pas de formation ? Il n'y a pas de...

Enseignante 2 : Non [...]

Chercheuse : Est-ce que vous recevez des directives, soit de votre direction ou de votre commission scolaire quant à l'utilisation du bulletin scolaire pour les élèves en difficulté ?

Enseignante 1 : Non dans le fond soit on fait de l'adaptation avec soit l'ordinateur ou quoi que ce soit, on l'écrit, sinon pas vraiment... Ben à part en fait que je me suis déjà fait dire qu'il fallait vraiment... mettons un élève vaut 30 % ben y faut vraiment y mettre 30 % si on veut l'envoyer dans une classe DGA pour y donner les services. Fait qu'on c'était déjà fait dire fallait pas mettre en bas de 45, mais là 45... des fois c'est pas assez faible pour envoyer l'élève en DGA pis blablabla. Fait que ça je trouve que c'est quelque chose qui est un peu complexe parce qu'on sait pas où se lancer, on veut pas mettre trop bas. Justement on nous dit de pas mettre trop bas pour pas décourager l'enfant pour son estime de lui, mais si on y met pas ce qui vaut vraiment... On peut pas y donner les services auxquels y'a besoin... Fait que c'est...

4.2.4 Le message que l'on veut envoyer par les outils

Les directions et les enseignantes participantes des deux milieux veulent principalement envoyer comme message un portrait de la situation scolaire actuelle des élèves.

Dans le milieu 1, la direction 1 et l'enseignante 1 aimeraient envoyer un message qui dépasse celui du portrait de l'élève. Elles veulent envoyer un message qui met l'accent sur le positif tel que les réussites, l'effort et la progression personnelle, ce qui n'est pas nécessairement possible avec le canevas du bulletin unique. La direction 1, pour sa part, précise que le message envoyé aux parents vise à promouvoir l'implication et la persévérance parentale dans le suivi scolaire de leur enfant.

Lorsqu'il est question d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, l'enseignante 1 ajoute qu'il serait bien d'informer plus précisément les parents concernant les adaptations mises en place pour leur enfant. Elle explique également qu'avec le bulletin unique, cette pratique est ardue.

Enseignante 1 : Ben non justement parce que les élèves qui sont en difficulté faut qu'y'aillent des adaptations des modifications des trucs comme ça qui soient faits pis on est pas en mesure de le mettre dans le bulletin. Tsé on peut mettre adaptation oui, mais si y'a des modifications ben ça vient mettre l'enfant comme en... Dans le fond c'est... On va, vu qu'on peut pas le modifier dans le bulletin parce qu'on met ce qui est en modification c'est mis en échec pour l'année, c'est les attentes du niveau qui fait que ça permet pas à l'enfant. Tsé l'enfant y va dire, oui y'a vécu quelques réussites en classe, tout ça parce qu'on met... Modifier nos trucs sauf que dans le bulletin ça apparaît pas fait que l'enfant va être découragé parce que y va se dire ben pourquoi j'ai réussi en classe pis c'est pas ce qu'il y a dans mon bulletin.

Dans le milieu 2, le message que l'on veut envoyer reste vague. Lors de leurs entretiens respectifs, et lors de la validation du cas par l'enseignante 2, la nature du contenu du message n'a pas été précisée. La direction 2 et l'enseignante 2 rapportent avoir à cœur la bonne communication et surtout la bonne compréhension des parents du contenu des outils. On insiste sur la nécessité de clarté du message, mais pas sur ce qui doit être clair. La direction 2 précise que c'est par les **rencontres de parents** que l'on peut transmettre le meilleur message. L'enseignante 2, de son côté met en place plusieurs outils dans le but de fournir une communication la plus transparente possible et que les parents comprennent ce que leur enfant a bien acquis et ce qu'il a moins bien acquis. On peut donc penser que le message que l'on désire clarifier pour le parent est en lien avec les contenus des apprentissages. Ainsi, l'enseignante 2 et la mère 2 rapportent que la **synthèse des apprentissages** explique les notes dans le **bulletin unique**. Le **duo-tang jaune** permet, selon elles, d'envoyer une photo régulière de la progression de l'enfant, et **ClassDojo** permet un contact instantané avec les parents.

Enseignante 2 : le message c'est : j'espère qu'il comprenne. Je me dis que je veux que ce soit le plus clair possible pour un parent. Je me dis : ils ne peuvent pas, ce n'est pas vrai qu'en partant avec... Je me dis avec ça déjà ils voient les choses aller, je passe des commentaires là-dessus aussi des fois. Avec ça et avec ça (montre le duo-tang jaune), oui le duo-tang jaune ça c'est vraiment les choses que je vais plus prendre pour vérifier à mon bulletin, pour mettre mes notes. Donc, tu sais ils voient les résultats passer, ils voient qu'est-ce qu'il n'a pas fonctionné. Je leur dis aux parents en début d'année : c'est impossible que vous arriviez au bulletin et que vous soyez surpris. Ça ne se peut pas, parce que je passe trop souvent des commentaires. [...]

Malgré ces divergences, les directions et enseignantes des deux milieux se questionnent sur le même point, soit l'utilisation des notes en pourcentage dans le **bulletin unique**. Pour ces participantes, ces notes ne permettent pas de communiquer la situation réelle des élèves en difficulté ni d'exprimer le niveau de compétence atteint. Selon elles, une cote (par exemple les lettres) serait un type de notation plus approprié.

Enseignante 1 : Un aspect qu'on pourrait changer... ben, je pense, juste l'aspect de pourcentage pour évaluer des compétences, juste ça, juste ça est comme illogique quelque part. Je trouve que justement en pourcentage ça vient pas, tsé mets-moi A, B, C, D, E, A+, A- tsé au pire ou... Tsé même moi quand j'étais au primaire, vert, jaune, rouge, on s'entend... Ben vert ça va bien, jaune bon... Y'a quelque chose de plus difficile... Mais c'est les parents qui veulent ça parce que, mais pourquoi, c'est niaisieux là de dire : ha, mais je sais pas j'ai combien en pour cent, mais on s'en fout quelque part.

4.2.5 Ce qui est compris du message envoyé

La section 4.2.4 indique que les directions et enseignantes rencontrées n'ont pas tout à fait la même idée du message qu'elles désirent envoyer avec le bulletin scolaire. Malgré tout, elles s'entendent sur un point : les parents ne comprennent pas nécessairement le message contenu dans le **bulletin unique**. La direction 2 précise que pour être bien

comprise et lui donner du sens, la lecture (autant de la part des parents que des élèves) de cet outil nécessite un accompagnement et des explications de l'enseignante.

Dans cet ordre d'idées, la direction 1 et l'enseignante 1 spécifient que le message de persévérance qu'elles souhaitent envoyer n'est pas reçu des parents et des élèves sans **la rencontre avec l'enseignant**. La direction 2 et l'enseignant 2 considèrent également qu'il est primordial d'expliquer le **bulletin unique** pour qu'il soit bien compris. Ainsi, comme mentionné plus haut, c'est pour remédier aux différentes difficultés de compréhension des parents que l'enseignante 2 met en place plusieurs outils de communication autour du bulletin unique. L'enseignante 2 exprime également que les parents semblent mieux comprendre la situation de leurs enfants avec tous les outils qu'elle utilise, car elle a moins de questionnements de leur part et moins de remises en question des notes en pourcentage.

Les mères, de leur côté, disent bien comprendre le contenu du **bulletin unique**. Ces deux participantes affirment être plus à l'aise avec une notation en pourcentage qu'en lettre, bien qu'étant enfant une d'entre elles ait eu des lettres dans ses propres bulletins.

Chercheuse : OK, est-ce que les notes qui sont inscrites au bulletin font du sens pour vous ?

Mère 1 : Heu ben c'est quantitatif c'est un chiffre donc c'est... avec la règle générale que ben c'est 60 qui faut de passage. Donc c'est clair comme ça, oui. [...]

Chercheuse : Vous aviez des lettres quand vous étiez jeune ?

Mère 1 : Un moment donné je pense qu'il y en avait [...] Messemble qu'il avait des notes, heu des lettres [...] Ouais c'est ça t'avais l'échelle, bon tu te dis bon ok : B.

Mère 2 : Ben l'année passée, ben c'est ça regarde l'année passée, c'était des lettres. Puis il comprenait super bien. Moi je comprenais un petit peu bien, mais moi j'avais hâte d'arriver là-dedans (pointe le bulletin unique). Tu sais, ça, c'est

rendu que regarde, quand tu le sais c'est des pourcentages c'est parce qu'il est rendu grand.

Toutefois, comme cela est rapporté dans la section communication, ces mêmes participantes précisent que le message envoyé par les notes reste trop vague pour avoir un portrait précis de leur enfant. De plus, leurs propos précisent que le **bulletin unique** doit être accompagné d'une **rencontre avec l'enseignante** ou d'un autre outil pour que le message soit bien compris. Par exemple, dans le milieu 2 on utilise la **synthèse des apprentissages**. Dans le milieu 1, la mère 1 donne un exemple parfait de la nécessité des rencontres de parents. Elle dit ne pas toujours bien saisir la note qui apparaît dans le bulletin unique et que c'est la rencontre de parents qui, encore une fois, lui permet de clarifier ses incompréhensions.

Mère 1 :... Pis là c'est comme un peu plus nébuleux donc heu des fois c'est ça y'a eu comme, ça correspondait pas. Des fois je signe des bons examens puis arrivée au bulletin : Ha c'est plus bas que je pensais ! Donc ça veut dire qu'il y a quelque chose soit que je ne comprends pas ou je ne signe peut-être pas tous les examens. Donc là tu questionnes ton enfant par après, je ne veux pas trop la mettre sur la sellette non plus. Je sais que lors de la rencontre avec le professeur, sur demande je sais que je pourrais avoir toutes les notes qui ont compté.

La mère 1 précise également que les commentaires inscrits dans le **bulletin unique** contiennent un message trop général.

Les notes qui apparaissent dans le **bulletin unique** semblent également avoir un impact négatif sur les élèves. Lors de son entretien, l'élève 1 mentionne que l'arrivée du bulletin scolaire est un moment stressant pour elle, tandis que dans le milieu 2, la mère 2 rapporte que le comportement de son enfant devient plus difficile lorsqu'il reçoit un mauvais résultat.

Élève 1 : Ben je fais du mieux que je peux pour que ça m'aide à m'encourager. Mais parfois je suis comme : ha non je devrais laisser tomber ça, pis je suis comme je laisse tomber ça pis je vais garder mes notes comme ça [...]
 Heu ça me fait peur, ça me stress, de : est-ce que je vais avoir des bonnes notes, est-ce que j'en aura pas, est-ce que je devrais me décourager ou je devrais pas me décourager. Pis là je me fais plein d'imagination comme oui, non, oui, non, tsé c'est c'est comme...

Le message envoyé par la moyenne est également relevé dans les deux milieux. L'enseignante 1 considère que cette mesure est importante pour les parents, mais qu'elle ne donne pas nécessairement un portrait juste de la réalité du groupe classe. Par exemple, cette année elle dit avoir un groupe faible, donc une moyenne plus faible. Ainsi, lorsqu'un élève se démarque de la moyenne, il ne vivrait pas la même réalité dans un groupe plus fort. La mère 2 précise également que la moyenne peut être une indication stressante pour un parent lorsque son enfant éprouve des difficultés d'apprentissage.

Mère 2 : Je suis pas sûre de ça, la moyenne je suis pas sûre que je la mettrais par exemple. Parce que je trouve que ça, comment je vais dire ça donc, pas que ça nous (bafouille). Par exemple : élève 2 le premier, si je regarde, il a eu 62, et là 86, ça apporte beaucoup de, pas de confusion, mais le parent se dit : c'est quoi là c'est mon enfant qui est le plus bas. Tu comprends-tu qu'est-ce que je veux dire ? Fait que je trouve que la moyenne du groupe, on s'en fout un peu là. C'est vraiment la moyenne de l'enfant. Parce que là si tu regardes la moyenne du groupe, tu vas faire comme : ben c'est ça sont toutes. Parce que j'ai déjà demandé à enseignante 2 au début : coudons c'est tu mon garçon qui est le plus bas ? Qui a le plus de difficulté ? C'est-tu le seul qui est en difficulté et tous les autres sont tous hauts ?

De plus, la mère 2 soulève que le vocabulaire utilisé dans le **bulletin unique** n'est pas toujours facile à comprendre (par exemple les termes résultats disciplinaires). Cette remarque avait également été faite par la mère 1. Concernant sa compréhension des documents, la mère 2 affirme qu'elle comprend mieux la **synthèse des apprentissages**

que le bulletin unique, entre autres à cause de la précision du message que cette synthèse envoie.

L'élève 1, comme sa mère, dit bien comprendre le contenu de son **bulletin unique**. L'élève 2, lui, ne semble pas saisir le sens des notes chiffrées et cette information est confirmée par sa mère qui affirme que son enfant ne différencie pas les bonnes notes des mauvaises notes. Il est possible que cette incompréhension soit attribuée à l'âge plutôt jeune de cet élève.

Chercheuse : Si on regarde dans ton bulletin, elle est où la note ? Ils sont où les chiffres ? (Élève pointe les chiffres sur le bulletin) ouais, ils sont là. C'est bon ça. Ça c'est bon 60 ? (Élève hausse les épaules, il ne sait pas) sais pas. 67 c'est-tu bon ça ? (Élève hausse les épaules, il ne sait pas) sais pas. 66 c'est-tu bon ? (Élève hausse les épaules, il ne sait pas) c'est pas grave. OK, mais ta note, mais ta note c'est des chiffres ? (Élève hoche la tête oui) oui.

Mère 2 : [...] Comme là, si je lui montre le bulletin, ben tu sais il n'a pas vraiment conscience parce qu'il va me dire : ah c'est une bonne note ! C'est comme la dernière fois il était arrivé : ha ! J'ai une bonne note, j'ai eu une bonne note. Il avait eu genre zéro sur cinq.

Selon les participantes du milieu scolaire rencontrées dans les deux milieux, le **plan d'intervention** semble être un document bien compris des parents, car ces derniers ne demandent pas d'y apporter de modifications. Toutefois, les mères participantes résument leur compréhension de ce document à une information sur ce qui sera mis en place à l'école pour aider leur enfant et que cette aide se limite à voir l'orthopédagogue. Les deux spécifient qu'elles considèrent le PI comme un outil réservé à l'école.

Mère 1 : Mais tsé messemble que je devrais être, sans avoir à le demander, messemble j'aurais dû en avoir une copie, mais peut-être tsé, je le perçois comme si c'était plus un truc, un outil interne à l'école. Tsé ça va plus leur servir à eux

autres, tsé pour dire : ben on en a discuté voici qu'est-ce qu'on va faire avec élève 1, on a juste besoin de l'accord, OK, pis ben c'est ça.

À propos des autres documents, la mère 1 considère que les documents d'**information sur l'évaluation** donnés en début d'année sont plutôt vagues. La mère 2, de son côté, comprend mieux les travaux et évaluations réalisés tout au long de l'année, car ces derniers se retrouvent tous dans le **duo-tang jaune**.

En dernière analyse, le **bulletin unique** est un outil de communication entre l'école et la maison. Il est utilisé pour **informer** les parents, toutefois le bulletin unique n'est pas toujours utilisé seul. Des outils d'accompagnement peuvent faciliter la compréhension et précisent le contenu du message contenu dans le **bulletin unique**. Il semble ainsi y avoir un désir d'améliorer la communication pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et un outil de forme plus descriptive tel que la **synthèse des apprentissages** semble remédier à ces lacunes. On sent également qu'une combinaison d'outils et de pratiques permet d'aller plus loin que la simple information du portrait scolaire de l'élève. La **rencontre de parents** reste la pratique qui est généralement priorisée lors de la remise du **bulletin unique** et du **PI**. Le lien entre le **PI** et le **bulletin** n'est pas saisi de tous, notamment les mères, et ce, malgré leurs fonctions communes et complémentaires. Le message que tentent d'envoyer les participantes du milieu scolaire ne semble pas être d'emblée celui reçu par les parents et les élèves. Alors que ces derniers disent bien comprendre le contenu du **bulletin unique**, les parents participants manifestent un désir d'avoir un message plus accessible et plus personnalisé pour leur enfant.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les résultats des différents entretiens ayant été présentés dans le chapitre précédent, ce présent chapitre veille ainsi à répondre aux questions de recherche du présent mémoire. Pour ce faire, des liens entre les résultats et les écrits scientifiques portant sur le même sujet seront discutés. Rappelons les deux questions de recherche ultérieurement formulées :

- 1) Quelles sont les pratiques rapportées par les parents, les élèves, les enseignants et les directions d'école en lien avec l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves en difficulté scolaire au primaire au Québec ?
 - a) En ce qui a trait à la forme qu'il prend ?
 - b) En ce qui a trait aux fonctions qu'il assume ?

- 2) Que comprennent les directions, les enseignants, les parents et les élèves du message envoyé par le bulletin scolaire, lorsque l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage et qu'il est intégré dans une classe régulière ?
 - a) Quel message les enseignants ont-ils l'intention d'envoyer à travers le bulletin scolaire (signification de la note) ?
 - b) Dans quelle mesure la compréhension des divers acteurs est-elle différente selon la forme du bulletin ?

Les résultats présentés dans le chapitre précédent abordent plusieurs aspects de la réalité entourant le bulletin scolaire au Québec. Cependant, il ne faut pas oublier que

cet outil est un document formel fortement encadré par des mesures ministérielles (MELS, 2011 ; MEQ, 2003) et que ces mesures prennent une place importante dans la discussion des résultats. Cela dit, ce dernier chapitre est séparé en cinq sections. Tout d'abord, la situation actuelle entourant le bulletin scolaire au Québec est abordée, pour ensuite s'attarder sur la possibilité de pousser plus loin les pratiques décrites. Cela mènera à répondre spécifiquement aux deux questions de recherche et à proposer des réflexions pour de futures études. Finalement, les forces et limites du présent mémoire sont présentées à la dernière section.

5.1 La situation actuelle entourant le bulletin scolaire

Parmi les éléments de la problématique entourant le bulletin scolaire exposés dans le chapitre 1 de ce mémoire, la diversité des pratiques d'utilisation est ressortie comme un aspect central. Les prochaines sous-sections veilleront à revenir sur les résultats obtenus afin de décrire ce qui ressort du portrait de l'utilisation de cet outil considérant les fonctions qu'il assume, la forme qu'il prend et les pratiques mises en place lorsque l'élève impliqué éprouve des difficultés d'apprentissage.

5.1.1 Les finalités du bulletin scolaire

Les résultats de la présente étude montrent que le bulletin scolaire est principalement reconnu comme un outil de communication destiné aux parents des élèves. Ce résultat est concordant avec les résultats et les propos de plusieurs auteurs (Christiansen et Vogel, 1998 ; Deslandes et coll., 2009 ; Salend et Garrick Duhaney, 2002 ; Scallon, 2004) qui reconnaissent également que la communication est la principale fonction de

cet outil. Dans les deux milieux participants, cette communication passe entre autres par le bulletin unique (MELS, 2011). Le bulletin unique est utilisé auprès des élèves qui fréquentent le secteur régulier et celui de l'adaptation scolaire. Il a comme principale visée d'informer les différents destinataires. Les participantes s'entendent pour dire que le bulletin scolaire est un outil qu'il n'est pas souhaitable d'utiliser pour responsabiliser les élèves au sujet de leurs apprentissages, ou encore pour les enseignants au sujet de leur pratique professionnelle. Cependant, la mère 2 affirme avoir eu recours à ce niveau de communication lors de la première rencontre de parents avec son enfant. La direction du même milieu a déjà été témoin de situations où les enseignants attribuaient cette fonction à la communication des résultats scolaires. Malgré ces quelques passages, la responsabilisation reste une finalité peu estimée et peu discutée.

La sanction des études et la reddition de comptes, des fonctions secondaires

La sanction des études est une autre fonction discutée par différents participants, notamment les directions d'établissement, sans toutefois être dominante dans les propos de ces dernières. Considérant que la première réelle sanction des études se fait à la suite des études de niveau secondaire (Loi sur l'instruction publique, 2016), il est logique de s'attendre à ce que ce ne soit pas la première idée qui vienne en tête des parents ou des élèves lorsqu'il est question du bulletin unique. Une mère a tout de même mentionné qu'il avait été discuté de la possibilité de faire redoubler son enfant lors d'une rencontre de bulletin l'année précédente. Elle ajoute même que le bulletin scolaire est un outil important dans la prise d'une telle décision.

Bien que le bulletin scolaire soit régi par le ministère et que ce dernier attribue à cet outil la fonction de reddition de comptes (MEQ, 2003 ; MEQ, 1999), les enseignantes

et directions participantes n'ont pas apporté une grande importance à cette fonction dans leur discours. Les directions ont effleuré les idées du changement d'école et des services attribués en fonction des besoins dans leur établissement. Une enseignante seulement a mentionné l'utilité du bulletin et des résultats scolaires lors des évaluations de convention de gestion et a précisé que les résultats de tous les élèves (incluant ceux des élèves intégrés) étaient considérés lors de ces rencontres, mais sans plus.

Cependant, les deux directions précisent que dans le cas d'un élève HDAA, il est important de bien comprendre les concepts d'adaptation et de modification avant de permettre une modification à l'évaluation pour un élève¹² (Cohen et Heumann, 2001). Les deux sont conscientes qu'une modification à l'évaluation change la valeur des notes, car elles changent entre autres les critères d'évaluation (Nolet et McLaughlin, 2005), et du même coup la valeur de leur bulletin. Comme il est excessivement difficile de retirer la mention modification à l'évaluation, une fois mise, elle reste habituellement jusqu'à la fin des études secondaires. Ceci entraîne un changement dans la sanction des études. L'élève qui termine son secondaire avec des modifications à son évaluation ne sera pas soumis aux mêmes examens de sanction que les élèves suivant un parcours régulier (Nolet et McLaughlin, 2005) et ne sera pas qualifié au même titre que ces derniers.

¹²Les deux élèves participants n'étaient pas dans cette situation, mais comme les deux établissements sont des points de services pour les élèves HDAA, les deux directions sont en contact avec plusieurs enfants vivant cette réalité. Il faut noter qu'aucun élève intégré dans le secteur régulier n'est en modification d'évaluation dans les deux établissements.

5.1.2 Le bulletin scolaire : un outil de communication

Les enseignantes et les directions des deux milieux reconnaissent l'importance du bulletin scolaire dans la communication entre l'école et la maison. C'est un outil qui semble nécessaire, et qui semble avoir une place notable dans le cheminement scolaire des élèves. Les mères, de leur côté, paraissent satisfaites de la forme actuelle du bulletin scolaire québécois, soit le bulletin unique. Ces participantes précisent qu'elles apprécient principalement la forme que prennent les notes actuelles, soit une forme chiffrée en pourcentage. C'est le type de note qu'elles comprennent le mieux et elles ne désirent pas le retour à une notation sous forme de cotes (par ex. : lettres). Certains auteurs (Jung et Guskey, 2011 ; Perrenoud, 1995 ; Wagner, 2001) considèrent que les parents apprécient la notation en pourcentage, car c'est ce qu'ils connaissent, c'est de cette façon qu'ils ont eux-mêmes été notés lorsqu'ils étaient élèves. Cette explication peut toutefois être remise en question, car la mère du premier milieu a mentionné qu'enfant elle avait été notée avec des lettres.

Les limites de la communication perçues par le milieu scolaire

L'appréciation des notes en pourcentage n'est toutefois pas partagée par les enseignantes et les directions, spécialement auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. L'intention première de ces participantes, dans les deux milieux, est de communiquer le portrait scolaire actuel de leurs élèves. Ces résultats vont de pair avec l'idée fondamentale que le bulletin scolaire est un instrument de communication sur le cheminement scolaire des élèves et qu'il est destiné aux parents (Durand et Chouinard, 2012 ; Perrenoud, 1995 ; Scallon 2004). Cependant, dans le milieu 1, il a été très clairement mentionné que l'intention de communication auprès des élèves

éprouvant des difficultés va un peu plus loin. L'enseignante et la direction désirent communiquer tout l'effort, la persévérance et la progression des élèves. Comme le bulletin unique permet seulement d'indiquer une note en pourcentage et qu'elles devraient se concentrer principalement sur la production scolaire des élèves (Brookhart, 2004 cité dans Randall et Engelhard, 2010 ; Terwilliger, 1977), ces participantes qualifient la note en pourcentage de trop précise et trop rigide pour permettre la communication voulue.

On sent donc que la notation actuelle semble limiter la fonction de communication du bulletin scolaire des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Dès les années 1980, certains chercheurs relevaient qu'il est difficile pour les enseignants de ne pas intégrer dans leur notation des aspects comme l'effort, la progression, la participation (Calhoun et Beattie, 1984 ; Carpenter et Grantham, 1985). Comme les notes inscrites au bulletin de ces élèves reflètent la plupart du temps leurs échecs (Munk et Bursuck, 2004 ; Polloway et coll., 1994), il serait intéressant d'explorer davantage les différentes méthodes de notation.

Une approche fourretout¹³ pourrait permettre aux enseignants de considérer davantage d'aspects de l'apprentissage et de la personnalité des élèves. La notation fourretout, qui se caractérise comme une notation où les enseignants incluent des aspects objectifs (production) et subjectifs (progression, persévérance, présence, motivation, etc.), a déjà été documentée (Cross et Frary, 1999 ; Erickson, 2010). Cette pratique est parfois critiquée (Cross et Frary, 1999), ou considérée comme inévitable (Marzano, 2000), notamment en ce qui a trait à l'effort (Randall et Engelhard, 2010). Toutefois, sachant que la note est un symbole parfois ambigu, il serait crucial que son contenu soit bien

¹³ Traduction libre pour *hodgepodge grading*

expliqué aux parents (Martínez et coll., 2004) pour que ces derniers en comprennent bien le contenu.

Les limites de la communication perçues par les parents et les élèves

De plus, malgré leur appréciation sans contredit des notes en pourcentage, il est important de noter que les mères participantes ont également relevé des lacunes dans la communication réalisée par la notation chiffrée et certaines limites à la forme actuelle du bulletin unique.

Premièrement, le message envoyé dans le bulletin unique est, pour les mères participantes, trop général, pas assez personnalisé et ne permet pas d'avoir une idée claire de la situation de leur enfant (Munk et Bursuck, 2001a). Il est possible que la compréhension des parents soit embrouillée par le fait que le message que désirent envoyer les enseignants n'est pas celui que veulent recevoir les parents (Waltman et Frisbie, 1994). Par contre, l'intention principale des enseignantes participantes de communiquer le portrait scolaire des élèves est très semblable aux attentes des parents qui, par le bulletin scolaire, veulent savoir où est rendu leur enfant (Deslandes et coll., 2009). Ainsi, la nature même de la note (le pourcentage) ou la forme actuelle du bulletin unique sont peut-être des aspects qui limitent la communication.

Deuxièmement, la présence de la moyenne, qui permet la comparaison des résultats entre l'élève et son groupe, est possible avec un bulletin qui présente une notation chiffrée ou qui a une forme plus traditionnelle (Dulude, 1986 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Laurier et coll., 2005 ; Lussier, 1984 ; Sparkman, 1992 ; Terwilliger, 1977). Selon les propos de Perrenoud (1995) et Laurier et coll., (2005), cette mesure semble

être encore très importante aux yeux des parents ; en effet, elle a été soulevée par les deux mères participantes et une enseignante. Pourtant, la mère d'un des milieux mentionne que cette mesure peut être stressante compte tenu des difficultés de son enfant et de la différence entre les résultats de celui-ci et ceux de ses collègues de classe.

Les notes en pourcentage semblent également avoir un impact négatif sur l'élève. La mère 2 précise que le caractère de son enfant de première année change en fonction des résultats scolaires obtenus et ce n'est pas souvent pour le mieux compte tenu de ses résultats souvent faibles. Cet impact négatif a textuellement été mentionné par l'élève 1 participant de 5^e année. Elle précise que l'arrivée du bulletin scolaire lui procure énormément de questionnements et de stress. Elbaum et Vaughn (2003) ont documenté l'impact des faibles résultats scolaires sur le concept de soi des élèves. Les résultats obtenus dans le présent mémoire ne permettent pas d'identifier précisément quels sont les impacts de la notation en pourcentage. Toutefois, ils permettent d'affirmer que ce type de notes et le canevas du bulletin unique méritent une réflexion importante, notamment en ce qui a trait à leur utilisation auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Malgré l'appréciation mentionnée d'emblée par les deux mères et l'importance de la place que prend le bulletin scolaire dans le cheminement des élèves, l'utilisation d'un outil de communication commun, tel le bulletin unique, entraîne certaines difficultés. Ces difficultés peuvent être sur le plan professionnel pour les enseignants qui trouvent la tâche de compléter un tel outil difficile, ou personnel pour les élèves et leur famille pour qui l'impact des notes en pourcentage semble être négatif. Calhoun (1986) avait dénoté des constats similaires, précisément sur la difficulté des enseignants à utiliser un outil commun, lors d'une étude réalisée auprès d'enseignants au secondaire ayant des élèves HDAA intégrés dans leur classe régulière. Dans le cadre du présent mémoire, il est possible que ces difficultés s'expliquent par le contexte de l'approche

par compétence. Un document trop hermétique ou standardisé n'aiderait pas à la communication du niveau de compétence des élèves, car le concept de compétence est trop complexe pour être résumé par un seul symbole ou un seul pourcentage (Scallon, 2004).

5.1.3 Les solutions proposées pour remédier aux lacunes

Lors des entretiens, les enseignantes participantes ont mentionné le désir de communiquer un message le plus clair possible avec le bulletin scolaire. Ainsi, pour remédier aux lacunes de communication qui viennent d'être présentées, plutôt que de développer un nouveau bulletin scolaire, les participants utilisent plusieurs outils d'accompagnement au bulletin unique ainsi que différentes pratiques de communication qui s'apparentent aux moyens de communication informels de Durand et Chouinard (2012). Ces outils et pratiques variés permettent, entre autres, de mieux comprendre le sens que les enseignants donnent aux notes et sont reconnus comme une pratique souhaitable dans un processus d'évaluation et de communication des résultats scolaires (Blais, 2014 ; MEQ, 2003).

L'enseignante 2 a mis sur pied un outil appelé *synthèse des apprentissages* qui prend une forme descriptive et a pour but d'expliquer les notes contenues dans le bulletin unique. La mère de ce milieu affirme que la synthèse remplit bien sa fonction et qu'elle permet de mieux comprendre où est rendu son enfant dans ses apprentissages. Bélair et Dulude (1984), qui s'étaient penchées sur le bulletin descriptif dans les années 1980, avaient également constaté qu'un outil plus descriptif permettait aux parents de mieux situer leurs enfants dans leurs apprentissages. Cette communication permet également de personnaliser davantage le message envoyé, fonction qui n'est pas nécessairement

remplie par le bulletin unique, mais qui est appréciée et demandée de la part des parents (Dulude, 1986 ; Munk et Bursuck, 2001a ; Wagner, 2001).

Ensuite, le ministère recommande de mettre en place « des formes variées de présentation de l'information » (MEQ, 2003, p.47) et propose d'emblée la rencontre avec les parents. Suivant la liste présentée au chapitre 2, la rencontre de parents, ou la rencontre tripartite, est un moyen de communication formel, au même titre que le bulletin scolaire (Durand et Chouinard, 2012). Cette pratique, qui a été relevée dans les deux milieux de collecte, semble être mise en place d'office lors de la remise des deux premiers bulletins scolaires pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Les participants apprécient ces rencontres, car c'est un moment privilégié avec l'enseignant pour préciser le message contenu dans le bulletin scolaire et discuter plus en profondeur de la situation de l'élève, spécialement si ce dernier est en difficulté (Wagner, 2001). Dans les deux milieux, c'est également lors de la rencontre pour le premier bulletin scolaire que les enseignants présentent le plan d'intervention aux parents.

Dans un contexte où les élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage, le PI est également un outil qui peut être utilisé conjointement avec le bulletin scolaire. Lors des moments d'évaluation, l'enseignant doit toujours avoir en tête le contenu du PI afin que les résultats soient justes, équitables et égalitaires (Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2003 ; MEQ, 1999). Il en est de même lors de l'élaboration du bulletin scolaire. Cependant, comme le proposent les résultats de la présente étude, la forme du bulletin unique ne permet pas de savoir qu'il y a un PI dans le dossier d'un élève et on constate que le lien entre les deux documents est mal compris. De plus, cette incompréhension semble avoir un impact sur l'utilisation du bulletin unique et embrouiller la compréhension des résultats scolaires.

Le PI est un document régi par le ministère (MEQ, 2004) qui prend une place importante dans la bonne compréhension de la situation scolaire des élèves HDAA. Selon la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999), le PI est un document où sont consolidés les moyens mis en place et les services nécessaires qui permettent aux élèves HDAA de poursuivre leur cheminement scolaire intégré dans un milieu le plus régulier possible. Sur le plan de l'évaluation des apprentissages, cette même politique évoque l'importance de « se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification... » (MEQ, 1999, p.30). Ce sont ainsi les informations contenues dans le PI qui devraient nous informer des moyens les plus appropriés retenus pour y parvenir.

Les résultats du présent mémoire ne permettent pas d'apprécier l'importance du PI dans une démarche d'évaluation. Les mères considèrent le PI comme un outil réservé à l'école et séparé du bulletin scolaire. De leur côté, les enseignantes disent avoir le contenu du document en tête lors des périodes d'enseignement, mais ce ne fut pas précisé pour celles d'évaluation. Bien que les deux documents soient présentés en même temps, lors de la rencontre du premier bulletin, il ne semble pas y avoir de liens faits entre les contenus, qui sont pourtant complémentaires. Les connaissances de l'enseignant concernant l'élaboration d'un bon PI ainsi que ses connaissances de l'adaptation scolaire ont un rôle important à jouer dans la mise en place et l'explication du PI aux parents (Fish, 2008). Il est possible que l'absence de formation sur le sujet, relevé par les deux enseignantes participantes, soit à l'origine d'un tel manque de coordination entre les deux documents. La rédaction d'un bon plan d'intervention reste une tâche complexe pour les enseignants (Patti, 2015) et le lien avec le bulletin scolaire reste un sujet peu abordé dans les écrits scientifiques.

Un autre outil, le duo-tang jaune, a été développé par l'enseignante du second milieu, toujours dans l'objectif de permettre aux parents d'être bien informés des

apprentissages de leur enfant. Ce duo-tang permet de recueillir en un endroit les différentes évaluations réalisées tout au long d'une étape et on demande aux parents de les signer. Ce duo-tang rejoint les caractéristiques du cinquième moyen de communication informel de Durand et Chouinard (2012), soit les productions et travaux annotés. Cette pratique devient une communication fréquente entre l'école et la maison pour les parents (Waltman et Frisbie, 1994). Bien que cette pratique ne soit pas systématisée dans le second milieu, la mère participante dans ce milieu mentionne également signer des évaluations. On remarque donc que la signature des évaluations est une pratique réalisée dans les deux milieux et on peut penser que cette pratique vise, comme pour le bulletin scolaire, à informer les parents de l'évolution scolaire des élèves. La communication devient ainsi une fonction attribuée à l'évaluation (Bonniol et Vial, 1997) et non juste au bulletin scolaire.

Un nouvel outil, ClassDojo, dont il a été question dans les deux milieux de collecte, répond à une critique émise par la mère du deuxième milieu. Selon elle, le vocabulaire utilisé dans le bulletin unique n'est pas toujours facile à comprendre. Pourtant, l'utilisation d'un vocabulaire accessible aux parents devrait être considérée lors de l'élaboration d'un outil de communication des résultats scolaires (Guskey et Bailey, 2001). ClassDojo est un outil de communication instantanée qui permet une communication régulière entre les parents et les enseignantes et qui, n'étant pas règlementé par le milieu scolaire, permet d'utiliser un vocabulaire qui sort de celui du jargon scolaire. Les mères et enseignantes participantes rapportent qu'elles apprécient grandement cet outil. ClassDojo permet entre autres une communication efficace et rapide. Il est également possible d'envoyer des messages sur la vie en classe ou sur les bons coups réalisés par les élèves, ce qui sort du cadre rigide du bulletin scolaire. De plus, étant un outil technologique, il ouvre la porte à un nouveau type de communication offerte par les nouvelles technologies. Déjà en 1996, Ross Brewer et Kallick faisaient mention de l'importance et du poids que pourraient prendre de tels

outils. Les résultats obtenus dans le présent mémoire ne permettent toutefois pas de discuter davantage des impacts d'un tel outil. L'utilisation des nouvelles technologies dans la communication des résultats scolaires serait un sujet d'étude très intéressant pour de futures recherches.

Un dernier outil a été mentionné dans le premier milieu, principalement par la mère participante. En début d'année, des documents expliquant les modalités d'évaluation et le barème de notation lui sont remis. Ces documents doivent être remis aux parents au début de chaque année scolaire (MELS, 2011), toutefois aucun canevas n'est fourni pour la présentation de leur contenu. De ce fait, elle précise que ces documents n'aident pas à la compréhension du bulletin scolaire ni au contenu de la note. Ces résultats suggèrent donc que la méthode utilisée pour expliquer le contenu du bulletin scolaire le plus efficace reste la rencontre de parents. Si un établissement désire mettre sur pied un document explicatif, ce dernier doit être réalisé dans un vocabulaire compris par les parents (Guskey et Bailey, 2001) et un suivi doit être fait auprès de ces derniers pour s'assurer de leur bonne compréhension (Martínez et coll., 2004).

Bien que le bulletin scolaire ait comme fonction la communication entre l'école et la maison, il reste un document formel auquel on attribue des fonctions qui peuvent être réalisées par d'autres types de communication tout aussi formels ou même plus informels. La pertinence de moyens informels n'est donc plus à démontrer, cependant la compréhension des rôles et finalités de chacun des outils reste limitée. On peut ici illustrer cette idée avec la méconnaissance du rôle du PI dans la compréhension des résultats scolaires et de la situation globale des élèves en difficulté d'apprentissage. On peut également penser au désir des parents d'avoir une idée plus précise du cheminement scolaire de leur enfant avec le bulletin scolaire, alors qu'un document plus descriptif (synthèse des apprentissages) ou régulier (duo-tang jaune) répond mieux à cette fonction.

À la suite de ce qui a été présenté, il est possible de regrouper les différents outils selon qu'ils soient formels ou non. Le bulletin scolaire, le plan d'intervention, les rencontres de parents et les informations sur les évaluations sont des moyens de communication formels, alors que le duo-tang jaune et ClassDojo sont plutôt des moyens informels (Durand et Chouinard, 2012). La synthèse des apprentissages, qui ressemble fortement au bilan des apprentissages, qui lui est un moyen de communication formel, est difficile à classer compte tenu de la disparition du bilan des apprentissages dans les dernières années. Cette synthèse se situe donc entre les moyens formels et les moyens informels. Il serait intéressant, lors de prochaines études, de se questionner quant à la réelle compréhension de chacun de ces documents ainsi que leur place dans le cheminement scolaire des élèves autant du secteur de l'adaptation scolaire que du secteur régulier.

5.2 Le bulletin scolaire : un outil qui a d'autres fonctions que la communication

L'usage d'outils de communication multiples (synthèse des apprentissages, PI, duo-tang jaune, ClassDojo) et la mise en place de rencontres de parents sont des pratiques qui montrent que les participants à l'étude (directions et enseignantes) ont une volonté de communiquer régulièrement avec les parents. Ils souhaitent partager à propos du cheminement et des résultats scolaires des élèves, mais cette communication a-t-elle une autre intention que simplement informer la famille ? Les résultats montrent que les parents désirent cette information. Cependant, certaines remarques exprimées par les enseignantes et les directions laissent supposer qu'il y a une volonté du milieu scolaire que les parents s'approprient l'information transmise. Les enseignantes rapportent que lors des rencontres elles essaient d'expliquer aux parents comment intervenir pédagogiquement auprès de leur enfant, alors que les directions rapportent leur désir de voir un suivi parental plus rigoureux. L'appropriation de l'information relative à l'évaluation scolaire de la part des parents permettrait à ces derniers de s'impliquer

davantage dans le suivi scolaire et même le pilotage des apprentissages de leurs enfants. Cependant, la conception qu'ont les acteurs scolaires de ce suivi reste à explorer. Malgré leur volonté de voir les parents s'investir dans le suivi des apprentissages de leurs enfants, ces derniers restent exclus du processus de PI et, selon les mères participantes, peu informés du processus d'évaluation. De futures études sur le sujet permettraient d'approfondir cette idée en explorant précisément les attentes du milieu scolaire en ce qui a trait à l'implication parentale auprès des élèves en difficulté.

Les prochaines sections discutent ainsi des fonctions de coordination des interventions et du pilotage de l'apprentissage et de l'enseignement possibles par le bulletin scolaire. Des hypothèses sont également présentées afin d'expliquer les raisons qui limitent l'outil actuel à répondre pleinement à toutes ces finalités.

5.2.1 La coordination des interventions

À la remise du premier bulletin, lorsqu'un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, les rencontres de parents impliquent souvent plusieurs intervenants (parents, enseignant, orthopédagogue, TES, psychoéducateur, etc.), car, comme mentionné plus haut, il est commun de présenter le plan d'intervention à ce même moment. On constate un potentiel de coordination des interventions entre l'ensemble des intervenants lors de cette rencontre. Toutefois, selon les pratiques rapportées, il semble que ce potentiel ne soit pas totalement exploité. Les mères et les élèves participants s'entendent pour dire que le bulletin permet d'identifier les matières scolaires qui doivent être davantage travaillées (Martínez, et coll., 2004). De plus, cet outil les aide à identifier dans quelles matières les élèves ont besoin de soutien de la part de leurs parents. En revanche, il n'est pas question des actions à entreprendre pour mettre en œuvre cette aide. On ne mentionne pas non plus la concertation entre tous les

acteurs, ni le partage des interventions veillant à la réussite de l'élève, actions qui sont préconisées dans la démarche de plan d'intervention (voir Annexe F) (MEQ, 2004).

Pour expliquer cette réalité, on doit noter que dans les deux milieux, les mères participantes ne sont pas incluses dans le processus d'élaboration du PI. Selon les écrits sur le sujet (Gartin et Murdick, 2005 ; MEQ, 2004 ; MEQ, 1999), les parents devraient être partie prenante du processus entourant ce plan : « la collecte et l'analyse de l'information ; la planification des interventions ; la réalisation des interventions ; la révision du plan d'intervention » (MEQ, 2004, p.25). Leur absence pourrait expliquer leur mécompréhension de la place du PI dans l'évaluation du progrès scolaire de leur enfant et dans la communication des résultats faite par le bulletin. Plusieurs raisons peuvent expliquer que les mères n'aient pas participé à cette élaboration. Il est possible que l'horaire des rencontres (le soir quand les parents s'occupent de leurs enfants ou le jour pendant qu'ils travaillent) ne soit pas adapté à leur réalité (Burke, 2013). De plus, il est possible que le PI soit perçu, par les enseignantes et directions participantes, comme un document purement administratif obligatoire (Loi sur l'instruction publique, 2016 ; MEQ, 2004), qui permet d'obtenir du financement ou des services adaptés (MEQ, 1999). Ainsi, sa fonction visant la collaboration école-famille ne serait pas encore totalement exploitée.

5.2.2 Le pilotage à l'aide des résultats scolaires

Le pilotage de l'apprentissage et le pilotage de l'enseignement sont également des fonctions potentielles du bulletin scolaire. Toutefois, ces processus sont complexes et demandent une mise en place rigoureuse. Certaines pratiques rapportées par les

enseignantes participantes laissent entrevoir une possible mise en place de tels processus.

Le pilotage de l'apprentissage

Les deux enseignantes rapportent qu'elles prennent un temps avec leurs élèves pour expliquer le contenu du bulletin. Dans le premier cas, la description de la pratique est plus précise. L'enseignante dit faire ce genre de rencontre pour expliquer les notes et dédramatiser le message envoyé par celles-ci, car elle est consciente que les résultats des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage sont souvent plus faibles et peuvent avoir un impact négatif¹⁴. Cette pratique ne semble toutefois pas être réalisée dans une optique de soutien à l'apprentissage, mais indirectement elle semble plutôt viser la motivation des élèves. De son côté, l'élève du même milieu ne rapporte pas cette pratique, peut-être parce qu'elle n'en voit pas l'utilité ou que la pratique n'a pas l'effet escompté. Le pilotage de l'apprentissage est un processus laborieux et s'il était mieux connu de l'enseignant, ces rencontres pourraient, entre autres, être plus axées sur la régulation des apprentissages qui est partie prenante du pilotage de l'apprentissage (Wegmuller, 2007). De plus, une attention particulière pourrait être apportée à l'importance des outils dans la documentation de ce processus.

L'un des intérêts du processus de pilotage de l'apprentissage est l'omniprésence des rétroactions que doit fournir l'enseignant. L'importance des rétroactions à la suite d'un exercice scolaire ou d'une évaluation n'est plus à démontrer (Shute, 2008 ; Hattie et Timperley, 2007). L'enseignante du deuxième milieu affirme faire des rétroactions à

¹⁴ Voir section 5.1.2

ses élèves, mais elle précise que cette pratique a lieu seulement lors des activités d'apprentissage plutôt qu'au travers d'un processus d'évaluation. L'enseignante du premier milieu, de son côté, précise que le bulletin unique ne semble pas être un outil approprié pour appuyer les rétroactions faites sur les apprentissages. Selon elle, il reflète trop les échecs des élèves et il pourrait avoir un effet plus négatif que positif. On constate ici une confusion possible entre l'évaluation sommative et formative. Dans un processus d'évaluation qui permet le pilotage des apprentissages, les rétroactions peuvent être en lien avec celles données lors de l'évaluation formative et également être à la base d'un système de notation (Marzano, 2010). Cependant, le bulletin scolaire reste un compte-rendu officiel des apprentissages réalisés par les élèves et permet de faire le point à la suite de toutes les rétroactions émises tout au long de l'étape et de relancer un processus pour la prochaine étape. Ce type de processus s'inscrirait complètement dans une optique où l'évaluation est au profit de l'apprentissage (Bloom et coll., 1981 ; MEQ, 2003 ; Scallon, 2004).

Dans la situation actuelle, il est donc possible que les enseignants n'aient pas reçu assez de formation en lien avec l'évaluation (Bryant, 2012 ; Morrow, 2003) pour se sentir compétents dans la mise en place d'un tel processus et accorder une telle fonction au bulletin scolaire. Au Québec, la formation initiale des maîtres au préscolaire primaire prescrit généralement un seul cours (3 crédits) sur l'évaluation des apprentissages et cela n'implique pas d'emblée l'évaluation des apprentissages auprès des élèves HDAA (Université Laval, 2017 ; Université du Québec à Montréal, 2017) ni la mise en place de processus favorisant le pilotage de l'apprentissage par l'évaluation.

Le pilotage de l'enseignement

L'utilisation des données recueillies lors des évaluations réalisées auprès des élèves dans un but de régulation des pratiques enseignantes (MEQ, 2003 ; MEQ, 1999) est une fonction de l'évaluation documentée (Bonniol et Vial, 1997 ; Guskey, 1996a ; Stiggins, 1994). Les résultats de la présente étude soulèvent que dans un des milieux on réutilise effectivement le bulletin unique dans une optique de régulation de l'enseignement. L'information contenue dans le bulletin étant une compilation des traces d'évaluation et des observations de l'enseignant (Durand et Chouinard, 2012 ; Laurier et coll., 2005), ce dernier pourrait orienter ses pratiques enseignantes en fonction de cet outil. Effectivement, l'enseignante du milieu 2 précise que les élèves à risque se situent dans la zone du 60 à 70 % et affirme réajuster ses pratiques auprès de ces élèves après avoir pris connaissance de ces données. Toutefois, le processus de pilotage de l'enseignement n'a pas été décrit entièrement et ne semble pas totalement structuré dans ce milieu. Les étapes du suivi, du réajustement et de l'intégration, qui doivent être supervisées et documentées (Fitz-Gibbon, 1996), n'ont pas été abordées par l'enseignante ni par la direction.

Il est également important de préciser que cette pratique n'est pas imposée aux enseignants et n'est pas règlementée par les écrits ministériels au Québec. Il en est toutefois autrement en Ontario (MEO, 2010). La participation à des groupes de développement professionnel, notamment à des CAP, y est prescrite. Dans ces groupes, les objectifs de développement sont établis en fonction des résultats scolaires des élèves recensés dans les bulletins scolaires (Leclerc et Moreau, 2011). Si de telles politiques étaient établies au Québec, cette fonction de pilotage de l'enseignement serait peut-être priorisée et aurait peut-être été plus discutée lors des entretiens.

5.2.3 Les causes de la limitation des finalités du bulletin scolaire

Il est entendu que le bulletin scolaire est un outil de communication des résultats scolaires qui permet d'informer les parents de la situation scolaire de leur enfant à différents moments dans une année scolaire. On remarque que certaines pratiques semblent pouvoir pousser plus loin l'utilisation de cet outil, toutefois ces pratiques semblent encore limitées. Le manque de formation en évaluation ayant été déjà abordé, d'autres variables peuvent entrer en jeu.

Une première possibilité pourrait être associée à la perception que les enseignants ont de l'évaluation. Comme mentionné dans la section précédente, il est possible qu'une confusion existe entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Le manque de formation n'est pas la seule raison de cette confusion : il est possible que la tradition entourant l'évaluation *de* l'apprentissage plutôt que l'évaluation *pour* l'apprentissage ait encore un impact sur les pratiques des enseignants. L'évaluation *de* l'apprentissage se déroule principalement après l'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012) et est associée à l'accumulation de notes pour avoir un résultat final en pourcentage (Laurier et coll., 2005). Les enseignants n'ont peut-être pas l'habitude ou la formation pour amasser d'autres types de traces, les interpréter et les utiliser dans un processus plutôt formatif (OCDE, 2005) pouvant mener au pilotage de l'apprentissage.

Une deuxième possibilité à l'origine des limites d'utilisation du bulletin scolaire pourrait être la résistance de la part des enseignants face aux changements dans les méthodes d'évaluation et de communication des résultats scolaires. Effectivement, un exemple de cette limite a été rapporté dans le premier milieu en lien avec l'implantation d'une nouvelle communication réservée aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe régulière. Cette initiative de la direction serait mise

en place afin de documenter davantage leur évolution scolaire et répondrait aux caractéristiques qui viennent d'être présentées (outil permettant d'émettre un message plus personnalisé, utilisation d'un vocabulaire plus large, remis de façon plus fréquente). Toutefois lors de la validation du cas par l'enseignante participante, cette dernière a rapporté que la mise en place de cet outil s'avère plus ardue que prévu, notamment par la réticence des enseignants à se prêter à un tel exercice. Ces derniers rapportent que le fait d'imposer un outil de communication entraînerait une standardisation du message et ils entrevoient que la charge de travail liée à cet outil sera trop grande. La résistance au changement de la part des enseignants a déjà été documentée, entre autres par Bryant (2012), pour qui cette résistance s'est fait sentir lors de l'implantation d'un bulletin descriptif dans le cadre de son projet de mémoire. Les enseignants percevaient que l'ampleur de travail imposé par le nouvel outil serait plus grande et cette variable venait intensifier cette résistance au changement.

La surcharge de travail et le manque de temps sont également des variables qui limitent l'instauration d'un nouvel outil (Bryant, 2012). Dans le deuxième milieu, ces limites ont été rapportées en lien avec la présentation de la synthèse des apprentissages aux élèves. L'enseignante mentionne que présenter cet outil à ses 22 élèves serait une pratique trop longue. Pourtant, comme le rapportent la mère et l'enseignante de ce milieu, la synthèse des apprentissages est un outil qui permet d'expliquer la note et de mieux comprendre ce qui a été acquis ou non par l'enfant. Ces caractéristiques associées à des outils de forme plus descriptive (Bélair et Dulude, 1984 ; Bryant, 2012) permettraient d'améliorer le suivi des apprentissages et ainsi de réaliser un processus comme celui du pilotage des apprentissages. Cependant, une réorganisation du temps et une ouverture de la part des enseignants sont nécessaires pour mener à terme et rendre efficaces de tels processus.

5.3 Un retour sur les questions de recherche

Selon les données rapportées par les participants, le bulletin unique semble être le principal outil de communication des résultats scolaires auprès des élèves du secteur régulier ainsi que ceux du secteur de l'adaptation scolaire dans les milieux participants.

Les mères rapportent que la forme actuelle et le type de notation sont souhaités et appréciés, alors que les enseignantes et les directions ajoutent quelques précisions sur ce sujet. Auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, la forme du bulletin unique semble trop rigide et hermétique pour bien remplir la fonction de communication accordée à cet outil. Effectivement, le bulletin unique est perçu comme un outil principalement de communication, auquel certaines pratiques doivent toutefois être ajoutées, notamment la rencontre de parents. Cette pratique et les rencontres avec les élèves laissent percevoir une possibilité d'accorder d'autres finalités, coordination des interventions ou pilotage de l'apprentissage et de l'enseignement, au bulletin unique. Toutefois, l'outil utilisé seul n'y parvient pas et on décide d'utiliser des outils complémentaires pour tenter d'y arriver. C'est ainsi qu'il a été question de différents outils de communication (synthèse des apprentissages, PI, duo-tang jaune, ClassDojo et information sur l'évaluation) qui gravitent actuellement autour du bulletin scolaire. Certains de ces outils améliorent la communication, notamment la synthèse des apprentissages avec sa forme plus descriptive, alors que les autres finalités ne semblent toujours pas totalement rencontrées.

Étant un outil principalement de communication, une attention particulière a été apportée au message contenu dans le bulletin scolaire. Dans les deux milieux, on s'entend pour dire que l'intention de communication principale est d'informer les parents de la situation scolaire actuelle de leur enfant. On remarque toutefois que le

message peut également contenir des éléments variables d'un établissement à l'autre. Dans le premier milieu, il a été très clairement rapporté que la direction désire faire une communication axée sur l'évolution personnelle des élèves, ce qui n'a pas été précisé dans le second milieu. Le contenu du bulletin unique peut donc varier d'un établissement à l'autre ainsi que le sens que l'on attribue au message. Les mères, de leur côté, veulent avoir un portrait de leur enfant. Avec le bulletin actuel, elles réalisent que le message est plutôt général et peu personnalisé, ce qui peut causer certains bris de compréhension, notamment en ce qui a trait à la situation particulière de leur enfant. La mère du deuxième milieu rapporte que la synthèse des apprentissages, qui décrit plus précisément la situation de son fils, lui permet effectivement de mieux comprendre le contenu du bulletin unique.

5.4 Des questionnements futurs

Les questions abordées dans le présent mémoire ayant été explorées, les données recueillies mènent également à se questionner sur d'autres aspects de l'utilisation du bulletin scolaire auprès d'élèves HDAA.

Il serait tout d'abord primordial de s'attarder au lien entre le PI et le bulletin scolaire. Malgré leurs fonctions complémentaires, ces documents sont considérés séparément et l'un ne semble pas aider à la compréhension de l'autre. Toutefois, la direction du deuxième milieu rapporte que la compréhension des concepts d'adaptation et de modification est essentielle à la bonne compréhension du bulletin scolaire d'un élève recevant des services adaptés, notamment lorsqu'il est en modification d'évaluation. Par contre, ce n'est pas encore le cas de tous les parents et de tous les enseignants (Kurth et coll., 2011). Les indications actuelles sur le bulletin unique (mention modifiée ou *M*) ne sont pas suffisantes. De ce fait, il serait intéressant d'explorer plus en

profondeur la relation possible entre les deux documents ainsi que l'impact d'un PI de qualité (La Salle et coll., 2013 ; Patti, 2015) sur la communication des résultats scolaires aux parents.

En second lieu, il semble que le message que veulent envoyer les participantes du milieu scolaire aux parents d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage est spécifique à ce type d'élève. Selon les résultats obtenus dans le présent mémoire, on remarque un désir de la part des directions et des enseignantes de réorienter le message envoyé dans le bulletin vers les réussites des élèves plutôt que leurs échecs. Ce type de communication plus constructive est fortement encouragée et aurait sans doute plus d'impacts positifs sur les élèves (Legendre 2001b ; Salend, 2002). De plus, l'effort, la persévérance et la progression sont des aspects qui ont été fréquemment traités dans les deux milieux. Ainsi, les valeurs éducatives associées à l'enseignement des élèves HDAA sont peut-être plus liées à une vision humaniste de l'éducation et le bulletin unique n'est peut-être pas l'outil le plus adapté à une telle vision (Terwilliger, 1977). Le bilan des apprentissages (MEQ, 2003) était un outil qui permettait de mettre en lumière la progression personnelle des élèves (Durand et Chouinard, 2012) et permettait une telle communication (Legendre, 2001b). Dans le cadre d'études futures, il serait intéressant d'observer l'impact et l'appréciation de communication plus personnalisée et plus narrative auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en remettant sur pied un outil tel que le bilan des apprentissages.

Quelques propositions intéressantes

Dans le chapitre 1 du présent mémoire, les travaux rapportés de deux groupes de recherche (Munk et Bursuck, 2001b ; Swan, Jung et Guskey, 2011) ont été présentés pour faire état de deux approches qui, selon eux, permettraient de mieux communiquer

les résultats scolaires des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. L'approche de Swan, Jung et Guskey (2011) est basée sur la séparation de la note suivant les 3P (production, progrès, processus) dans le but de communiquer les différents aspects de l'apprentissage. L'idée de Munk et Bursuck (2001b) est plutôt de développer un outil de communication personnalisé pour chaque élève et de baser le choix des éléments contenus dans cet outil en fonction du plan d'intervention. À la suite de ce qui vient d'être présenté, on peut penser que de telles approches pourraient être très intéressantes et répondraient à plusieurs lacunes relevées, comme le désir de communiquer l'effort et la progression, l'utilisation conjointe du PI et du bulletin scolaire et la personnalisation du message. La personnalisation du message peut être améliorée en utilisant des outils déjà existants au Québec, comme le bulletin narratif utilisé dans les écoles alternatives ou le bilan des apprentissages qui pourrait être réinstauré dans les établissements scolaires.

5.5 Les forces et limites de la recherche

Les résultats du présent mémoire sont très révélateurs en ce qui a trait à l'utilisation du bulletin. C'est à notre connaissance la première étude au Québec qui se penche de façon spécifique sur la question et qui cherche à documenter les points de vue de différents acteurs impliqués dans le parcours scolaire de l'élève HDAA du primaire. Il n'en demeure pas moins que certaines limites sont également à considérer. La principale limite réside dans la taille de l'échantillon. Les données, ayant été recueillies dans seulement deux établissements scolaires québécois, auprès de huit participants, rendent la généralisation des résultats impossible. De plus, les données recueillies proviennent de perceptions et d'interprétations personnelles. Afin d'avoir un portrait plus complet et moins subjectif, il aurait été intéressant d'également avoir des données d'observation, notamment lors des rencontres de parents à la remise des bulletins, et

des données recueillies lors de rencontres informelles (Merriam, 1998). Ces données auraient permis d'apporter un aspect d'analyse supplémentaire.

D'autre part, un des élèves participants n'était âgé que de six ans. Malgré son jeune âge, ses propos ont permis d'alimenter la réflexion, mais sans aller très loin dans la précision. L'entretien a été plus difficile et ses perceptions personnelles se sont avérées limitées. Le tout a entraîné une analyse plus concise du cas entier de ce milieu en ce qui a trait à l'impact de la notation sur l'élève et surtout sur sa compréhension du bulletin scolaire.

Malgré le nombre restreint de participants, la diversité des rôles de chacun a permis de dresser un portrait varié et plus complet de chacun des cas. Les visions de chacun se sont avérées par moments convergentes, complémentaires, mais également divergentes. Cette diversité de perceptions, entre autres liée aux rôles de chacun, a ainsi permis de soulever des aspects de réflexion importants. La méthodologie choisie s'est également avérée adaptée pour répondre aux questions de recherche afin d'avoir le pouls de chacun des milieux. Finalement, la rigueur lors de l'analyse des données est également à souligner. Malgré l'aspect subjectif souvent lié à l'analyse qualitative, la validation préalable du manuel de codification (accord interjuge) permet de prétendre à une fiabilité dans la compréhension des différents thèmes utilisés lors de l'analyse.

CONCLUSION

Le bulletin scolaire est un outil fondamental dans le monde de l'éducation. Toutefois, malgré son évolution à travers le temps, peu d'études portent sur ce sujet. Au Québec, les connaissances au sujet de l'utilisation de cet outil sont peu documentées et dans le secteur de l'adaptation scolaire elles sont encore inexistantes. Respectant une posture épistémologique interprétative, le présent mémoire visait ainsi à amorcer une réflexion et à apporter de nouvelles connaissances concernant l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe régulière de niveau primaire.

Pour y parvenir, deux questions ont été formulées :

- 1) Quelles sont les pratiques rapportées par les parents, les élèves, les enseignants et les directions d'école en lien avec l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves en difficulté scolaire au primaire au Québec ?
- 2) Que comprennent les directions, les enseignants, les parents et les élèves du message envoyé par le bulletin scolaire, lorsque l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage et qu'il est intégré dans une classe régulière ?

Les deux études de cas réalisées dans le cadre du présent mémoire permettent de conclure que le bulletin scolaire unique est utilisé auprès des élèves de niveau primaire du secteur régulier et du secteur de l'adaptation scolaire. Auprès des élèves HDAA, il est mentionné qu'une mesure d'exemption est possible si la demande est faite auprès du ministère (MELS, 2011). Lorsqu'un élève est intégré dans une classe régulière, malgré ses difficultés, il ne semble toutefois pas être pratique courante de faire appel à une telle exemption. Ainsi, les enseignants sont contraints à utiliser un canevas unique qu'on dit peu flexible et parfois mal adapté pour ces élèves.

Surtout au primaire, la principale fonction du bulletin scolaire est sans contredit de communiquer, principalement aux parents, le cheminement scolaire des élèves. On cherche à les informer du portrait scolaire actuel de leur enfant. Cependant, compte tenu des différentes difficultés rencontrées par le canevas unique, soit de communiquer un portrait précis, des pratiques sont mises en place autour de cet outil pour favoriser son utilisation.

Tout comme le canevas unique, ces pratiques sont encouragées par des politiques ministérielles (MEQ, 2003 ; MEQ, 1999) et on remarque qu'elles sont similaires d'un endroit à l'autre. La rencontre de parents est la pratique qui est d'office mise en place autour du bulletin scolaire. Auprès des élèves éprouvant des difficultés, le document qui est remis trois fois par année est accompagné de cette pratique lors de la remise du premier et du deuxième bulletin. On s'entend pour dire que cette pratique est nécessaire et qu'elle permet une meilleure compréhension de l'outil et du contenu qu'il véhicule.

À cela s'ajoutent différentes pratiques qui peuvent varier d'un établissement à l'autre et même d'un enseignant à l'autre dans une même école. Ces pratiques prennent souvent la forme d'outils complémentaires qui semblent, tout comme la rencontre de parents, avoir comme principale fonction de permettre une meilleure compréhension du bulletin scolaire. Toutefois, on remarque que malgré les différentes fonctions potentielles que peut remplir le bulletin scolaire (coordination des interventions, pilotage de l'apprentissage et pilotage de l'enseignement) et une possible volonté de pousser plus loin l'utilisation de l'outil, les pratiques actuelles restent principalement axées sur la communication ayant pour but d'informer les différents destinataires.

Dans le cheminement scolaire des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, le plan d'intervention est un élément incontournable. Cet outil, aussi prescrit par le ministère (MEQ, 2004), n'est toutefois pas évoqué lorsqu'il est question de l'utilisation du bulletin scolaire. Pourtant, ces fonctions (rendre accessible la réussite éducative de tous les élèves, permettre

une collaboration entre les intervenants scolaires et la famille, dresser un portrait précis des besoins de l'élève, etc.) peuvent être complémentaires à celles du bulletin scolaire. Cependant, le PI reste un outil incompris, considéré comme indépendant au bulletin scolaire et réservé à l'école.

La recherche de moyens efficaces afin de permettre une meilleure synergie entre le bulletin scolaire et le PI serait de toute évidence une piste de recherche à envisager dans le futur. Comme les résultats du présent mémoire ont été collectés auprès d'élèves intégrés dans des classes régulières, il serait intéressant d'aller explorer la réalité des autres modalités de services du secteur de l'adaptation scolaire. Il serait possible d'étudier l'utilisation du bulletin scolaire dans des classes spéciales en milieux réguliers et même dans les écoles spécialisées. Dans des contextes différents, il serait pensable d'y documenter des pratiques différentes où le PI et le bulletin sont peut-être exploités autrement.

La communication étant la principale fonction du bulletin scolaire, il est toutefois apparu que le message contenu dans ce document n'est pas toujours celui reçu par les destinataires. Le présent mémoire relève que les parents sont satisfaits du bulletin scolaire actuel, mais que les acteurs scolaires semblent y voir quelques lacunes. Il apparaît difficile de communiquer un portrait précis du niveau de compétence des élèves spécialement lorsqu'ils éprouvent des difficultés d'apprentissage. On désire communiquer des aspects comme la persévérance et l'effort, mais il semble difficile de les intégrer à la notation traditionnelle en pourcentage.

La notation en pourcentage reste un sujet controversé. Bien que l'utilisation d'un tel type de notation soit mentionnée et appréciée par les parents, ces derniers rapportent avoir de la difficulté à comprendre le contenu de la note et le sens accordé à ce symbole. De plus, la moyenne, permettant la comparaison entre les élèves, est un élément remis en question. Cette mesure, associée à la notation traditionnelle en pourcentage, semble envoyer un message stressant pour les parents, surtout lorsqu'ils apprennent que leur enfant éprouve des

difficultés. Le contenu du bulletin actuel et la notation chiffrée semblent également avoir un impact négatif sur les élèves.

Cet impact n'ayant pas été approfondi dans la présente étude, il pourrait faire état de questionnements futurs. Il serait ainsi possible d'explorer selon le type de notation utilisé l'impact à long terme sur différents aspects des élèves, soit personnels (concept de soi, estime de soi, etc.) ou scolaires (persévérance scolaire, réussite éducative, etc.). Il pourrait également être question de l'impact des différents types de notations sur la collaboration entre l'école et la maison. Ce type d'étude permettrait de mettre en valeur des fonctions de l'outil qui ne sont pas souvent mises de l'avant.

De plus, auprès des élèves HDAA, il serait intéressant de tester de nouveaux outils de communication des résultats scolaires. Comme l'ont fait Swan et ses collègues (2014), ou Munk et Bursuck (2001 b), la création d'outils originaux ou l'adaptation d'outils actuels semblent prometteuses et appréciées des parents. Au Québec, il serait possible de mettre en place des outils plutôt narratifs inspirés des documents utilisés dans les écoles alternatives ou de l'ancien bilan des apprentissages. Des études qui viseraient à tester et évaluer la faisabilité et les retombées de telles approches seraient ainsi souhaitables.

La réussite éducative est un sujet très préoccupant dans le monde scolaire. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur cherche constamment des moyens pour favoriser la réussite éducative de tous et met en place des politiques afin de supporter cette visée. La toute dernière politique sur le sujet, *Politique de la réussite éducative* (2017c), présente trois axes de réflexion :

- 1) L'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous
- 2) Un milieu inclusif, propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite
- 3) Des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite

Ces axes de réflexion, soutenus par des valeurs telles que l'universalité, l'accessibilité et l'équité, mettent en évidence l'importance de la reconnaissance des besoins de chacun et de la mise en place de pratiques adaptées à ces besoins, notamment pour les élèves HDAA. Il devient ainsi nécessaire de réfléchir sur nos approches évaluatives et plus précisément sur nos pratiques de communication des résultats scolaires qui sont jusqu'à maintenant plutôt rigides et standardisées.

Le présent mémoire a permis de dresser un portrait restreint des pratiques actuelles. Ainsi, d'autres études permettraient, entre autres, d'aborder le sujet des adaptations et des modifications à l'évaluation. Il serait intéressant d'analyser ces concepts en ce qui a trait à leurs impacts sur le cheminement scolaire des élèves et aux pratiques de communication mises en place permettant une meilleure compréhension de ces concepts. De plus, il serait nécessaire d'explorer la place que prennent ces concepts lors de la certification des élèves au niveau secondaire en vue de leur vie future autant sur le plan scolaire que professionnel.

Pour conclure, la communication des résultats scolaires, qu'elle soit faite par l'intermédiaire d'outils tels que le bulletin scolaire, ou de pratiques telles que la rencontre de parents, est un champ d'étude en construction. Compte tenu des caractéristiques actuelles de nos milieux scolaires, l'intégration des élèves HDAA ajoute une variable incontournable à la réflexion. Le présent mémoire permet de confirmer la pertinence de se questionner sur le sujet et amorce une réflexion pouvant contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'évaluation des apprentissages.

ANNEXE A

EXEMPLE DE BULLETIN UNIQUE¹⁵

BULLETIN SCOLAIRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
Année scolaire 20__ - 20__

Insérer ici le logo et le nom de la commission scolaire

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom de l'école: Code d'organisme: Directrice ou directeur de l'école: Signature:	Adresse: Télécopieur (code rég. et n°): Télécopieur (code rég. et n°):																												
Nom de l'élève: Code permanent: Date de naissance: Âge au 30 septembre: Cycle d'apprentissage: Classe: __ année	Destinataire(s) du bulletin (Cocher): Père <input type="checkbox"/> Mère <input type="checkbox"/> Tutrice, tuteur <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/> Nom: Adresse: Téléphone, rés. (code rég. et n°): Téléphone, trav. (code rég. et n°): Autre n°:																												
Étape de communication: Début: Fin:	Assiduité <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td colspan="3">__ année</td> <td colspan="3">__ année</td> </tr> <tr> <td>Étapes</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Jours d'absence</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Jours de classe</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		__ année			__ année			Étapes	1	2	3	1	2	3	Jours d'absence							Jours de classe						
	__ année			__ année																									
Étapes	1	2	3	1	2	3																							
Jours d'absence																													
Jours de classe																													

2. RÉSULTATS

<i>Inscrire ici la matière</i>	__ cycle							
Enseignante ou enseignant	__ année				__ année			
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Résultat final	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Résultat final
<i>Inscrire ici la compétence s'il s'agit d'une matière pour laquelle un résultat détaillé est requis par l'article 30.1</i>								
<i>Reproduire la ligne précédente autant de fois que nécessaire</i>								
Résultat disciplinaire								
Moyenne du groupe								
Commentaires: <i>Inscrire ici, au besoin, des commentaires sur les forces, les défis et les progrès de l'élève</i>								

Reproduire ce bloc autant de fois que nécessaire

¹⁵ Récupéré de http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/resource/cr/I-13.3R8_FR_002_001.pdf?langCont=fr&digest=C0C649B545D24AC70253BD2A1E8A0C8F

3. COMMENTAIRES SUR CERTAINES COMPÉTENCES

Commentaires sur deux des quatre compétences suivantes: <i>exercer son jugement critique, organiser son travail, savoir communiquer et travailler en équipe</i>		
	Étape 1	Étape 3
___ année		
___ année		

4. AUTRES COMMENTAIRES (SECTION À REMPLIR AU BESOIN)

Commentaires divers, notamment sur d'autres apprentissages prévus dans les projets de l'école ou de la classe

5. CHEMINEMENT SCOLAIRE (SECTION À REMPLIR UNIQUEMENT AU DERNIER BULLETIN DE L'ANNÉE SCOLAIRE)

Indication relative au passage à la classe supérieure	
<input type="checkbox"/>	L'élève poursuivra ses apprentissages dans la classe supérieure.
<input type="checkbox"/>	L'élève poursuivra ses apprentissages dans la même classe, selon les modalités prévues dans son plan d'intervention.
_____	_____
Signature de la directrice ou du directeur	Date

ANNEXE B

EXEMPLE DE SYNTHÈSE DES APPRENTISSAGES
ÉLABORÉE ET UTILISÉE PAR L'ENSEIGNANTE 2

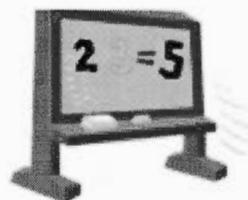
Synthèse des apprentissages
1^{ère} étape



Français

Nom de l'élève :		
Lecture	oui	non
Acquisition des voyelles (a,e,i,o,u,y,é)		
Acquisition des consonnes allongées (m,l,f,r,s,v,n,z)		
Acquisition des consonnes brèves (b,k,t)		
Acquisition des sons complexes (ou,ch)		
Est capable de lire des syllabes simples (consonne-voyelle ou voyelle-consonne)		
Est capable de reconnaître des mots- étiquettes		
Est capable de lire des mots-étiquettes		
Écriture	oui	non
Est capable d'écrire des syllabes simples (consonne-voyelle ou voyelle-consonne)		
Est capable d'écrire des mots d'orthographe d'usage		

Synthèse des apprentissages
1^{ère} étape



Mathématiques

	oui	non
Lire et écrire des nombres (0 à 69)		
Identifier des figures planes (carré, cercle, losange, triangle, rectangle)		
Construire des figures composées de lignes courbes fermées ou de lignes brisées fermées		
Décomposer un nombre naturel de différentes façons		
Représenter des nombres naturels de différentes façons ou associer un nombre à un ensemble d'objets ou à des dessins		
Identifier des régularités non numériques (suite de couleurs, de formes, etc.)		

Comportement



Commentaires de l'enseignante :

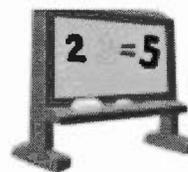
Synthèse des apprentissages 2^e étape



Français

Nom de l'élève :		
Lecture	oui	non
Est capable de lire des syllabes complexes (consonne-voyelle-consonne ou consonne- consonne-voyelle)		
Acquisition des sons complexes (en, em, an, am, in, im, ch, ou, au, eau, on, om)		
Est capable de reconnaître des mots- étiquettes		
Est capable de lire des mots-étiquettes		
Est capable de lire une phrase et d'exécuter la tâche demandée		
Écriture	oui	non
Est capable d'écrire des syllabes complexes (consonne-voyelle-consonne ou consonne- consonne-voyelle)		
Est capable de formuler une phrase à partir d'une série de mots donnés		
Est capable d'écrire des mots d'orthographe d'usage		

Synthèse des apprentissages
2^e étape
Mathématiques



	oui	non
Est capable de lire et écrire des nombres (0 à 99)		
Est capable de comparer entre eux des nombres naturels (<, >, =)		
Est capable d'estimer, mesurer et comparer les dimensions d'un objet (mètre, centimètre)		
Est capable de décomposer un nombre naturel de différentes façons		
Est capable de décrire des régularités non numériques et dénombrer les résultats possibles d'une expérience aléatoire simple		
Est capable de représenter des nombres naturels en mettant l'accent sur le groupement		
Est capable de résoudre une situation-problème		
Est capable de reconnaître les propriétés des nombres naturels (pair-impair)		



Comportement

Commentaires de l'enseignante :

**Synthèse des apprentissages
3^e étape**



Français

Nom de l'élève :		
Lecture	oui	non
Acquisition des sons de 1 ^{ère} année		
Est capable de lire avec fluidité		
Est capable d'extraire d'un texte des informations explicites		
Est capable de comprendre le sens d'une phrase		
Écriture	oui	non
Est capable d'écrire de courtes phrases en utilisant une bonne structure		
Est capable d'utiliser la majuscule et le point		
Est capable d'écrire des mots d'orthographe d'usage		

Synthèse des apprentissages
3^e étape
Mathématiques



	oui	non
Est capable de lire et écrire des nombres de 0 à 99		
Est capable d'ordonner des nombres naturels par ordre croissant ou décroissant		
Est capable d'identifier des solides, de comparer des objets aux solides et d'identifier les différentes faces d'un solide		
Est capable de déterminer la somme ou la différence de deux nombres naturels (+, -)		
Est capable de déterminer un terme manquant dans une équation (ex : $\square + 3 = 5$)		
Est capable de situer des nombres naturels à l'aide de différents supports		
Est capable de représenter des nombres naturels de différentes façons ou associer un nombre à un ensemble d'objets ou à des dessins (unité, dizaine)		
Est capable de formuler des questions d'enquête, d'interpréter et de représenter des données à l'aide d'un diagramme à bandes et d'un diagramme à pictogrammes		
Est capable de résoudre une situation-problème		

Comportement

Commentaires de l'enseignante :



ANNEXE C

LISTE DES THÈMES D'ANALYSE¹⁶

- **Attentes par rapport au bulletin**
- **Caractéristiques de l'élève**
- **Contexte d'intervention**
 - Aménagement
- **Critique du contenu**
- **Éléments de satisfaction**
 - Bulletin utilisé
 - Effort
 - Note (satisfaction)
 - Progression
 - Uniformisé
 - Évaluation
- **Fonctions du bulletin**
 - Administratif
 - Compte-rendu officiel
 - Coordonner les services nécessaires
 - Communication
 - Commentaires
 - Compréhension du message
 - Bonne compréhension
 - Mauvaise compréhension
 - Informer
- **Formation**
 - Besoin de formation
 - Formation reçue
- **Formes du bulletin**
 - Bulletin unique
 - Descriptif (synthèse, forme)
 - Modifications au bulletin
 - Nouvelle (forme)
 - Traditionnelle (forme)
- **Suivi parental**
- **Types de communication**
 - Autres
 - Comportement
 - Information sur l'évaluation
 - Plan d'intervention
 - Incompréhension du document
 - Utilisation du PI
 - Plate-forme électronique
 - Rencontre avec enseignant
 - Collaboration école-maison
- **Types de pratique**
 - Direction – autre école ou services

¹⁶ Les codes en gras sont les nœuds parents utilisés dans NVivo.

- Portrait de l'enfant
- Comparaison
- Interventions communes (coll. école-famille)
- Note
 - Impact des notes
 - Positif
 - Négatif
 - Type de note
 - Lettre
 - Pourcentage
 - Responsabiliser
- PI et bulletin
- Pilotage
 - Pilotage de l'apprentissage
 - Pilotage de l'enseignement
- Sanction des études
- Soutenir l'enseignement
- Direction vers enseignants
- Direction vers élèves
- Direction vers parents
- Enseignant vers élèves
- Enseignant vers parents
- Enseignant vers professionnels
- Élève vers autres professionnels
- Élève vers enseignant
- Élève vers parents
- Parents vers autres acteurs
- Parents vers enseignants
- Parents vers élèves

ANNEXE D

CANEVAS D'UN PLAN D'INTERVENTION¹⁷

Logo

Coordonnées de l'organisme



Ministère
de l'Éducation
et de la
Recherche
Québec



Plan d'intervention



<p>Prénom et nom de l'élève</p> <p>Dépendant père</p> <p>Regroupement EDMA</p>	<p>Code permanent</p> <p>Dépendant mère</p> <p>Type de parcours</p>
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

<p>Date d'ouverture</p> <p>_____</p>	<p>Date de fermeture</p> <p>_____</p>	<p>Année scolaire</p> <p>_____</p>
<p>_____</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>

s'il s'agit d'une révision-évaluation : date de la prochaine rencontre

Capacités

Besoins

¹⁷ (MELS, 2012)

Objectif				Date		
Type d'interventions	Moyen	<input type="checkbox"/>	Moyen-adapté	<input type="checkbox"/>	Moyen-modifié	<input type="checkbox"/>
Identification des moyens					Responsable	
Commentaires						

Signatures

Élève

Enseignant

Père

Enseignant

Mère

Répondant autre - titre

Directeur

Date

Animateur de la réunion

Date

ANNEXE E

CAS 1 ET 2

CAS 1

1. Description du milieu et des conditions de collecte de données

La première collecte de données s'est déroulée dans une école primaire de la grande région de Montréal. Cette école se situe dans un quartier dont l'indice de milieu socio-économique est de 10 (MEES, 2017b), ce qui indique qu'elle accueille des élèves provenant principalement de milieux les plus défavorisés. L'école regroupe environ 250 élèves de niveau préscolaire et primaire. On retrouve également dans cette école un point de service dédié aux élèves en défi d'adaptation (EDA) regroupant 3 classes. Les rencontres se sont déroulées en janvier 2017 et les participants ont fait preuve d'une grande ouverture dans l'organisation des entrevues.

La direction est en poste depuis maintenant sept ans. Elle est elle-même mère d'un enfant éprouvant des difficultés d'apprentissage et a à cœur le bon développement des élèves HDAA. Notre rencontre a eu lieu dans son bureau lors d'une journée d'école habituelle et elle a duré une heure.

L'enseignante participante pratique sa profession depuis 11 ans et plus précisément 7 dans l'établissement actuel. Ayant travaillé auprès d'élèves de différents niveaux, elle en est à sa deuxième année comme enseignante de 5^e année au secteur régulier. Très impliquée dans son école, elle est représentante syndicale, membre du Comité participation enseignante aux politiques de l'école (CPEPE), membre du conseil d'établissement (CÉ), membre du comité pédagogique, responsable du Conseil d'élèves et membre du comité cours d'école.

De plus, elle connaît très bien le TDAH, elle est très ouverte aux différents besoins de ses élèves et cherche à développer les meilleures interventions pour ces derniers.

La rencontre s'est déroulée dans sa classe lors d'une journée pédagogique et elle a duré 50 minutes.

La rencontre avec le parent a eu lieu un soir de semaine, dans un local réservé à l'école. La participante est une maman monoparentale de deux enfants fréquentant la même école, qui a fait des études de niveaux universitaires. La collaboration avec cette maman fut très facile. Les retours de documents de consentement se sont faits en deux jours et la rencontre a eu lieu la semaine suivante. C'est une maman impliquée dans l'éducation de ses enfants qui est présente lorsque l'enseignant veut la rencontrer afin d'assurer le meilleur suivi parental possible. Elle et ses deux enfants sont arrivés à Montréal il y a deux ans. Avant, ses enfants fréquentaient une autre commission scolaire. Ce changement d'école semble être apprécié par toute la famille. Elle est consciente des forces et faiblesses de sa fille et cherche constamment à améliorer sa situation. La discussion avec cette participante a duré 1 heure 8 minutes.

L'élève participante est de niveau 5^e année et elle est âgée de 11 ans. Elle sait que l'école n'est pas toujours facile pour elle. C'est une enfant qui fait des efforts, mais elle peut avoir tendance à se décourager, surtout devant ses difficultés. Un des moyens mis en place pour cette élève est de recevoir des services d'orthopédagogie. Comme plusieurs élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage dans ce groupe, l'orthopédagogue octroie 5 h 30 de service en classe par semaine. Elle aime l'école, surtout depuis son arrivée à Montréal en 3^e année. Son expérience scolaire précédente n'avait pas été des plus agréables selon les dires de sa mère. Dans son école actuelle, elle a des amies et elle est heureuse. La discussion a eu lieu pendant une heure de dîner dans une classe vide et elle a duré 27 minutes.

Une validation du cas a eu lieu en juin 2017 par l'enseignante participante. À la suite de la lecture du texte, une rencontre a eu lieu avec la chercheuse pour discuter de certains points.

Cette rencontre a permis d'éclaircir quelques points moins bien compris de la chercheuse et l'enseignante était enchantée par le portrait que cette dernière a su dresser.

2. Les destinataires

Le bulletin scolaire peut avoir différents destinataires. La prochaine section expose ces différents destinataires et précise pour qui ce document est principalement destiné dans cette école.

La majorité des participants du premier milieu considèrent que le bulletin scolaire est un document de communication principalement destiné aux parents.

Chercheuse : Pour vous, à quoi sert le bulletin scolaire ?

Direction 1 : Ben je pense à donner un aperçu aux parents de où est-ce qui est rendu leur enfant d'une étape à l'autre là tsé dans une année... (entretien_direction 1)

Chercheuse : Selon vous, pour qui ce document-là est le plus important ?

Enseignante 1 : Je dirais que c'est pour les parents parce que les parents c'est eux qui demandent plus où est leur enfant. (entretien_enseignante 1)

Chercheuse : Puis pour vous, selon vous en fait, ce bulletin-là, pour qui il est le plus important ?

Mère 1 : Pour les parents. (entretien_mère 1)

Selon l'âge des élèves, ces derniers peuvent également être un deuxième destinataire important selon les dires de l'enseignante.

Enseignante 1 : [...] Pour nous autres dans le fond c'est juste un moyen de communication avec les parents... ben avec les enfants aussi, quoique, surtout à leur âge en cinquième année le bulletin y comprennent de plus en plus. Quand y voient le bulletin, ils sont de plus en plus focussés là-dessus là, ils savent que c'est important pour les parents. (entretien_enseignante 1)

Les différents discours relèvent également que les participants sont amenés à discuter du bulletin scolaire avec d'autres acteurs. La direction discutera du contenu du bulletin entre autres avec les professionnels de son établissement et des conseillers pédagogiques de la commission scolaire.

Chercheuse : Est-ce qu'il y a d'autres personnes avec qui vous discutez du bulletin scolaire d'un élève en difficulté, autre que l'enseignant, le parent et l'enfant ?

Direction 1 : Ouais, le conseiller en adaptation scolaire (rire)

Chercheuse : OK ! Le CPA ouais. (rire)

Direction 1 : Le CPA, tsé parce que tout dépendant, ben là quand c'est un redoublement, ça, c'est entre nous. [...]

Chercheuse : Pis nous, c'est qui ça ?

Direction 1 : Enseignant, orthopédagogue, psychoéd., tsé équipe multi là, avec veut, veut pas le parent parce que c'est le parent qui a le dernier mot là-dedans. (entretien_direction 1)

Le parent discutera, de son côté, du bulletin scolaire avec des membres de sa famille, car pour elle le soutien familial est important dans le développement scolaire de son enfant.

Chercheuse : Est-ce qu'il y a d'autres personnes avec qui vous discutez du bulletin, autres que l'enseignante et votre enfant par exemple ?

Mère 1 : Ma famille !

Chercheuse : OK, pourquoi ?

Mère 1 : Ben je trouve qu'il faut qu'il y ait du renforcement de la famille aussi [...] (entretien_parent1)

3. La forme des outils de communication des résultats scolaires et les pratiques d'utilisation rapportées.

La communication des résultats scolaires auprès des élèves éprouvant des difficultés peut être réalisée à l'aide de plusieurs outils. Cette section présente les différents outils utilisés dans ce premier milieu de collecte de données. Il sera question du bulletin scolaire unique,

du plan d'intervention, de l'outil ClassDojo, des notes à l'agenda et d'une communication en développement.

3.1 Bulletin unique

Le bulletin utilisé dans le premier milieu est le bulletin unique prescrit par le ministère. Le même document est utilisé auprès de tous les élèves de l'école, qu'ils éprouvent des difficultés ou non. On y retrouve l'information relative à l'élève, les différentes matières évaluées, le nom des différents enseignants, spécialistes et titulaires ainsi que des commentaires narratifs écrits par l'enseignant. Le bulletin unique présente des notes en pourcentages pour chacune des matières ainsi que la moyenne du groupe. Les matières *français* et *mathématiques* sont divisées par compétences, soit trois pour le français (lire, écrire, communiquer oralement) et deux pour mathématiques (raisonner et résoudre).

Chercheuse : [...] Puis dans le fond, est-ce qu'il y a juste des notes qui apparaissent sur le bulletin ?

Direction 1 : Il y a des commentaires, heu ces commentaires-là ça peut être soit des commentaires : Bravo ! D'encouragements, soit des commentaires de comportements, là pour l'instant on est un peu là-dedans. Parce que c'est sûr que y'a pas heu, ben y'a des compétences aussi qui sont évaluées, des compétences transversales plutôt là. Fait que c'est ça c't'un peu ce qui apparait, mais c'est pas toujours, dans le... Tsé c'est pas toujours toute toute toute rempli (semble hésiter à dire cela) ça dépend. Ça dépend des bulletins, généralement le dernier est relativement toute rempli tsé. (entretien_direction1)

Aucune modification à l'outil n'est présente pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui fréquentent les classes régulières de l'école. La mention modifiée apparait seulement sur le bulletin des élèves fréquentant les classes du point de service d'adaptation scolaire, soit des classes spécialisées auprès des élèves en défi d'adaptation (EDA). Toutefois, la direction mentionne que cet ajout ne devrait pas d'emblée être fait, car certains élèves dans ce service peuvent suivre le programme d'enseignement régulier.

Direction 1 : [...] Exemple : comme en adaptation scolaire le seul, la seule différence avec le bulletin régulier d'une classe régulière c'est que y'é écrit modification dessus. Parce qu'ils sont en adaptation scolaire, fait que... Mais tu as des enfants qui sont dans le programme régulier en adaptation scolaire, donc normalement on devrait changer les codes, mais parce qu'ils sont dans une classe d'adaptation [...] (entretien_direction 1)

Pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, les adaptations et modifications à l'évaluation ou à l'enseignement doivent être inscrites dans le plan d'intervention. Cet outil réservé aux élèves HDAA est utilisé pour l'élève du présent cas. Cependant, la forme actuelle du bulletin unique ne permet pas de savoir qu'un plan d'intervention a été élaboré, car aucune indication obligatoire n'apparaît sur le document.

Chercheuse : Quand on regarde le bulletin, est-ce qu'on sait nécessairement qu'il y a un plan d'intervention ?

Direction 1 : Non, non, non, y devrait, y devrait avoir une note PIA !
(entretien_direction 1)

Comme aucun espace dans la forme du bulletin unique ne permet d'identifier les adaptations, les modifications ou même la présence d'un plan d'intervention dans le dossier de l'élève, l'enseignante 1 déplore un manque de flexibilité dans la forme du document actuel, spécialement lorsqu'elle doit noter un élève éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Chercheuse : Mais si vous avez des idées, juste heu... un désir, quelque chose que vous avez déjà voulu communiquer dans le bulletin, pis vous avez pas été capable par exemple...

Enseignante 1 : Ben en fait, comment dire... Tsé mettons les élèves en difficulté, qu'ils aient un bulletin, mettons qui dit : bon c't'élève là est de niveau, je sais pas 4e année, mais y'est assis en 5e. Est-ce qu'on peut faire des modifications pis ça se trouves-tu dans le bulletin ? Y'é évalué, mettons en 4e année, je sais pas, 4e année ou on l'a reparti un peu avant. Faut voir finalement la progression dès qu'on a vu qu'y'était mi-4e année, c'est juste quelque chose comme ça avec des énoncés différents ou qu'on puisse le répartir l'élève le plus proche possible de où il est rendu...

Chercheuse : OK ! un peu de flexibilité...

Enseignante 1 : EXACT !!! Merci ! (entretien_enseignante 1)

Le bulletin unique est remis trois fois par année. La remise des deux premiers bulletins est accompagnée d'une rencontre entre l'enseignant et le parent lorsque l'élève éprouve des difficultés. Le dernier bulletin est envoyé à la maison sans rencontre.

Enseignante 1 : Ben en fait à la première étape on rencontre tous les parents... Ensuite heu... Deuxième étape, on rencontre les parents des élèves en difficulté et la troisième étape il est envoyé dans le sac d'école. Même pas, il est envoyé par la poste ou les parents viennent le chercher pendant le mois de juillet.
(entretien_enseignante 1)

C'est lors de ces rencontres que l'enseignant prend le temps de discuter avec le parent des difficultés de l'enfant et surtout cherche à mieux comprendre la situation de l'enfant. La situation des enfants éprouvant des difficultés scolaires pouvant être plus complexe, l'enseignante se garde plus de temps pour les rencontres avec la famille des élèves en difficulté.

Enseignante 1 :... En fait pour les élèves avec qui ça va bien je prends un 10 minutes avec les parents. On regarde, on jase pis tout ça, mais les élèves en difficulté je me garde un minimum de 20 minutes dépendamment des élèves. Pis là on va décortiquer le pourquoi c'est comme ça, comment ça se passe à la maison, si l'enfant... Tsé on parle aussi vraiment, l'enfant comment y se sent à l'école. Fait que des fois c'est pas juste une question de compétence, comment un enfant se sent à l'école, pis tout ça. Fait que on fait le tour vraiment de tout... (entretien_enseignante 1)

Un manque de directives en ce qui concerne l'utilisation du bulletin unique est également mentionné. La direction a reçu des informations en lien avec les matières modifiées et elle mentionne qu'il serait important que les secrétaires reçoivent également ces informations. L'enseignante, de son côté, ne semble pas avoir reçu de formation. La direction précise qu'une formation pour tout le monde serait aidante.

Direction 1 : La commission scolaire là tsé ça fait pas longtemps, un peu avant Noël on a eu une information dans une rencontre de direction en nous disant on est en train de se mettre tout le monde à jour là-dessus [...] Pis même la secrétaire faudrait qu'elle l'ait cette formation là parce qu'elle, c'est elle qui va chercher les codes là. C'est elle

qui le fait pour que le GPI soit capable d'avoir vos notes tsé éventuellement, ça s'en vient. (entretien_direction 1)

Chercheuse : Est-ce que vous recevez des directives, soit de votre direction ou de votre commission scolaire quant à l'utilisation du bulletin scolaire pour les élèves en difficulté ?

Enseignante 1 : Non, dans le fond soit on fait de l'adaptation avec soit l'ordinateur ou quoi que ce soit, on l'écrit, sinon pas vraiment... (entretien_enseignante 1)

Direction 1 : Ben qu'on nous donne une formation pis que ce soit clair, pis que la formation, on l'ait tous en même temps. (entretien_direction 1)

3.2 Plan d'intervention

Dans les paragraphes précédents, il a été question de la présence du plan d'intervention dans la réalité évaluative des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Le plan d'intervention est effectivement un outil important lorsqu'un élève éprouve des difficultés de toutes sortes. La forme de cet outil est régie par le ministère qui fournit un canevas standard à suivre. On retrouve ainsi sur la première page les informations de l'établissement scolaire, celle de l'enfant et de sa famille. On y voit également des espaces pour indiquer les forces et les besoins de l'élève. Les pages suivantes présentent les différents objectifs d'intervention ciblés par l'équipe-école, les moyens mis en place pour atteindre ces objectifs et les intervenants responsables de la mise en place des moyens. L'enseignante 1 précise que dans les PI de son école, au bas de chaque page, il y a un espace pour les signatures des différents acteurs impliqués (voir Annexe D).

Dans ce premier milieu de collecte, les responsables du plan d'intervention sont généralement l'orthopédagogue et l'enseignant. Lors de l'élaboration du plan, différents professionnels peuvent également se joindre aux responsables tels le psychoéducateur, l'éducateur spécialisé, l'orthophoniste, etc. Ainsi, contrairement à la réglementation entourant cet outil, le parent n'est pas présent à l'élaboration du plan d'intervention. Il sera donc présenté aux

parents en même temps que le premier bulletin unique lors de la première rencontre de parents.

Direction 1 :... Le PIA techniquement devrait se faire avec les parents. Les, comme je disais les enseignants ben, c'est leur tâche de faire le PIA, mais c'est sûr qu'avec les années la plupart du temps c'est l'orthopédagogue avec le psychoed. Pis là on fait les horaires, parce qu'ils sont impliqués dans tous les dossiers, même chose en adaptation scolaire. C'est le psychoed, avec le prof qui est un orthopédagogue et dans le fond l'éducateur spécialisé font le PIA. Fait que dans le fond, comment ça se déroule, ben le, pendant l'entrevue, le parent, dans le fond pas l'entrevue, mais la rencontre. Le parent rencontre l'enseignant et là on explique ce qui en est. Des fois on a l'orthopédagogue qui est là si l'enfant est en difficulté, des fois c'est le psychoed, des fois c'est l'éducateur spécialisé. Fait que des fois ça fait deux, trois personnes, pour expliquer un peu tous les besoins de leur enfant par rapport à tous les services qu'on pourrait donner [...] (entretien_direction 1)

De son côté, la mère 1 considère le plan d'intervention comme un outil strictement réservé à l'école. C'est pour elle un outil permettant de mettre en place des interventions auprès de son enfant, mais son rôle se limite à en prendre connaissance et à le signer. Pour elle, le plan d'intervention est une répercussion aux difficultés de son enfant et un signe que l'école met en place les interventions nécessaires à sa réussite. Le lien entre le bulletin scolaire et le plan d'intervention n'est donc pas évident pour elle non plus.

Mère 1 : Mais tsé messemble que je devrais être, sans avoir à le demander, messemble j'aurais dû en avoir une copie, mais peut-être tsé, je le perçois comme si c'était plus un truc, un outil interne à l'école. Tsé ça va plus leur servir à eux autres, tsé pour dire : ben on en a discuté voici qu'est-ce qu'on va faire avec élève 1 on a juste besoin de l'accord, OK, pis ben c'est ça. Pis on va se fier à ça, pis si jamais heu le parent est pas content ben là on va y dire : ben oui rappelez-vous, vous avez signé ça, donc c'est, c'est comme...

[...]

Chercheuse : Pis on avait aussi abordé le plan d'intervention, pis on sent que le pont entre les deux documents n'est pas clair ou est inexistant.

Mère 1 : Le pont entre les deux non...

Chercheuse : Le lien entre les deux

Mère 1 : Non, ça serait comme une répercussion, ouais c'est une conséquence. Si elle a un bon bulletin, elle n'a pas de plan d'intervention. Le plan d'intervention signifie

que ça va mal. Donc ça serait comme une confirmation que l'école a pris connaissance qu'il y a un enfant en difficulté et que ce plan d'intervention-là ne peut pas être enclenché sans l'accord du parent et de l'enfant. (entretien_mère 1)

Dans une visée administrative, la direction utilise le plan d'intervention conjointement avec le bulletin lors de rencontres avec d'autres acteurs en éducation, par exemple le conseiller pédagogique en adaptation scolaire¹⁸.

Chercheuse : Avec le CPA c'est quand même souvent ?

Direction 1 : Ha oui [...]

Chercheuse : Pis là le bulletin devient un outil que vous utilisez...

Direction 1 : Ça peut oui, avec le PIA

Chercheuse : Avec le plan d'intervention...

Direction 1 : Oui c'est ça (entretien_direction 1)

3.3 Information sur l'évaluation

En plus du bulletin unique et du plan d'intervention, il y a également de l'information relative à l'évaluation qui sera transmise entre l'enseignante et le parent. Il est principalement question des normes et modalités d'évaluation, des matières évaluées à chacune des étapes et du barème de notation. Cette information principalement remise lors de la rencontre de début d'année est donnée en format papier.

Chercheuse : OK, mais ma question c'était, je suis contente d'avoir votre opinion là-dessus, est-ce que c'est communiqué aux parents ça... cette...

Enseignante 1 : Oui c'est communiqué. Oui les parents, ils reçoivent en début d'année la feuille qu'est-ce qui est évalué à quelle étape.

Chercheuse : OK ! avec le barème un peu de notes/lettres ?

Enseignante 1 : Oui oui. (entretien_enseignante 1)

¹⁸ voir section 4.1

3.4 ClassDojo

L'enseignante utilise également un nouvel outil de communication dans sa classe, soit le portail ClassDojo, qui permet une communication quotidienne et instantanée avec les parents. ClassDojo est une plateforme disponible sur internet (<https://www.classdojo.com/fr-ca/>) et un service gratuit. L'enseignant s'y inscrit et peut inviter les parents à se connecter à la page de sa classe à l'aide d'un mot de passe personnalisé. Chaque enfant peut avoir son profil. Il y est possible de mettre en place un système d'émulation (accumulation de points) et surtout il y a un espace de messagerie instantanée. De plus, lors de la validation du cas, l'enseignante précise qu'un onglet *histoire de classe* est disponible et permet d'envoyer des messages ou même des photos à tous les parents en même temps. Une application est également disponible pour les téléphones intelligents.

Cet outil est grandement apprécié par l'enseignante et le parent qui considère ce moyen de communication accessible et facile d'utilisation surtout par l'application mobile.

Chercheuse : Excellent ! Avez-vous d'autres moyens de communication pour les résultats scolaires avec les parents, ou le cheminement ?

Enseignante 1 : Ouais ben j'utilise ClassDojo, beaucoup beaucoup. Les parents, je communique beaucoup avec eux, par ClassDojo ça fonctionne super bien. Courriel aussi je reçois beaucoup beaucoup de courriels de parents pis d'élèves qui m'envoient de plus en plus de courriels. (entretien_enseignante 1)

Mère 1 : Ben oui, oui parce que je l'ai à portée de la main avec mon téléphone intelligent. Oui ça aide. Les courriels aussi, de savoir les dates [...] (entretien_mère 1)

3.5 Notes à l'agenda et communication en développement.

Les notes à l'agenda sont également une communication présente dans ce milieu. Toutefois, l'enseignante 1 mentionne que cette pratique est plutôt rare compte tenu des autres moyens de communication qu'elle utilise.

Chercheuse : Est-ce que vous écrivez dans l'agenda ?

Enseignante 1 : Ça arrive, mais c'est rare, c'est sûr que pas mal tous les parents je peux les rejoindre autrement. (entretien_enseignante 1)

Le dernier moyen de communication dont il a été question lors de l'entretien avec la direction 1 est un outil en développement. Étant consciente que le suivi pédagogique de certains élèves, notamment ceux en difficulté, doit être fait plus régulièrement, la direction 1 mentionne qu'avec une équipe de son établissement, elle travaille présentement à l'élaboration d'une nouvelle communication permettant ce suivi. Cet outil n'est toujours pas mis en place, mais elle espère bien en voir le jour dès cette année.

Chercheuse : Puis là pour l'instant, dans votre école, est-ce qu'il y en a d'autres types de communication, vous m'avez parlé...

Direction 1 : Non, mais c'est ça qu'on est en train de faire, on veut en avoir une mensuelle, tsé est-ce qu'il y en aura une hebdomadaire pour les enfants en modification un jour ? Sûrement, tsé sûrement, ben tsé je pense exemple, y'a eu en adaptation scolaire, on a quand même une communication au niveau du comportement tous les jours. Tsé bon, est-ce qu'il y aurait lieu d'avoir une communication tous les jours pour un enfant en difficulté d'apprentissage ? tsé ça pourrait se faire. Fait que quelque part je me dis, on est capable de le faire pour le comportement, on serait capable de le faire pour l'apprentissage. Parce que des enfants en modification dans l'école, il n'y en aura pas gros, pis ceux qui sont adaptés même chose [...] (entretien_direction 1)

4. Les fonctions des différents outils de communication des résultats scolaires

Les sections précédentes viennent de présenter les différents outils utilisés dans ce premier milieu de collecte de données. Il est ainsi possible de constater les différences relatives à leur forme et aux pratiques d'utilisation de chacun. Les prochaines sections présentent maintenant les différentes fonctions que remplissent ces outils selon la perception des participants. Les fonctions présentées sont la sanction des études, la communication, qui se décline en trois sous-fonctions : informer, responsabiliser, interventions communes, et finalement le pilotage de l'apprentissage et de l'enseignement.

4.1 La sanction des études

La sanction des études étant une fonction administrative, elle ne semble pas être la préoccupation principale des participants du premier milieu. La sanction est une fonction importante pour l'obtention du diplôme secondaire, tandis qu'au primaire elle se fait par le passage au niveau supérieur. Ce passage sera décidé en équipe-école et le bulletin scolaire joue un rôle dans la prise de cette décision. Ainsi, comme c'est le cas pour l'élève 1, malgré des résultats faibles, il est possible de passer au niveau supérieur.

- Mère 1 : Ben l'année passée j'ai rencontré le professeur, parce que c'était ça. Il y avait une question de est-ce qu'on l'a faite redoubler, est-ce qu'on la fait passer, est-ce qu'on la met dans le groupe combiné. Y'avait plusieurs options. Tsé passer, c'était de la faire passer ou pas. (entretien_parent1)

Direction 1 : « Le CPA (conseiller pédagogique en adaptation scolaire), tsé parce que tout dépendant, ben là quand c'est un redoublement, ça c'est entre nous. Tsé parce que là c'est à nous de voir est-ce que c'est mieux, pis avec le parent.

Chercheuse : Pis nous, c'est qui ça ?

Direction 1 : Enseignant, orthopédagogue, psychoéd., tsé équipe multi là, avec veut, veut pas le parent parce que c'est le parent qui a le dernier mot là-dedans. » (entretien_direction1)

4.2 Communication

La communication est la fonction la plus souvent discutée par les différents participants. Cette communication peut être faite à plusieurs niveaux et prendre plusieurs formes. La communication effectuée par les différents outils sera présentée selon qu'elle informe les destinataires, qu'elle responsabilise ces derniers ou qu'elle permet la coordination d'interventions communes pouvant mener à une meilleure collaboration école-famille.

Informers

Selon les participants de ce milieu, le bulletin unique sert principalement à informer les parents et permet de prendre une photo de la situation scolaire de l'enfant. Cette idée est soutenue par la direction 1, l'enseignante 1 et la mère 1.

Chercheuse : OK donc ton but premier c'est... comment tu pourrais décrire ton but premier ?

Enseignante 1 : Mon but premier c'est dans le fond, c'est d'indiquer le cheminement, les progrès de l'enfant, de montrer où l'enfant est rendu...

Chercheuse : OK la situation actuelle, mettons ?

Enseignante 1 : Oui, oui, oui, un portrait, prendre une photo de l'élève dans le fond. (entretien_enseignante 1)

Mère 1 : [...] Heu ben habituellement le bulletin, pour moi, c'est de voir comment élève1 va dans son cheminement scolaire. Je vais voir, c'est un compte rendu, je vais voir ses notes, je vais voir aussi comment elle va par rapport à son groupe. (entretien_mère 1)

Comme le démontre la citation précédente, l'information donnée par la moyenne de groupe est également importante pour les parents. Ce fait est mentionné par l'enseignante qui a remarqué l'importance de cette information.

Enseignante 1 : [...] Y'en a beaucoup encore qui demandent où est leur enfant par rapport aux autres de la classe, tsé par rapport à la moyenne j'ai souvent ces questions-là. (entretien_enseignante 1)

L'information contenue dans le bulletin unique peut prendre la forme de notes ou de commentaires. Les notes et les commentaires étant plutôt généraux et standardisés, ce sont les rencontres avec l'enseignant qui permettent au parent 1 de mieux comprendre ces informations et de le rassurer dans le développement de son enfant qui n'est pas toujours facile.

Chercheuse : Officiel (le bulletin est un compte-rendu officiel pour ce parent) ouais, pis qui a besoin du complément de la rencontre de parents pour que votre compréhension soit plus claire, plus complète ?

Mère 1 : Ouais, ben complète, que je serais rassurée. Tsé l'aspect d'être rassurée, comment va l'enfant parce que ça reflète pas sa personnalité. À moins que ça serait vraiment, il ait un problème de comportement qu'il y'aurait quelque chose comme ça. (entretien_mère 1)

L'enseignante ajoute qu'il y a un temps privilégié entre elle et ses élèves pour discuter du contenu du bulletin scolaire. Ces rencontres lui permettent de discuter du contenu du bulletin avec les élèves afin de bien expliquer le sens des notes qui apparaissent dans le bulletin. Ce sont des rencontres individuelles de 5 à 10 minutes qui laissent à l'enseignant le temps de fournir une explication permettant d'atténuer l'impact négatif que peuvent avoir les notes.

Enseignante 1 : Parce que je les rencontre individuellement à chaque bulletin et que je leur parle au moins 5 minutes par élève. Ceux qui sont en difficulté, 5-10 minutes pis je leur explique je pense que oui ça passe, mais sans explications l'élève regarde ses notes pis y'é découragé. (entretien_enseignante 1)

Il est à noter que cette pratique n'est pas connue de la part du parent et n'a pas été mentionnée par la direction d'établissement.

Chercheuse : Votre enfant ne vous en a jamais parlé de ça ? Du fait que l'enseignant s'est assis avec lui pour lui expliquer le document.

Mère 1 : Non, non, d'expérience personnelle, d'aller à l'école soit même, je ne pense pas qu'il y ait eu un moment donné que le professeur s'est assis vraiment pour dire. (entretien_mère 1)

De plus, lorsque la chercheuse questionne l'élève 1 sur cette pratique, sa réponse immédiate est que l'enseignante 1 ne prend pas de temps avec elle. À la suite de la lecture complète du verbatim, on comprend toutefois que l'élève 1 pense plutôt à la rencontre de parents qu'elle a manquée plus tôt dans l'année. Elle mentionne brièvement la pratique de l'enseignante 1 alors qu'elle répond à une autre question.

Chercheuse : Est-ce que des fois ton enseignante utilise le bulletin pour te donner des défis d'apprentissage ?

Élève 1 : Heu, parfois oui, mais c'est juste que comme quand je viens juste de le recevoir. Tu sais enseignante 1, ben mon professeur elle vient juste de le voir, donc elle vient comme me voir pour dire ou elle le dit juste comme ça : Ha tsé regarde, toi y faut que t'améliores, heu je sais pas moi, le français à mettons. Fait que là moi je me dis : Ha OK bon ben ça faut que j'en fasse à la maison, parce qu'à la maison j'ai des cahiers pour me pratiquer si j'ai des choses comme ça. Fait que c'est ça moi je vais me pratiquer là-dedans pour me dire [...] (entretien_élève 1).

Responsabiliser

L'idée de responsabiliser ces derniers par le biais des résultats scolaires n'est pas une idée mise de l'avant par les différents participants. Seule la direction 1 a émis une idée claire en ce qui a trait à la responsabilisation des élèves face à leurs apprentissages. Cette perception provient notamment de son expérience parentale avec un enfant ayant des difficultés d'apprentissage.

Chercheuse : Puis est-ce que ça peut aussi, est-ce que le bulletin pourrait servir à responsabiliser un peu l'élève face à son apprentissage ?

Direction 1 : Oui ! Parce que y peut voir ses notes... Heum, c'est sûr qu'un enfant en difficulté peu importe ce qu'il a comme difficulté, tsé je veux dire... Je vais prendre un enfant qui est en trouble de langage, 40 et 70 c'est pas mal la même affaire pour lui. Tsé y s'en fout, c'est juste que le 7 est peut-être un peu plus haut que le 4 là, mais y'a pas d'impact parce que c'est abstrait. Mais par contre avec un parent qui est capable d'expliquer de façon visuelle est capable d'y dire, regarde. En même temps, je te dirais

que, tsé je vais me reporter à moi comme parent si j'avais fait ça le conscientiser sur ça il aurait eu l'impression qu'il était une poche.
(entretien_direction 1)

Interventions communes

L'utilisation du bulletin scolaire dans le but de coordonner des interventions communes n'est pas un sujet central dans le discours des participants. L'enseignante est la seule qui relève cette idée. Le bulletin scolaire l'amène à se questionner sur le sujet de l'évaluation et celui de la notation. Ainsi, c'est par rapport à ces questionnements qu'elle discute avec ses collègues afin d'assurer une certaine cohésion entre les différentes interventions posées à travers l'école.

Chercheuse : Est-ce qu'il y a d'autres personnes avec qui vous discutez du bulletin scolaire de vos élèves en difficulté, autres que le parent et l'élève, mettons ?

Enseignante 1 : Ben c'est sûr qu'il y a l'orthopédagogue, c'est arrivé avec la direction aussi et avec des collègues, naturellement. Parce que des fois pour un élève... Je veux dire, des fois il y a un questionnaire pour des élèves. Ça m'est déjà arrivé un questionnaire : regarde dans telle situation il fait d'une telle façon dans l'autre situation, il fait d'une autre façon. Tsé comment je l'évalue cet élève-là ? C'est quoi sa véritable note ? Tsé moi je me dis qu'un élève une journée il a un 50 pour cent parce qu'il est pas disposé. Pis là le lendemain y'arrive y'a un 80 pour cent, oups le lendemain y'arrive y'a un 60, oups après ça y'arrive y'a un 90. Tsé des fois, y'a des élèves quand même, ça c'est difficile... De là justement, d'aller voir les différents acteurs, c'est là que la collaboration des parents est encore plus importante. Mais dans le fond, dans des cas comme ça de dire : OK ben dans telle situation je vais aller voir ma collègue à côté elle a plus d'expérience aussi en 5e année. Fait que ça aide beaucoup.
(entretien_enseignante 1)

Les interventions communes développées avec l'information que l'on retrouve dans le bulletin scolaire mènent également à parfaire la collaboration école-famille dans certains cas. Toutefois, il est à noter que cette collaboration sera davantage améliorée par les rencontres en personne avec les parents. La direction 1, l'enseignante 1 et la mère 1 sont en accord avec cette perception.

Direction 1 : Fait que là le constat et ce qui en est des faits c'est une chose là, mais tsé, y'a des parents qui travaillent avec nous. Y a des parents qui veulent travailler avec nous, fait que donnez-moi du stock je vais en faire faire, tsé fait que heu. Y'en a qui veulent fait que ce portrait-là qu'on donne soit à tous les mois, ou à tous les bulletins peu importe. Ben ça reste que le parent peut s'impliquer auprès de son enfant, parce que tsé on dit : Ha les parents doivent s'impliquer dans l'éducation de leur enfant ! Ben oui c'est ça ! Ça sert à ça ! On va te donner le portrait le plus souvent possible pour que tu puisses t'impliquer davantage, si tu as le temps, si tu es capable, sinon pas, on compose avec le reste là. (entretien_direction1)

4.3 Pilotage

Pilotage de l'apprentissage

Le pilotage de l'apprentissage et de l'enseignement est une fonction dont il a été question, notamment de la part de l'élève 1. Il est à noter que le processus de pilotage étant un processus complexe, avec plusieurs étapes de suivi et de rétroaction, on peut constater que le processus n'est pas nécessairement complet dans le présent cas. Ainsi, dans ce milieu, le bulletin et les rencontres avec son enseignant (mentionné dans la section 4.2 Communication, *informer*) permettent à l'élève 1 de débiter le processus qui est de cibler ses forces et ses faiblesses. L'élève considère ensuite que le bulletin sert de point de référence pour l'amélioration de ses résultats et favorise sa réussite. Ce désir de réussite est mentionné à plusieurs reprises par l'élève participante.

Chercheuse : Toi, pour toi, ton bulletin, ça sert à quoi ?

Élève 1 : Pour moi, mon bulletin, ben comme je l'ai dit tantôt, ben pour moi ça me sert d'améliorer mes notes... Heu... Ouais, c'est pas mal ça, pour améliorer mes notes, comme heu, quand je vois que j'ai une note qui est trop basse à mon goût, et que je veux l'améliorer, je vais continuer à persévérer. (entretien_élève 1)

L'amélioration des notes étant un aspect important pour cette participante, il est nécessaire de mentionner, comme le démontre la citation précédente, que le message envoyé par le

bulletin doit être complété par une intervention supplémentaire. Par exemple, l'enseignante précise le sens des notes, pour que l'élève sache exactement où se situent ses difficultés et ce qu'elle doit travailler.

Chercheuse : Ouais, mais, mettons là, je prends un exemple comme ça, sciences OK. Mettons que tu as une pas bonne note en science, est-ce qu'avec ton bulletin, tu sais exactement quoi aller travailler en sciences ?

Élève 1 : Non

Chercheuse : Non, ça qui peut t'aider avec ça ?

Élève 1 : Ben mon professeur.

Chercheuse : Ton professeur, penses-tu qu'elle aurait pu si elle t'expliquait ta note, dans le fond c'est ça qu'elle pourrait te dire. Dans le sens que, si ta professeure, expliquait la note, pourquoi tu as eu cette note-là, parce que tu étais bonne dans telle chose, tu as eu de la difficulté dans telle chose, là tu serais, tu saurais plus précisément quoi aller travailler...

Élève 1 : Ouais (entretien_élève 1)

L'élève rapporte être capable d'aller chercher une certaine quantité d'information par le bulletin et les interventions de son enseignante. Cependant, il ne semble pas y avoir présence d'un suivi régulier ou de rétroactions régulières à travers l'année scolaire en lien avec les résultats scolaires. Ces étapes permettant de compléter le processus de pilotage ne sont pas présentes dans ce milieu : même les rencontres entre l'élève et l'enseignant mentionnées précédemment sont principalement à titre informatif, plutôt qu'utilisées comme outil de suivi. En d'autres mots, le bulletin scolaire est un outil périodique, qui ne semble pas être utilisé tout au long de l'année scolaire afin de faire un suivi assidu du développement des compétences des élèves. Lors de la validation du cas, l'enseignante a confirmé cette pratique, elle n'utilise pas le bulletin scolaire comme outil appuyant ses rétroactions face aux apprentissages. Elle considère que cet outil met trop l'accent sur les échecs des élèves et qu'il ne serait pas profitable de l'utiliser.

Du côté familial, la mère 1 considère même que c'est un outil parmi tant d'autres et qu'avec seulement le bulletin il n'est pas possible de faire un suivi complet du cheminement de son enfant.

Mère 1 : [...] Mais ça (le bulletin scolaire) va pas te donner des instructions pour améliorer heu le rendement scolaire de ton enfant. Non tu peux pas, tu pourrais même pas le faire je veux dire...

Chercheuse : Non c'est comme ça que vous le percevez...

Mère 1 : Non, mais pour moi, oui c'est ça. Tu peux pas, je ne peux pas, c'est juste comme un élément. Tu me donnerais pas le papier, ben je vais demander quand même à voir le professeur, parce que je veux savoir ce qui se passe en classe. (entretien_mère 1)

C'est plutôt à la suite des rencontres de parents qu'il lui est possible de débiter un suivi des apprentissages de ses enfants en y ciblant clairement les forces et faiblesses de ces derniers.

Chercheuse : Est-ce que ça indique la difficulté où dans la matière, dans quels aspects de la matière ?

Mère 1 : Ben pas précis, non, ce n'est pas précisé, ben c'est ça c'est tellement général que l'outil est incomplet sans que tu rencontres le professeur. (entretien_mère 1)

Ce constat est quelque peu différent de celui de la direction 1, qui elle, considère que le bulletin peut être un outil pertinent dans le suivi parental des apprentissages de leur enfant. Elle ajoute même que pour certains parents ce suivi est très important.

Chercheuse : Est-ce que vous croyez que le bulletin scolaire, on en a parlé un peu tantôt, mais peut aider les parents dans le suivi des apprentissages de leurs enfants ?

Direction 1 : Oui, ben moi je pense que oui. Tsé, par exemple, il y en a qui sont très, très accros là-dedans. Ils vont regarder les notes, ils veulent que ce soit assidu, tsé que ce soit, fait que y'en a qui font le suivi de leurs enfants comme ça. L'enfant qui est bon à l'école là pis que là woup, y'a une drop là hey qu'est-ce qui se passe ? Tsé fait que c'est un suivi, fait que, pis d'autres fois c'est : hey Wow ! T'as eu une bonne note là tsé fait que tu es bon là tsé. Fait que c'est ça y'en a qui sont très assidus pis que ça permet de suivre l'enfant, mais c'est ça c'est pas nécessairement juste le bulletin qui fait ça. C'est ça. (entretien_direction 1)

Pilotage de l'enseignement

Lorsqu'il est question de l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves en difficultés, le pilotage de l'enseignement n'est pas une fonction présente dans ce premier milieu. La direction d'établissement est la seule participante à en avoir fait mention, et ce, lorsqu'il est question de placement dans des services plus adaptés.

Direction 1 : Fait que c'est pour ça, fait que ça, moi si j'arrive avec un bulletin qui est 45 et on me dit : on envoie dans le DGA, on va dire DGA comm ou en DGA, on va dire : attends minute ! Avez-vous adapté ça ? Tsé fait que là 45 c'est peut-être un petit peu trop bas. Mais mettons qu'on dit 50, 55, ben on peut se poser la question. Attends minute là, est-ce qu'on a mis des choses autour. Si on a mis des choses autour ben là OK c'est correct, le 50 n'a pas la même signification. Si on n'a rien mis autour par exemple, ha ben là peut-être que si on mettait autour des choses, là peut-être que ça marcherait. (entretien_direction 1)

L'idée n'ayant pas été davantage exploitée ou expliquée, on peut se questionner sur la réelle nature de cette perception. Est-ce un questionnement qui entrainera un suivi de la part de la direction dans la mise en place de pratiques enseignantes efficaces ou une information demandée dans un but de reddition de compte visant à responsabiliser l'enseignant ? Cette citation se retrouve ainsi à cheval entre les deux fonctions de responsabilisation et de pilotage de l'enseignement.

5. Ce qui est dit sur le message contenu dans le bulletin

Les fonctions entourant les outils de communication des résultats scolaires étant assez nombreuses et diverses, il en est de même pour le message que le bulletin peut contenir. Cette section vise donc à décrire ce que voudraient envoyer les participantes du milieu scolaire comme message à l'aide du bulletin et des autres outils de communication et le message reçu par l'élève 1 et la mère 1 de ces outils. Certaines perceptions de la direction 1 et de l'enseignante 1 en ce qui a trait au message reçu sont également présentées.

5.1 Le message que l'on veut envoyer

Comme mentionné plus haut, la principale fonction du bulletin unique est de donner un portrait actuel de la situation scolaire de l'élève. C'est ainsi le premier message que veut envoyer la direction 1 et l'enseignante 1 aux parents.

Le message transmis dans le bulletin unique est principalement constitué de notes en pourcentage et de commentaires généraux pour tous les élèves. Comme mentionné plus haut, auprès d'élèves en difficulté, l'enseignante 1 soulève la difficulté de communiquer les différentes adaptations et modifications mises en place pour favoriser leur réussite.

En fait, le message que la direction 1 et l'enseignante 1 souhaitent envoyer aux élèves éprouvant des difficultés scolaires est sensiblement le même. Les deux participantes veulent mettre l'accent sur le positif, sur ce que réussit l'élève, sur l'effort qu'il fait et sur la progression qu'il réalise. Toutefois, elles sont conscientes que présentement le document utilisé (bulletin unique) ne permet pas une telle communication et qu'il est fort possible que les élèves ne puissent pas comprendre ce message.

Chercheuse : Oui, mais c'est ça. Dans le fond, ce que j'en comprends, c'est que le principal message que vous voudriez peut-être envoyer avec le bulletin, que même si c'est pas fait exactement comme ça en ce moment, pour les élèves en difficulté ce serait de continuer d'avoir... De faire des efforts ?

Direction 1 : Oui parce qu'ils ont des forces ces enfants-là. Tsé, pis de cibler les forces, tsé y'en a qui ont de tatoué ici persévérance, pis vraiment, tolérance, résilience. Fait que ces enfants-là, je pense qu'ils doivent être récompensés quelque part pour tous les efforts qu'ils font... Pis les notes ça reste des notes, tsé quelque part...

Chercheuse : Parce que là pensez-vous qu'en ce moment pour les élèves en difficulté, le message est bien compris avec le bulletin ?

Direction 1 : Je pense pas... Je pense pas... Tsé... Je ne suis pas sûre que dans notre système scolaire, on est capable de valoriser tout ça, j'espère qu'on est en train de le réaliser [...] (entretien_direction 1)

Chercheuse : Pour vous c'est quoi le principal message que vous voulez envoyer par le bulletin aux élèves qui éprouvent des difficultés ?

Enseignante 1 : Aux élèves qui éprouvent des difficultés, j'aimerais ça pouvoir leur envoyer le message de : regarde tu travailles fort là, c't'une évolution [...] Même si tu augmentes d'un pour cent au bulletin suivant, ben c'est au moins un pour cent que tu es allé gagner. Je pousse sur le positif plus que sur le négatif.

(entretien_enseignante 1)

Lorsqu'elles pensent au message qu'elles veulent envoyer aux parents, ces deux mêmes participantes ont une idée plutôt différente. La direction désire envoyer un message d'implication et de persévérance aux parents. Par l'entremise du bulletin unique, elle aimerait que les parents comprennent que leur suivi est important dans le développement scolaire de leur enfant et que c'est avec ce suivi que ces derniers pourront évoluer à leur plein potentiel. Toutefois, selon elle, ce message n'est pas compris des parents qui lisent le présent bulletin.

Chercheuse : Puis si on revient, là on a parlé un peu du message avec les efforts pour les enfants, c'est quoi le principal message que vous voulez envoyer aux parents, avec le bulletin scolaire ?

Direction 1 : Ben... Ne serait-ce que juste de dire qu'il faut qu'ils les accompagnent tous les jours dans leur quotidien. Parce que le bulletin c'est là, mais quelque part, tsé oui la note est là, mais le quotidien, de suivre son enfant au quotidien dans... Pis tsé je te parle surtout pour les difficultés, pis même ceux qui ne sont pas en difficulté je te dirais. [...] Ben ces parents-là, qu'ils les soutiennent dans l'effort qu'ils font. Fait que ce bulletin-là, y'é là regardez là, votre fils a 45. Ben peut-être le soutenir tous les jours pour l'aider à continuer dans ses efforts, ou à continuer à travailler avec les outils qu'il a, les adaptations, les modifications, peu importe. Mais de le soutenir tous les jours, au quotidien. Je pense que c'est hyper important, parce qu'un enfant il ne peut pas se faire tout seul...

Chercheuse : Ben pensez-vous que ce message-là est compris des parents ?

Direction 1 : Non... non... pas de... (entretien_direction 1)

L'enseignante 1, de son côté, veut que le bulletin renvoie aux parents un message similaire à celui qu'elle désire envoyer aux élèves. Elle veut communiquer le portrait des élèves, mais aussi la réalité de ce que ces derniers vivent en classe. Malgré leurs difficultés, les élèves travaillent et font des efforts dans leurs apprentissages. Cet aspect du message est selon elle la partie la plus difficile à comprendre pour les parents qui pensent parfois qu'en raison de ses mauvaises notes, leur enfant ne travaille pas assez en classe. L'enseignante mentionne

également que la moyenne vient brimer la compréhension des parents, ces derniers accordant encore une grande importance à cette mesure qui selon la participante est très abstraite et ne constitue pas une comparaison universelle entre tous les élèves.

Chercheuse : Maintenant si on reprend ces deux mêmes questions-là, mais avec le parent, c'est quoi le principal message que vous voulez envoyer aux parents ?

Enseignante 1 : Ben en fait heu leur montrer le portrait de leur enfant. S'ils ont des difficultés je veux leur envoyer le message de sont où naturellement. Mais aussi moi ce que je trouve le plus difficile c'est de voir des parents qui vont taper sur la tête de leur enfant parce que les résultats sont pas ce que eux voudraient qui soient. Moi ce que j'aimerais faire comprendre aux parents c'est que si votre enfant travaille pas en classe je vais vous le dire, si vous avez pas d'appel [...] c'parce qu'il fait son travail. Mais ça des fois les parents y comprennent pas. Tsé les enfants y'ont beau donner leur 200 % en classe, mais y'en a que ça débloque juste pas [...]

Chercheuse : OK, puis est-ce que vous pensez qu'en ce moment le message qui est reçu par les parents dans le bulletin est bien compris ?

Enseignante 1 : Non ! Absolument pas ! Absolument pas parce que beaucoup de parents se fient encore à la moyenne. La moyenne de groupe est là, pis beaucoup de parent qui disent : ben là y'é 10 points en dessous de la moyenne. Ou heu : à y'é bon y'é 15 points en haut de la moyenne... 15 points en haut de la moyenne je suis super contente c'est bon, mais c'est un groupe hyper faible. Fait que ton enfant qui a 75 et qui est 15 points au-dessus de la moyenne, c'est génial... Mais, mettons qui s'en va dans un autre groupe y va tomber dans les plus faibles. (entretien_enseignante 1)

5.2 Le message que l'on dit recevoir

Les élèves et les parents sont les principaux destinataires du bulletin scolaire. Les paragraphes précédents ont présenté la perception de l'enseignante 1 et de la direction 1 en ce qui a trait à la compréhension des parents du bulletin unique. Ces perceptions n'apparaissent pas dans le discours du parent 1. Lorsqu'il est question du message que contient le bulletin, généralement la mère 1 dit bien comprendre le message et être satisfaite du contenu. Les aspects de compréhension plus problématiques ne sont pas du même ordre que ceux mentionnés par les participants précédents. Le rapport d'absence et le contenu des matières sont les principales préoccupations du parent 1, tandis que la note qui donne le portrait de son enfant est bien comprise.

Chercheuse : OK, est-ce que les notes qui sont inscrites au bulletin font du sens pour vous?

Mère 1 : Heu ben c'est quantitatif c'est un chiffre donc c'est... avec la règle générale que ben c'est 60 qui faut de passage. Donc c'est clair comme ça, oui.

Chercheuse : C'est bon, est-ce qu'il y a quand même des aspects du bulletin que vous avez de la difficulté à comprendre ? ou que le message est pas clair ?

Mère 1 : Ben, qu'est-ce qui est pas clair dans son bulletin c'est la présence du rapport d'absence, quel message qu'on veut m'envoyer ? Je sais pas. Est-ce que c'est pour me dire que c'est dangereux, est ce qu'y'en a trop, est-ce que ? Ça me dit rien pour cette page-là le rapport d'absence. Heum, mais qu'est-ce que je ne comprends pas... Ben que ça devrait être indiqué quand la matière n'a pas de chiffre, ça devrait être juste indiqué une petite note là. (entretien_mère 1)

Malgré cette bonne compréhension rapportée, la mère 1 soulève le fait qu'elle voit une différence entre les travaux qu'elle signe tout au long de l'étape et la note finale qui apparaît dans le bulletin. Cette différence rend la compréhension du message envoyé par le bulletin scolaire plus problématique.

Mère 1 : [...] Pis là c'est comme un peu plus nébuleux donc heu des fois c'est ça y'a eu comme, ça correspondait pas. Des fois, je signe des bons examens puis arrivée au bulletin : ha c'est plus bas que je pensais. Donc ça veut dire qu'il y a quelque chose soit que je ne comprends pas ou je ne signe peut-être pas tous les examens. Donc là tu questionnes ton enfant par après, je ne veux pas trop la mettre sur la sellette non plus. Je sais que lors de la rencontre avec le professeur, sur demande je sais que je pourrais avoir toutes les notes qui ont compté. (entretien_mère 1)

De plus, pour ce parent, les rencontres avec l'enseignante sont primordiales pour bien saisir la situation de son enfant. Ce thème est récurrent dans son discours. Elle considère qu'il manque de l'information dans le bulletin unique, entre autres en ce qui a trait au contenu des évaluations et du sens de la note. Ces rencontres sont donc un moment idéal pour en discuter et éclaircir les éléments moins bien compris.

Mère 1 : Heum, pis le bulletin ben c'est sûr que... ça fait son travail dans le sens que, je vois ses notes, mais je ne peux pas compléter, heu à savoir sa situation globale sans

que je rencontre le professeur. Je ne peux pas, avec ça (montre le bulletin) non !
(entretien_mère 1)

De son côté, comme mentionné plus haut, l'élève utilise ses notes comme indicateur pour s'améliorer. Elle mentionne le thème de la persévérance à deux reprises alors qu'il est question de la fonction du bulletin, qu'elle se projette dans le futur et parle de l'emploi qu'elle aimerait occuper plus tard. Toutefois, ce thème n'est pas mentionné alors que nous discutons de sa compréhension du message envoyé par le bulletin scolaire. Pour elle, le message envoyé est clair.

Élève 1 : Y'a pas vraiment de choses que je ne comprends pas dans mon bulletin.

Chercheuse : Fait que toi quand tu reçois ton bulletin, heu le message que tu lis dans le bulletin, c'est clair ?

Élève 1 : Ouais. (entretien_élève 1)

Comme elle dit bien comprendre le contenu de son bulletin, elle est néanmoins consciente de l'apport que peuvent avoir les rencontres avec son enseignante dans la compréhension du message contenu dans le bulletin scolaire pour ses parents.

Chercheuse : [...] Qu'est-ce que tu aimes de cette rencontre-là quand vous parlez de votre bulletin ?

Élève 1 : Heum, que ça m'a comme aidée, que je sache qu'est-ce qui faut que j'améliore, de Ha ! C'est pour ça que j'ai eu comme de la misère là-dedans. Fait que c'est pour ça que j'aime ça en parler avec les adultes. (entretien_élève 1)

En ce qui a trait au plan d'intervention, la mère 1 semble avoir une compréhension du message plutôt imprécise. À ce propos, l'enseignante précise qu'il est plutôt rare qu'un parent ne soit pas en accord avec le contenu du plan d'intervention, donc elle considère qu'ils doivent en avoir une bonne compréhension.

Chercheuse : Donc quand vous lui présentez le plan d'intervention, vous lui présentez comment ?

Enseignante 1 : Heuuu ben en fait moi, quand je le présente, je le regarde avec les parents, on lit chaque point pis tout ça en les expliquant. Pis si y'ont des questions. À date, c'est jamais arrivé par exemple qu'un parent ne soit pas d'accord avec ce qu'on ait écrit. (entretien_enseignante 1)

Les derniers documents dont il a été question à l'égard du message reçu sont ceux concernant l'information relative à l'évaluation. Le message contenu dans ces documents ne semble pas aider à la compréhension du bulletin scolaire de la part du parent 1, et cette dernière se questionne même au sujet de la pertinence de ces documents.

Chercheuse : Est-ce que vous sentez que, on en a parlé quand même, mais je veux juste qu'on spécifie, est-ce que vous sentez que vous comprenez clairement le bulletin scolaire de votre enfant ?

Mère 1 : Ben moi oui, je comprends oui que, attendez... Je comprends qu'il y a certaines matières qui ne comptent pas pour certaines étapes, le pourquoi ça c'est pas expliqué par contre. Pourquoi genre l'anglais n'a pas été évalué. Est-ce que c'est dit dans les documents qu'ils nous donnent au début d'année à la première rencontre heu non. Il y a un manque là-dedans. Je ne sais pas si cela fait partie du bulletin. Ça pourrait être indiqué : ne sera juste comptabilisé à la deuxième étape, mais à savoir pourquoi [...] (entretien_mère 1)

6. Ce que pensent les participants de la situation

La communication des résultats scolaires est donc, dans ce milieu, principalement faite par le bulletin unique, le plan d'intervention et certains documents relatifs à l'évaluation qui sont remis en début d'année scolaire. Ces différents outils répondent à différentes fonctions et leurs messages sont généralement bien compris de la part du parent 1 et de l'élève 1, mais ils ne reflètent pas nécessairement le message que voudraient envoyer la direction 1 et l'enseignante 1.

Lors des différents entretiens, les participants ont également émis certaines opinions sur les différents outils. Pour terminer cette description de cas, les prochaines sections présentent

donc les aspects appréciés, les aspects critiqués ainsi que certains éléments encore en questionnement à propos des différents outils présentés.

6.1 Ce qu'apprécient les participants

Le bulletin unique

Les principaux aspects appréciés du bulletin unique sont l'uniformité que permet un document unique avec sa présentation des notes en pourcentage. L'uniformité de la présentation de l'information contenue dans le bulletin scolaire est appréciée principalement par la direction d'établissement. Cela permet de simplifier les tâches administratives liées à un changement d'école.

Direction 1 : [...] Moi, je pense que le format tsé ou la présentation, qui soit l'un ou l'autre tsé on en a eu plein des bulletins. Fait que, mais je pense que d'une école, dans une école, c'est sûr que ce soit toute, je pense, uniformisé. Ça moi je pense, comme ça ben un ça nous permet si je reçois un élève d'une autre commission scolaire ou d'une école qui est X dans le Grand Nord, peu importe. Ben le bulletin quand il est uniformisé, un ça va plus vite, on est capable de voir tout ce qui en est. Ça pour moi c'est plus simple. (entretien_direction1)

Les notes en pourcentages sont également appréciées par le parent. En aucun cas, un changement de type de note ne serait le bienvenu. Elle est satisfaite de la forme actuelle des notes, même si, enfant, son bulletin scolaire contenait des lettres comme type de notation.

Chercheuse : Êtes-vous satisfaite de ce type de document ?

Mère 1 : Moi je suis satisfaite dans le sens que j'ai un chiffre, moi les lettres, ça me parle pas, c'est trop vague [...] Mais l'histoire des lettres, Ha déteste !

Chercheuse : Vous aviez des lettres quand vous étiez jeune ?

Mère 1 : Un moment donné je pense qu'il y en avait [...] Messemble qu'il avait des notes, heu des lettres [...] Ouais c'est ça t'avais l'échelle, bon tu te dis bon ok : B. (entretien_mère 1)

L'élève 1 aime voir ses bonnes notes et semble satisfaite du document utilisé actuellement.

Chercheuse : OK, donc est-ce qu'il y a une chose dans ton bulletin que tu ne changerais absolument pas, que tu voudrais qui reste toujours toujours ?

Élève 1 : Si j'ai des bonnes notes, heu, pas d'autres choses, qu'est-ce que je voudrais que ça change... non pas d'autres choses.

Chercheuse : Donc y'a rien qui faudrait qui reste absolument, sauf tes bonnes notes, pis est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais qui changent dans le bulletin ? Est-ce que tu penses qu'il y a des choses qu'on pourrait changer ?

Élève 1 : Non. (entretien_élève 1)

Le plan d'intervention

Le plan d'intervention est l'outil qui permet, selon l'enseignante 1, d'avoir tous les outils nécessaires pour mettre en place les moyens permettant aux élèves éprouvant des difficultés de vivre des réussites. C'est en faisant un bon portrait de l'élève et en appliquant les moyens inscrits au plan que ces élèves seront en mesure d'évoluer à leur plein potentiel.

Enseignante 1 : Ben c'est sûr qu'un lien est fait... Les moyens qui sont mis en place pour aider l'élève naturellement sont dans le plan d'intervention. Fait que faut les appliquer, si on les applique pas ça va avoir une répercussion sur le bulletin et en les appliquant c'est la même chose ça a une répercussion tsé sur l'évolution de l'enfant. Fait que c'est là qu'on peut voir entre les deux le lien dans le fond, dans le fond le PIA c'est ce qui nous permet de bien... D'avoir les outils en main pour bien faire le portrait de l'enfant. (entretien_enseignante 1)

6.2 Ce que les participants critiquent

Le bulletin unique

Les notes en pourcentages sont grandement appréciées par la mère 1, toutefois elles deviennent plutôt un obstacle pour les participantes du monde scolaire. La direction 1 et l'enseignante 1 se questionnent sur l'utilisation des pourcentages pour noter les élèves en

difficulté. Autant pour la direction d'école que pour l'enseignante, les notes en pourcentages ne permettent pas de mettre l'accent sur les efforts déployés par les élèves en difficulté pour avancer dans leurs apprentissages.

Direction 1 : [...] C'est ça, mon avis personnel, 92 ou 50, mais que l'enfant fait super des efforts pis qu'en bout de ligne y'a 50. Tsé je me dis ben là moi j'y va avec le positif. Je me dis, il a acquis 50 pour cent, y a pas juste 50 pour cent. Mais quelque part des fois c'est pas toujours représentatif, des efforts qu'un enfant peut faire surtout quand il est en difficulté... (entretien_direction 1)

Enseignante 1 : [...] Ben c'est sûr qu'il rend où l'élève est rendu, ça c'est sûr et certain que là on regarde, ce qu'on fait ce qu'on travaille en 5e année. Sauf que tsé cet enfant-là si y'a un cheminement scolaire particulier ben je trouve que ça rend pas tous les efforts dans le fond qui fait. Parce que tsé un élève qui fait des efforts, des efforts, des efforts pis qu'à un moment donné ça paye, mais pas au niveau qu'on le demande, je trouve ça décourageant pour l'enfant, très décourageant. (entretien_enseignante 1)

De plus, la note chiffrée étant une donnée quantitative très précise, il est difficile pour l'enseignante de noter ses élèves en difficulté. Elle considère qu'il y a un manque d'outils ou de ressources évaluatives adaptées pour y parvenir et réussir à dresser le portrait le plus juste possible de ses élèves.

Chercheuse : Oui ! puis ce serait quel genre de directives selon vous qui vous aiderait à élaborer un peu mieux votre bulletin pour vos élèves ?

Enseignante 1 : Ben premièrement, qu'on puisse avoir des outils pour les élèves en difficulté. Mais savoir comment, aussi les heuu... Juste nous dire comment on fait pour évaluer, ben pas évaluer, mais noter si on veut un élève en difficulté... Pour rendre le portrait plus juste de l'élève. (entretien_enseignante 1)

Il est important de noter que ces notes peuvent également avoir un impact sur les différents participants. L'élève 1 et l'enseignante 1 mentionnent clairement que cet effet est souvent négatif. L'enseignante 1 le perçoit principalement chez les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Élève 1 : Ben je fais du mieux que je peux pour que ça m'aide à m'encourager. Mais parfois je suis comme : ha non je devrais laisser tomber ça. Pis je suis comme je laisse tomber ça pis je vais garder mes notes comme ça

[...]

Heu ça me fait peur, ça me stresse, de : est-ce que je vais avoir des bonnes notes, est-ce que j'en aura pas, est-ce que je devrais me décourager ou je devrais pas me décourager. Pis là je me fais plein d'imagination comme oui non, oui, non tsé c'est c'est comme... (entretien_élève1)

Chercheuse : Ça a un gros impact

Enseignante 1 : METS-EN ! Hey moi j'entends des enfants là commencer à dire, chu poche, chu poche, chu poche, à cause du bulletin, je veux dire Non ! Faut pas, t'as de la difficulté un petit peu, mais c'est pas parce que tu es poche.

(entretien_enseignante 1)

Les commentaires pourraient être un complément narratif intéressant aux notes en pourcentages qui ne font pas l'unanimité. Toutefois, les participants considèrent que cette section du document ne répond pas aux lacunes énumérées plus haut. Pour l'enseignante 1, les commentaires sont un surplus de travail et pour la mère 1 ces commentaires ne sont pas assez personnalisés et donc incomplets. Ces commentaires ont tout de même un impact sur l'élève et elle relève que selon la nature du message envoyé cet impact peut être positif ou négatif.

Chercheuse : Donc déjà là dans le bulletin présentement vous avez une place pour faire des commentaires ?

Enseignante 1 : Ha y'a une place... mais pas énorme... Des fois on peut pas toujours dire ce qu'on veut dire correctement parce que ça prend encore plus de temps. Déjà là c'est le fun quand on rencontre les parents, parce qu'à un moment donné prendre 2 heures à faire un bulletin... (entretien_enseignante 1)

Mère 1 : [...] Ça reflète pas, les petits commentaires généraux à la fin heu... C'est incomplet, c'est trop général, c'est pas personnalisé, pas assez là tsé.

(entretien_parent1)

Élève 1 : Ben, moi parfois, j'ai, je vois parfois, ben là je l'ai pas vu dans mon bulletin, des gros commentaires comme : Ha y faudra que tu fasses ci parce que ça c'est là, pis c'est ça ! Mais parfois, comme l'année passée parfois j'en avais eu des commentaires

comme ça, pis je suis comme. Ça m'a pas aidé vraiment dans mes choses.
(entretien_élève 1)

Un dernier aspect problématique du bulletin unique est soulevé par l'enseignante 1. Cette dernière amène une idée de confrontation entre deux fonctions du bulletin scolaire, soit celle de représenter la réalité de l'élève et celle plutôt administrative, qui rend le message difficile à comprendre. La réalité d'un élève en difficulté scolaire est différente des élèves ayant un cheminement scolaire régulier. Ils sont souvent en échec et leur rythme est plus lent. De ce fait, ils obtiennent des notes faibles et comme il a été discuté plus haut, ces notes ont un impact négatif sur les élèves. D'un autre côté, pour répondre à des demandes administratives, comme des demandes de services ou de transfert d'élèves, les enseignants se doivent d'attribuer de faibles notes afin de justifier ces demandes. Le message envoyé par le bulletin est donc contradictoire.

Enseignante 1 : Oui oui, y'a comme une confrontation justement avec le côté administratif et la réalité. La réalité, ils ne tiennent pas compte de la réalité des enfants pis y nous donnent... Tsé c'est ça c'est trop contradictoire ce que certains nous donnent comme directives [...] (entretien_enseignante 1)

Le plan d'intervention

Le plan d'intervention est un document qui semble bien compris de la part des participantes du milieu scolaire, mais ce n'est pas le cas pour le parent. La principale critique formulée par rapport à cet outil est en lien avec la remise du document. Le plan d'intervention est remis, une fois élaboré, lors de la rencontre de parents en même temps que le bulletin scolaire. Cette pratique est critiquée par le parent qui aurait aimé recevoir le plan d'intervention avant la rencontre pour pouvoir le lire et se préparer à la rencontre.

Mère 1 : Je dois dire que par contre, qu'est-ce qui manquerait à ça c'est que quand j'arrive à la rencontre pis que là l'orthopédagogue était là, pis y'avait le le plan heu...
Chercheuse : Le plan d'intervention.

Mère 1 : Ouais, ça là ! J'aurais aimé ça l'avoir avant de faire la rencontre, parce que c'est comme t'es rendue au fait accompli, pis t'as pas le ch, presque pas le choix de le signer. Je trouvais. (entretien_mère 1)

Pour le parent, le fait qu'il n'y ait pas de lien visible entre le bulletin unique et le plan d'intervention est un manque d'information qui rend le bulletin scolaire incomplet.

Mère 1 : [...] Ça, ça serait à ajouter, ça, ça veut dire que ce serait un bulletin incomplet, le plan d'intervention aurait dû être là. (entretien_mère 1)

Les informations sur les évaluations

Les informations sur les évaluations ne conviennent pas non plus au parent. Comme il a été mentionné plus haut, le message n'est pas très bien compris et dans le passage suivant, la mère 1 mentionne clairement que ce sont les documents qui sont les plus insatisfaisants.

Mère 1 : [...] Mais, c'est plus ça moi mon insatisfaction, les documents en début d'année ça laisse à désirer. (entretien_mère 1)

6.3 Éléments sur lesquels on se questionne (d'autres informations pertinentes) ou améliorations proposées

Pour conclure, le bulletin unique est, pour les participants du milieu 1, un outil dont la forme ne permet pas toujours de dresser le portrait le plus juste de la situation scolaire des élèves éprouvant des difficultés. Les autres outils ne sont pas toujours aidants, alors que les rencontres de parents sont les plus satisfaisantes. Ainsi, quelques pistes de réflexion et d'amélioration relative au bulletin scolaire ont été soulevées tout au long des discussions. Les participants considèrent que les élèves éprouvant des difficultés scolaires font énormément d'efforts afin de développer au mieux leurs compétences scolaires. On pourrait

ainsi retrouver parmi les informations du bulletin scolaire une section permettant de communiquer ces efforts.

Direction 1 : Tsé je me pose la question, je suis un peu ambivalente là-dessus parce qu'une note c'est une note, pis l'effort qu'on donne. Y va donner 200 %, 300 %, 400 % y va peut-être toujours avoir 40.

Chercheuse : Ben dans le fond c'est parce que là notre outil en ce moment ne nous permet pas de le...

Direction 1 : C'est ça, tsé faudrait avoir un « effortomètre » (entretien_direction1)

Une autre section devrait pouvoir communiquer la progression faite par les élèves. Étant donné qu'ils n'ont pas nécessairement le même rythme que leurs collègues de classe, il serait bien de communiquer cette progression.

Enseignante 1 : [...] Bon y'é en 5e année mettons. Y'é peut-être pas rendu au niveau de 5e année, mais en début d'année y'était de niveau 3e. Pis là oups on a réussi à le remonter de niveau 4e, y'a quand même fait du progrès. Mais ça les parents y'ont pas la chance de le voir dans le bulletin. (entretien_enseignante 1)

Compte tenu de son insatisfaction quant au document en lien avec l'évaluation, la mère 1 a également soulevé l'intérêt d'avoir plus d'information sur le bulletin quant aux différents aspects des compétences qui ont été évaluées. Sans décrire en entier la compétence, certaines indications seraient appréciées pour mieux comprendre la note globale.

Mère 1 : Je veux dire c'est pas mal clair (le bulletin scolaire), c'est sûr que ça serait joli et apprécié disons que ben on a vu telle chose, on a vu les fractions... (entretien_mère 1)

Pour remédier aux difficultés rencontrées avec la notation en pourcentage, les lettres comme type de note pourraient constituer, selon la direction et l'enseignante, une alternative qui permettrait de dresser un portrait plus global et plus flexible du développement de compétence des élèves en difficulté.

Direction 1 : C'est ça, fait que quand tu regardes ça, ben des fois ce serait peut-être mieux des A, parce que ça te donne comme une marge tsé. Tandis que là c'est une note pile, fait que 92 bah, ou 72 ou 59 tsé ben je me dis peut-être que des fois d'avoir un C ça serait correct tsé (rire). Ça c'est mon avis personnel. (entretien_direction 1)

Enseignante 1 : Un aspect qu'on pourrait changer... ben je pense juste l'aspect de pourcentage pour évaluer des compétences, juste ça, juste ça est comme illogique quelque part. Je trouve que justement en pourcentage ça vient pas, tsé mets moi A, B, C, D, E, A+, A- tsé au pire ou... Tsé même moi quand j'étais au primaire, vert, jaune, rouge, on s'entend... Ben vert ça va bien, jaune bon... Y'a quelque chose de plus difficile, mais c'est les parents qui veulent ça. Parce que, mais pourquoi, c'est niaisieux là de dire : ha, mais je sais pas j'ai combien en pourcentage, mais on s'en fout quelque part. (entretien_enseignante 1)

CAS 2

1. Description du milieu et des conditions de recrutement

La deuxième collecte de données s'est déroulée dans une école primaire de la grande région de Montréal. Cette école se situe dans un quartier dont l'indice de milieu socio-économique est de 8 (Gouvernement du Québec, 2017a), dix étant l'indice présentant le niveau le plus élevé de défavorisation. L'école regroupe environ 325 élèves et offre un point de service pour des classes langages. L'intégration de ces élèves en classes régulières est un des buts de ce service. Suivant les orientations préconisées par la commission scolaire, l'école est en implantation d'un modèle d'intervention à trois niveaux de type RAI (réponse à l'intervention). Ainsi, l'équipe est en train de s'approprier des outils tels que des tests de dépistage en lien avec des prédicteurs de réussite. Les rencontres avec les participants se sont toutes déroulées lors de la même journée au début avril 2017. Le contact avec l'enseignante s'est fait par l'entremise de la direction qui a été sollicitée par le directeur de recherche de la chercheuse. Les échanges avant les rencontres se sont faits rapidement grâce à l'implication de l'enseignante qui était intéressée par ce projet. Le recrutement du parent s'est également bien déroulé, entre autres par le bon lien qu'elle a avec l'enseignante.

La direction générale, qui a participé à l'entretien, est en poste dans cette école depuis 3 ans. Très consciente de la situation des élèves HDAA dans son milieu et dans le milieu scolaire en général, elle implique tous les acteurs nécessaires dans la poursuite d'un but commun, soit la réussite de tous ses élèves. Elle est consciente de l'impact que peut avoir la modification à l'enseignement et à l'évaluation, notamment pour les élèves fréquentant son point de service, car son école n'intègre pas d'élèves en modification dans les classes régulières. Sa participation au projet lui a permis de réfléchir sur le bulletin puisque, comme cet outil est prescrit par le gouvernement, elle dit ne pas nécessairement prendre de temps d'y réfléchir. Toutefois, la communication du cheminement scolaire des élèves avec les parents est un sujet qui lui tient à cœur et elle travaille avec son équipe pour améliorer cette communication. La

direction est la troisième participante que j'ai rencontrée lors de ma journée d'entretiens. Cette dernière étant très demandée et occupée, notre rencontre a été interrompue à quelques reprises, mais chacun des retours s'est très bien déroulé et elle a su garder le fil de ses pensées. L'entretien a duré 35 minutes.

L'enseignante participante enseigne depuis 20 ans dans son école actuelle. Elle a vu une évolution en ce qui a trait aux élèves HDAA et surtout un changement de mentalité relativement à ce type d'élève. La communication avec les parents est un aspect de son travail qui est très important pour elle. C'est pour cette raison qu'elle met en place une multitude d'outils de communication et qu'elle reste le plus disponible possible pour répondre aux questions de ces derniers. Cette enseignante a été sélectionnée pour le projet entre autres pour un outil qu'elle a développé qui vient supporter le bulletin unique. Cet outil est utilisé auprès de tous les élèves de sa classe et est remis en même temps que le bulletin unique. Tout au long de l'entretien, cet outil est appelé *synthèse*. Très impliquée dans son milieu, elle siège sur plusieurs comités et tables de concertation, autant dans son école qu'à la commission scolaire. Dans l'implantation de l'intervention à trois niveaux, elle joue le rôle d'enseignante ressource et est donc libérée une journée par semaine pour assurer ce rôle. C'est lors d'une de ces journées que nous nous sommes rencontrées. L'entretien a duré 57 minutes et l'enseignante était très motivée à participer au projet. Elle avait en main tous les outils de communication qu'elle utilise avec ses élèves.

Le parent participant est mère monoparentale de trois enfants. C'est une maman qui s'investit dans le cheminement scolaire de son enfant qui est le plus vieux de ses trois enfants et donc le premier à fréquenter l'école primaire. Le bulletin scolaire unique est donc un outil nouveau pour elle. Il est différent de celui qu'elle a connu lorsqu'elle était elle-même enfant. Les premiers résultats de son enfant n'étaient pas ceux auxquels elle s'attendait, ils reflétaient des difficultés qu'elle ne connaissait pas chez son enfant. Alors que son enfant était à la maternelle, le groupe a connu un changement d'enseignant et elle n'a jamais été mise au courant des possibles difficultés de son enfant. Elle a donc vécu une certaine surprise lors des

premières rencontres avec l'enseignante de première année. Elle avoue que le début de l'année a été plutôt difficile pour son enfant et pour elle-même, toutefois le tout est rentré dans l'ordre avec l'aide de l'enseignante qui, selon elle, est excellente. Il est à noter que lors de la validation de cas, l'enseignante a précisé que l'enseignante de maternelle avait été présente tout au long de l'année. Cependant, elle a confirmé avoir annoncé à la mère les difficultés de son fils. La mère a été rencontrée juste après l'enseignante dans un local isolé réservé à cet effet. L'entretien a duré 48 minutes et le parent avait en sa possession le bulletin et les différents outils de communication.

L'élève participant était de niveau première année, âgé de 6 ans. Décrit comme un enfant nerveux et stressé par sa maman, le petit garçon était souriant et content de participer au projet. L'enseignante était présente lors de la rencontre pour rassurer l'enfant. Peu loquace, l'élève s'est bien prêté à l'exercice. Il jetait par moment des regards à son enseignante, mais il était capable de me regarder quand je lui parlais et de répondre à certaines de mes questions. Plusieurs de ses réponses étaient non verbales, soit des hochements de tête ou d'épaules. Il était content de montrer son travail et un bon climat s'est créé entre lui et la chercheuse. L'entretien a duré 18 minutes et s'est déroulé au bureau de l'enfant dans sa classe, alors que les autres enfants étaient en pause pour le dîner. L'enseignante avait fourni les bulletins et les différents outils de communication pour que l'enfant puisse s'y référer.

Une validation du cas a eu lieu en juin 2017 par l'enseignante participante. À la suite de la lecture du texte, un rendez-vous téléphonique a eu lieu avec la chercheuse pour discuter de certains points. Cette rencontre a permis d'éclaircir certains aspects moins bien compris de la chercheuse et à l'enseignante de rectifier certains points traités.

2. Les destinataires

Le principal destinataire du bulletin scolaire selon les participants du deuxième milieu est le parent. La direction 2, l'enseignante 2 et la mère 2 s'entendent sur ce point.

Chercheuse : Pour qui ce document-là est le plus important ?

Enseignante 2 : Le parent, je pense beaucoup. (entretien_enseignante 2)

Chercheuse : Puis pour qui c'est le plus important selon vous ?

Mère 2 : Je pense que c'est pour les parents. (entretien_mère 2)

Chercheuse : Pour vous, c'est qui le principal intéressé du bulletin, on fait ça, c'est pour qui là qu'on fait le bulletin ?

Direction 2 : L'enfant, les parents [...] (entretien_direction 2)

Comme le montre la dernière citation, la direction 2 considère également l'élève comme un destinataire principal du bulletin scolaire. Toutefois, l'élève 2 étant de niveau première année et plutôt jeune, la mère 2 apporte une nuance à cette idée. Le bulletin scolaire peut être un outil utilisé par les élèves lorsqu'ils sont plus âgés. Elle considère que son enfant n'est pas en mesure de bien saisir le message contenu dans le bulletin et qu'ainsi l'outil perd de son utilité.

Mère 2 : Ben c'est sûr que les enfants c'est important, mais moi je trouve que, en première année je, je trouve qui sont encore quand même un peu jeunes. Dès qu'il va rentrer en secondaire 1 là il va peut-être plus comprendre, même tu sais sixième année, mais là pour l'instant je trouve qu'il ne comprenait rien. Il voit des notes, c'est comme tu sais, même des fois ils pensent qu'ils ont des bonnes notes et finalement la note est moins bonne. (entretien_mère 2)

Au sein de l'établissement, la direction 2 et l'enseignante 2 ont mentionné discuter du bulletin scolaire avec d'autres acteurs que le parent. Elles en parlent avec les professionnelles, entre autres, dans les rencontres multis, mais aussi avec des gens à l'extérieur des murs de l'école, notamment à la commission scolaire. Le bulletin fournit des informations additionnelles permettant d'alimenter les discussions et de supporter la prise de décision.

Direction 2 : Bien, c'est ça en équipe multi on va en parler. On va en parler dans l'intervention à trois niveaux d'une autre façon. Tu sais comme là présentement on se dit : bon on a un bulletin, on a fait nos dépistages. Là en comité CGRÉ, c'est comment qu'on arrime ces informations-là, parce que là j'ai le bulletin qui me parle de quelque chose, puis j'ai mes prédicteurs de réussite, j'ai plusieurs données. Comment on arrime ça ? Qu'est-ce que ces données-là nous disent à nous ? Ça fait qu'on se parle en comité CGRÉ, convention de gestion et réussite éducative, on se parle en CAP, communauté d'apprentissage professionnelle, on se parle en multi aussi, ça fait qu'on essaie d'en parler à plusieurs paliers. (entretien_direction 2)

La direction 2 fait également état des différents moments de communication, soit entre l'école et la maison ou entre le personnel scolaire spécialement pour les élèves éprouvant des difficultés. Elle précise qu'en plus des deux rencontres de parents aux bulletins, il y a la première communication, deux à trois rencontres pour le plan d'intervention et les portraits classes. Les parents ne sont pas toujours présents à ces rencontres, mais ce sont des moments préétablis où il est possible de parler de la situation des élèves HDAA en équipe-école et qui impliquent d'autres acteurs dans les discussions. Dans chacune de ces rencontres, il est possible que le bulletin scolaire soit utilisé à titre informatif.

Chercheuse : Dans le cadre d'un élève un peu plus en difficulté, on aurait quasiment 4, 5 rencontres. Plus que ça...

Direction 2 : Plus que ça, parce que...

Chercheuse : Plus que ça avec le plan d'intervention ?!

Direction 2 : Ouais c'est ça 1, 2, 3, 4, 5, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 !

Chercheuse : Donc minimum sept ou huit fois par année. Donc que c'est quand même...

Direction 2 : Qu'on va, qu'on va parler !

Chercheuse : Qu'on va se rencontrer oui !

Direction 2 : Qu'on va se rencontrer l'équipe-école, des fois ça va être les parents, des fois ça va. OK puis, il y a les portraits classes aussi. Où on a le bulletin, puis là je prends les notes du bulletin de tous les élèves, je rencontre toutes les enseignantes [...]
(entretien_direction 2)

La mère 2, de son côté, sera amenée à discuter du bulletin et des résultats scolaires avec sa famille et ses proches. La mère 2, qui a vécu une période de stress en début d'année, entre la

remise du bulletin et la rencontre avec l'enseignant, dit en avoir parlé entre autres à sa mère et à l'ancienne gardienne de son enfant. Cela lui a permis de ventiler et ces dernières ont été présentes pour elle à ce moment.

Chercheuse : Est-ce qu'il y a d'autres personnes avec qui, autres que l'enseignante et votre enfant, avec qui vous parlez des résultats ?

Mère 2 : Ben ma mère, au premier bulletin. Parce que j'étais vraiment pas contente. Ben, pas que je n'étais pas contente, mais comme je te dis, c'est parce qu'à la maison il était super bon avec moi, et à l'école il ne le montrait pas. Donc ma mère, elle m'a dit : ben je vais le prendre une fin de semaine sur deux, puis je vais jouer à l'école avec lui. Là, elle me dit : moi non plus je ne comprends pas, parce qu'elle dit ça fonctionne super bien. Pis là elle me montrait, elle lui faisait écrire des choses et il était super bon. Ben là j'ai dit, j'ai dit : ça marche avec toi, ça marche avec moi, mais à l'école ça marche pas. Donc il y a de quoi. [...] Ben j'en ai parlé aussi avec la garderie. Parce que je trouvais ça bizarre, parce qu'il y avait des affaires qu'il me disait par rapport à élève 2. Et là je me disais, parce qu'avant de rentrer en maternelle, ils ont le dernier, dernier local à la garderie qui prépare à la maternelle. Puis son éducatrice, elle avait dit : ben non, pas pantoute. Elle dit : je ne comprends pas. (entretien_mère 2)

3. La forme des outils de communication des résultats scolaires et les pratiques d'utilisation rapportées

Le bulletin unique est imposé par le gouvernement québécois et est présent dans la majorité des écoles primaires du Québec. Toutefois, certains enseignants à travers la province ont développé des documents d'accompagnement au bulletin unique pour clarifier le message envoyé à la famille. Les prochaines sections présenteront donc la forme des différents outils utilisés dans la classe, et il est important de noter que tous les outils utilisés (autres que le bulletin unique et le plan d'intervention) sont des initiatives personnelles de l'enseignante 2. À la fin de cette section, quelques lignes exposeront la perception de l'élève séparément. N'ayant pas émis de perception précise concernant les différents points présentés, cette section résumera les principales idées émises par ce dernier.

3.1 Le bulletin unique

Le personnel de ce deuxième milieu de collecte utilise principalement le bulletin unique comme outil de communication des résultats scolaires auprès de tous les types d'élèves dans l'école.

Chercheuse : Ici dans votre école quel type de bulletin vous utilisez ?

Direction 2 : Un, tu veux dire à barème unique...

Chercheuse : Ouais, vous utilisez celui du gouvernement ?

Direction 2 : Oui, oui, celui que la commission scolaire nous propose c'est le même.

[...]

Chercheuse : Ouais exactement. Je sais que vous avez des classes spéciales dans votre école, des classes langages, est-ce qu'ils utilisent le même bulletin [...]

Direction 2 : Oui. (entretien_direction 2)

Le bulletin unique est un outil normalisé dans lequel on peut y inscrire les informations personnelles de l'élève, les matières, des notes en pourcentage, les jours d'absence de l'élève ainsi que des commentaires narratifs.

Chercheuse : Ben ça ressemble à quoi ? Ça ressemble à...

Mère 2 : Ben c'est sûr qu'il y a les informations de l'enfant. Il y a les étapes, les matières dans le fond.

Chercheuse : Il y a des matières, puis les notes...

Mère 2 : Les matières, les étapes, les notes, il y a les jours d'absence, les jours de classe... Puis les informations de l'enfant pis du parent. (entretien_mère 2)

Enseignante 2 : [...] Donner des commentaires dans les bulletins, la majorité vont faire ça [...] (entretien_enseignante 2)

Pour certains élèves en modification d'évaluation, notamment pour les enfants du point de service de l'école, il est possible de voir une indication sur le bulletin unique. Un M apparaît à côté des matières modifiées. Toutefois, cette indication n'est pas un gage de bonne compréhension des notes inscrites dans le document¹⁹ et n'est pas utilisée en classe régulière, car aucun élève du secteur régulier n'est en modification d'évaluation.

¹⁹ Voir section 5.2 Le message que l'on dit recevoir

Direction 2 : Ben ça va être écrit des M sur le bulletin, pour dire quelle matière est modifiée. Parce que ce n'est pas toutes les matières qui sont modifiées hen. On ne modifie pas éducation physique. (entretien_direction 2)

Enseignante 2 : Non. Non parce qu'en principe les élèves en difficulté, je pense, même mettons aux élèves qui sont dans les classes de langage qui vont s'intégrer dans notre classe temps plein, on s'entend. Si c'est du temps partiel, le bulletin reste à la prof de langage, mais si il y a une intégration, c'est automatique, c'est un transfert, et c'est un bulletin régulier. Tout simplement un bulletin comme il y a là en ce moment. Donc je n'ai rien, je n'ai rien de plus à faire pour ces élèves-là en principe. (entretien_enseignante 2)

Chercheuse : Par curiosité est-ce que vous avez des enfants en modification intégrés en classe régulière ?

Direction 2 : Non. (entretien_direction 2)

L'enseignante 2 travaille auprès d'élèves de première année, c'est très souvent leur premier contact avec le bulletin scolaire, donc elle prend un moment pour l'expliquer à toute la classe. Son explication reste générale. Elle parle de la notation sur 100 et qu'une note de cent est plutôt rare et surtout difficile à atteindre. Elle ne parlera pas du seuil de réussite, son but étant d'informer les élèves du fonctionnement du bulletin et non de leur mettre de la pression quant aux notes. Elle prendra également un temps pour regarder rapidement le bulletin unique de chacun individuellement.

Chercheuse : C'est quoi pour vous le principal message que vous voulez envoyer par les bulletins aux élèves qui éprouvent des difficultés, aux élèves en tant que tels ? [...] Déjà est-ce qu'ils regardent ? Je ne sais même pas...

Enseignante 2 : ben, écoute je te dirais que le premier bulletin qu'on reçoit, je, je vais carrément en parler du bulletin et leur dire comment ça fonctionne. Je m'assois, et je leur dis : OK les copains, tu vas retrouver. Je vais le mettre en dessous de la caméra, sur le TBI, et je vais montrer un peu comment ça fonctionne, mais ils ont aucune idée c'est quoi un bulletin. [...] Donc le bulletin c'est un peu la même affaire, je leur dis c'est quoi la note maximale, je ne leur dis pas ce que c'est la note de passage, tout simplement. Et je le regarde avec eux et je fais juste leur dire : regarde ça ici, c'est le français et là j'ai dit : en lecture tu vois tu as eu ça, en écriture. Mais je m'arrête là, je ne vais pas plus loin.

Chercheuse : Et vous le faites en groupe, ou individuellement ?

Enseignante 2 : La présentation pour la première fois du bulletin, je la fais en groupe. Mais quand je leur donne, pour le remettre, parce qu'ils partent toujours avec le duo-tang de tout ce qui a été fait. Je leur montre vite vite, c'est sûr qu'ils sont curieux. Il y en a toujours qui veulent voir si ils ont eu 100. Je leur montre rapidement et là je suis seule à mon bureau. (entretien_enseignante 2)

Comme responsable d'établissement, la direction 2 sera elle aussi amenée à discuter du bulletin avec certains élèves, toutefois, la raison principale ne sera pas nécessairement pour parler du bulletin scolaire. Ce sera plutôt un outil qu'elle utilise en cours de discussion.

Chercheuse : OK. Puis vous en tant que directrice, est-ce que vous prenez le temps de parler du bulletin avec un élève ?

Direction 2 : Tout à fait !

Chercheuse : Oui ! Vous allez recevoir un élève dans votre bureau pour en parler ?

Direction 2 : Ben, oui est-ce que je dis : je te donne un rendez-vous on va parler de ton bulletin. Non. Mais un élève qui vient me voir, cette semaine puis on a parlé pas nécessairement de bulletin, mais comment ça va à l'école. Puis OK c'est difficile, pis pourquoi il trouve ça difficile. Puis on essaye de voir ensemble, quand le bulletin est là je dis : viens on va regarder tes notes. Mais il me faut comme un autre élément, pourquoi il vient dans mon bureau. (entretien_direction 2)

L'élève 2 est un élève considéré à risque pour qui un plan d'intervention a été mis sur pied. Le bulletin unique ne donne pas cette information. La forme actuelle du bulletin unique ne permet pas de savoir que l'élève 2 a un plan d'intervention.²⁰

Chercheuse : Est-ce qu'il y a un lien visible, par exemple si on regarde le bulletin d'un enfant, est-ce qu'on sait qu'il a un plan d'intervention ?

Direction 2 : Non ! (entretien_direction 2)

Les directives et la formation entourant l'utilisation du bulletin unique semblent toutefois limitées dans ce milieu. La direction 2 mentionne que des formations en lien avec l'évaluation, l'adaptation et la modification sont disponibles pour les directions et que son

²⁰ Voir section 4.2 Communication - *Informer*

établissement est en appropriation de tous ces concepts. Toutefois, le sujet de ces formations n'est pas explicitement par rapport au bulletin unique. L'enseignante 2 de son côté précise qu'elle n'a pas reçu de directives ou de formations sur le sujet.

Direction 2 : Il y a tout au niveau de l'évaluation ce qui est sûr, c'est qu'il y a des formations qui sont offertes, il y a de l'accompagnement qui est offert aussi aux directions. (entretien_direction 2)

Chercheuse : Mais est-ce que vous recevez des directives pour remplir votre bulletin ou pour vous aider à, c'est ça quant à l'utilisation de votre bulletin avec les élèves en difficulté de la part de votre commission scolaire, de votre direction ?

Enseignante 2 : Pas du tout, non.

Chercheuse : Non. OK. Il n'y a pas de formation ? Il n'y a pas de...

Enseignante 2 : Non. (entretien_enseignante 2)

3.2 La synthèse des apprentissages

Dans cette école, au premier cycle, l'enseignante 2 et une de ses collègues utilisent un document supplémentaire au bulletin unique, soit une synthèse permettant d'expliquer les notes que l'on retrouve dans le premier document pour tous les élèves de leur classe. Cette synthèse est construite suivant la progression des apprentissages du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017d). Elle permet de décrire ce qui est fait en classe et du même coup le contenu de la note de l'élève. La synthèse des apprentissages est présentée sous forme de tableau dans lequel il est possible de cocher si oui ou non les éléments d'apprentissage sont acquis par l'élève. Cette synthèse des apprentissages suit donc un modèle plutôt descriptif et ne présente pas de note à proprement parler. L'enseignante 2 inscrit également des commentaires à propos du comportement sur ce document.

Enseignante 2 : [...] J'ai décidé de par la progression des apprentissages, de créer en fait une synthèse à chaque étape. Donc, à l'étape 1 j'ai vraiment détaillé français lecture, français écriture, je suis retournée dans la progression, j'ai été chercher environ les mêmes phrases que j'ai remplacé selon ce qu'on faisait. Dans la mesure du possible, comme ici on est plus en conscience phono ou en son, tout simplement. Mais, quand

même j'ai été cibler des choses et ben ça me permet, justement quand ça va bien c'est super on le marque. Par contre, ben vraiment le parent peut voir à ce moment-là, parce que ça, ça part avec le bulletin. Mes observations, mes commentaires, ce que j'ai à dire, c'est là-dessus, je ne mets rien dans le bulletin, il n'y a aucun commentaire. [...]

Chercheuse : parfait, puis ça, c'est une pratique que vous faites au niveau personnel ou école ?

Enseignante 2 : [...] Donc on est deux classes en ce moment à l'utiliser. Mais comme c'est vraiment mes objectifs de notre programme de première année, ben je l'ai bâti pour moi. Mais non dans le restant de l'école, il n'y a pas de synthèse comme ça. (entretien_enseignante 2)

Cette forme de communication est connue de la direction 2. Elle est également consciente que cette pratique est une initiative personnelle de l'enseignante 2 et que ce n'est pas tout son personnel qui utilise ce type de communication, malgré l'importance accordée à la communication entre l'école et la maison.

Chercheuse : Puis est-ce qu'il y a d'autres types de bulletins que vous utilisez dans votre école ?

Direction 2 : Bien il va y avoir plus de communication, comme celle d'enseignante 2, comme fait d'autres enseignantes, ou ils vont donner des fois, une fois par mois, l'évolution, comment va l'enfant. Je vous dirais que c'est variable, il y en a qui vont prendre davantage le bulletin on essaie de travailler avec eux, l'importance de communiquer aux parents l'information entre les bulletins. (entretien_direction 2)

Le bulletin unique et la synthèse des apprentissages sont remis en même temps à la fin de chacune des trois étapes. L'enseignante 2 et la direction 2 précisent qu'une rencontre entre l'enseignant et les parents, communément appelée rencontre de parents, a lieu pour tous les élèves de l'école au premier bulletin. Lors de la remise du deuxième bulletin, seuls les parents des élèves ayant un plan d'intervention ou éprouvant plus de difficulté sur le plan scolaire sont convoqués.

Chercheuse : Oui en fait comment se déroule la remise des bulletins ?

Direction 2 : Donc au niveau de la première communication, c'est remis auprès, aux enfants qui l'amènent aux parents. Les parents ont toujours la possibilité de nous appeler pour avoir des points d'éclaircissement. Le deuxième bulletin, les parents viennent.

Chercheuse : Ont-ils des rendez-vous ?

Direction 2 : Oui ils ont des rendez-vous puis l'ensemble des parents sont rencontrés. Au troisième bulletin ce sont pour les enfants qui présentent des défis particuliers...

Chercheuse : Au troisième ou au deuxième ?

Direction 2 : Au deuxième, j'ai dit au troisième ?

Chercheuse : Je sais plus !

Direction 2 : Excuse-moi. Ça se peut c'est mon genre. Au deuxième bulletin c'est sur rendez-vous encore, et c'est les parents qui heu, dont les élèves ont des difficultés. Ou les parents qui désirent quand même rencontrer l'enseignante, et qui dit : ben moi j'ai envie de vous entendre, tout ça. (entretien_direction 2)

Contrairement au bulletin unique, l'enseignante 2 ne prendra pas le temps de regarder chacune des synthèses des apprentissages avec les élèves, car cela serait trop long et le flot d'information serait trop gros pour des enfants de première année.

Chercheuse : Puis est-ce que vous parlez de la synthèse aussi ?

Enseignante 2 : Non. C'est drôle. Ben ce serait terriblement long honnêtement à 22 élèves.

(entretien_enseignante 2)

3.3 Le plan d'intervention²¹

Le plan d'intervention est un outil réservé aux élèves éprouvant des difficultés. Dans cet outil, on doit inscrire les adaptations et modifications apportées aux évaluations et aux enseignements. Comme mentionné plus haut, la forme actuelle du bulletin unique ne permet pas de savoir qu'un plan d'intervention a été développé pour un élève. L'enseignante 2 et la direction 2 s'entendent pour dire que dans leur école le plan d'intervention est développé en équipe-école (enseignant, orthopédagogue, orthophoniste, travailleur social, parfois la direction, etc.). Il contient les moyens qui seront mis en place pour veiller à la réussite des élèves, notamment avec l'orthopédagogue. Le plan est présenté aux parents après son élaboration et il est plutôt rare que les parents reprennent ce qui y est inscrit.

²¹ Pour la description documentaire de ce document, voir le cas 1 section 3.2.

Chercheuse : Quand vous faites la rédaction des plans d'intervention, qui est autour de la table ?

Direction 2 : Ça va dépendre de qui est porteur. Donc, quand on est en, on rencontre multidisciplinaire, donc moi je vais avoir tous mes professionnels, mes TES, la direction qui vont être là. On a nos élèves et évidemment que l'enseignante est toujours là. Ça, c'est un prérequis. Après ça on va aller voir, quel professionnel a besoin d'être là ? [...] Donc, on va être là ensemble. Il peut y avoir la TS, il peut y avoir la psychologue. Ça fait que des fois on est plusieurs alentour de la table à élaborer.

Chercheuse : Est-ce que le parent est là aussi pour l'élaboration ?

Direction 2 : Quand on élabore, nous on se fait une première tête, en premier. On le présente aux parents, puis par la suite, le parent peut s'il le veut changer un moyen, etc., etc. Ici c'est rare les enfants, les parents vont...

Chercheuse : Demander des rectifications...

Direction 2 : Ouais c'est rare, c'est rare parce que... Peut-être qu'ils se disent, ils se sentent moins habiles a, tsé au niveau de, mais c'est très très rare. Mais ça arrive, c'est pas non plus exceptionnel. (entretien_direction 2)

Dans ce deuxième milieu, le plan d'intervention est remis en même temps que le bulletin scolaire et la synthèse des apprentissages lors de la rencontre de parents du premier bulletin. Les rencontres qui impliquent la présentation d'un plan d'intervention peuvent durer jusqu'à une heure, tandis que les rencontres typiques durent environ 15 minutes. C'est pourquoi l'enseignante 2 rencontre les parents concernés par cette réalité une ou deux semaines après la remise du bulletin scolaire et de la synthèse des apprentissages. Elle prévoit un rendez-vous avec ces derniers et tous les intervenants impliqués dans le dossier de l'enfant. Elle demande également aux parents d'apporter le bulletin et la synthèse des apprentissages de leur enfant pour pouvoir les expliquer tous en même temps.

Enseignante 2 : [...] Évidemment, de toute façon on voit nos plans d'intervention, nos élèves à plan intervention, les parents, on les rencontre ailleurs. Pas dans cette soirée-là. On se garde vraiment cette soirée-là pour les autres élèves, parce qu'il n'y en a pas tant que ça en fait des plans d'intervention en principe.

Chercheuse : J'ai justement une question pour les plans d'intervention, au premier bulletin vous ne remettez pas le plan intervention en même temps que le bulletin ? Comment ça se déroule ?

Enseignante 2 : En fait si on voit le parent avant le bulletin c'est sûr qu'on se doit de leur donner une plage d'horaire pour nous rencontrer pour le bulletin. S'ils reçoivent

le bulletin et après le plan d'intervention. C'est au plan intervention qu'on parle en même temps du bulletin. [...] On se bloque une heure de rencontre. Puis si eux ils avaient reçu un bulletin avant, on les a rencontrés une à deux semaines après. Je leur avais dit : amenez votre bulletin on se parle du bulletin en premier un coup qu'on a passé au travers du bulletin on va prendre le plan d'intervention et on regarde ensemble. On fait pourquoi justement on a choisi tel ou tel objectif.
(entretien_enseignante 2)

En ce qui a trait à l'ouverture d'un plan d'intervention, l'enseignante 2 précise qu'il est plus difficile aujourd'hui d'élaborer un tel plan pour un élève. Auparavant, un PI devait exister pour qu'un élève ait du service, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.

Enseignante 2 : [...] Parce que ç'a beaucoup changé. Il y a des années, bon ça fait 20 ans que je suis dans le milieu, je dirais jusqu'à il y a environ 10 ans c'était un enfant qui coule : plan d'intervention. C'était automatique, il passait pas : plan intervention. Maintenant, ce n'est plus ça. Ce n'est plus nécessairement ça. Ce qui fait que ça va nous dire que oui, peut-être que, OK, mais... Puis avant c'était il fallait que tu aies un plan d'intervention pour avoir du service d'orthopédagogie. Ce n'est plus ça non plus [...] Mais le plan d'intervention ce n'est plus ce que c'était avant, donc il faut vraiment que tu sois, il faut que tu aies une bonne difficulté. (entretien_enseignante 2)

3.4 Le duo-tang jaune

Pour partager l'information sur les différentes évaluations tout au long de l'année, l'enseignante 2 utilise un duo-tang précis qu'elle appelle *le duo-tang jaune*. Dans ce duo-tang jaune, les parents peuvent retrouver toutes les évaluations corrigées et notées réalisées en classe.

Enseignante 2 : Parce que nous on fait un duo-tang jaune, qui est un moyen aussi de communication ou je vais pouvoir laisser des notes. [...] Avec ça et avec ça (montre le duo tang jaune), oui le duo tang jaune ça c'est vraiment les choses que je vais plus prendre pour vérifier à mon bulletin, pour mettre mes notes. Donc, tu sais ils voient les résultats passer, ils voient qu'est-ce qu'il n'a pas fonctionné [...] (entretien_enseignante 2)

3.5 ClassDojo

Le portail ClassDojo est le même que celui décrit dans le cas 1 à la section 3.4.

3.6 La perception de l'élève

Malgré son jeune âge, l'élève participant a été en mesure de répondre à quelques-unes des questions et ses réponses amènent un point de vue intéressant. Il dit aimer le bulletin, aimer recevoir ces documents et surtout aimer avoir de bons résultats scolaires. Il ne voit pas d'inconvénients à la forme des documents.

Chercheuse : [...] Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes beaucoup dans ton bulletin toi ?

Élève 2 : Tout.

Chercheuse : Tout ! Tu aimes tout ! Mais qu'est-ce que tu aimes le plus ?

Élève 2 : Les notes, j'aime...

Chercheuse : Les notes, les belles ?

Élève 2 : Les belles, les belles notes.

[...]

Chercheuse : Toi est-ce que tu as quelque chose à dire sur le bulletin, qu'est-ce que tu aimes, qu'est-ce que tu n'aimes pas sur le bulletin ?

Élève 2 : Rien. J'aime toute. (entretien_élève 2)

4. Les fonctions des différents outils

Les sections précédentes ont traité de la forme et des pratiques d'utilisation des différents outils utilisés dans ce deuxième milieu de collecte de donnée. Les prochaines sections exposeront à quelles fonctions ces différents outils répondent. Les fonctions analysées sont la sanction des études, la communication et le pilotage de l'apprentissage et de l'enseignement. Chaque outil est présenté selon les fonctions qu'ils remplissent.

4.1 La sanction des études

La sanction des études n'étant pas une fonction prescrite par le ministère pour le niveau primaire, cette finalité n'a pas été grandement discutée par les participants. La direction 2 est la seule à en avoir fait mention. Alors qu'elle discute du parcours atypique des élèves qui ont des modifications à leur évaluation, elle rapporte que la valeur du bulletin de 4^e secondaire n'est pas la même que pour les élèves qui ne sont pas en modification.

Direction 2 : C'est ça, donc particulièrement là pour l'adaptation scolaire on doit faire vraiment attention qu'ils comprennent bien le bulletin. Qu'ils voient quand même tous les chemins, parce que en premier comme je disais, il a 90 mais il est modifié c'est pas la même chose. On a changé les critères d'évaluation. Puis ça des fois ça peut créer des espoirs qui...

Chercheuse : Un peu faussés...

Direction 2 : Ouais. C'est ça des espoirs, qui, tu dis : non là. Il est en secondaire quatre, il a 90 mais ce ne sera pas un diplôme (tape dans sa main).

(entretien_direction 2)

4.2 Communication

La communication est la fonction la plus rapportée lors des entretiens. Les prochaines parties exposeront les différents niveaux de communication que peuvent avoir les différents outils utilisés.

Informers

Les participants sont unanimes sur ce point, le bulletin unique permet d'informer les parents de la situation scolaire de leur enfant.

Direction 2 : Bien, ça sert à présenter aux parents, aux enfants, l'évolution du développement de compétences des enfants. Ça sert... À faire le point.
(entretien_direction 2)

Enseignante 2 : En fait le bulletin scolaire c'est sûr que c'est un moyen de communication un peu pour pouvoir donner une vision globale, je pense, d'où est rendu l'enfant. (entretien_enseignante 2)

Mère 2 : [...] Pour montrer où est-ce qu'il est rendu, ça te donne une idée au moins c'est quoi que, c'est la note qu'il a eue et puis où est-ce qu'il est rendu. (entretien_mère 2)

Avec le bulletin unique, selon la mère 2, l'information est limitée et se résume strictement aux notes.

Chercheuse : Ça ne dit pas grand, OK. Ça vous permet de savoir quoi ?

Mère 2 : Juste le pourcentage, combien il a eu. Tu sais que, en lecture, puis en écriture, communication orale, mais ça ne me dit rien de plus de qu'est-ce qu'il a fait. (entretien_mère 2)

Comme l'enseignante 2 utilise la synthèse des apprentissages avec le bulletin unique, les espaces commentaires du bulletin unique, qui permettent normalement de donner diverses informations aux parents, ne sont pas utilisés dans cette classe, ce qui ne gêne pas la mère 2.

Enseignante 2 : [...] Donner des commentaires dans les bulletins, la majorité vont faire ça, c'est quelque chose que je n'aimais pas non plus parce qu'il y a trop de choses à dire. [...] Mes observations, mes commentaires, ce que j'ai à dire, c'est là-dessus [synthèse des apprentissages], je ne mets rien dans le bulletin, il n'y a aucun commentaire. (entretien_enseignante 2)

Chercheuse : [...] Parce que là je sais qu'elle ne laisse pas les commentaires, dans les bulletins...

Mère 2 : Ben elle écrit normalement. Non, c'est ça...

Chercheuse : Ce qu'elle m'a dit c'est qu'elle ne l'utilisait pas comme elle a la synthèse. Est-ce que pour vous, c'est ça, il y a un commentaire ici...

Mère 2 : Ben non, moi je trouve que c'est correct de même. (entretien_mère 2)

De plus, comme cela est mentionné dans la section 3.1, la forme du bulletin unique ne permet pas de savoir qu'un plan d'intervention est présent dans le dossier d'un élève. Selon l'enseignante 2, il s'agit d'une faiblesse de l'outil, car il serait intéressant d'avoir une telle

indication, notamment lorsqu'un élève change d'école et surtout de commission scolaire. Les documents n'arrivent pas tous en même temps et comme le plan d'intervention est souvent le dernier document à arriver dans la nouvelle école, une indication sur le bulletin donnerait une information très aidante.

Chercheuse : Et même juste en regardant le document, je veux dire il n'y a pas d'indications...

Enseignante 2 : Non plus...

Chercheuse : Où on va indiquer si... Qu'il y a un plan d'intervention.

Enseignant : Non, mais ça par compte. Ce n'est pas d'une école à l'autre, d'une commission scolaire à l'autre ça ne serait pas mauvais. Parce que j'ai l'impression qu'on s'est peut-être fait jouer des tours des fois. Surtout si le parent refuse, parce qu'il peut refuser si je ne me trompe pas un transfert de dossier de ce type-là. Je me dis : peut-être qu'en quelque part dans le bulletin. Je ne sais pas.

[...] Mais de savoir que si il y avait en quelque part de marqué ne serait-ce : un plan d'intervention suivra sous peu. Ou n'importe quoi, un endroit vraiment, que ce soit un code...

Chercheuse : Une case à cocher : plan d'intervention.

Enseignante 2 : Oui oui. Je pense que oui c'est quelque chose qui manque parce que je suis à peu près certaine qu'on se retrouve avec des mauvaises surprises. (entretien_enseignante 2)

Lorsqu'il est question d'informer les parents sur la situation plus précise de leur enfant, la synthèse des apprentissages, étant plutôt descriptive, vient remédier aux lacunes du bulletin unique qui présente le portrait global de l'élève. La synthèse des apprentissages est donc nécessaire à la bonne compréhension du bulletin unique. Comme mentionné dans les paragraphes précédents, la mère 2 verbalise bien ces faits en disant que le bulletin unique, ce n'est que des notes. C'est avec l'aide des descriptions de la synthèse des apprentissages qu'elle comprend exactement quoi faire pour aider son enfant. Pour l'enseignante 2, la synthèse des apprentissages est pertinente dans la compréhension de la note, car elle explique les notes du bulletin unique, mais également à titre préventif dans le suivi des apprentissages.

Mère 2 : [...] Tandis que ça [la synthèse des apprentissages], je trouve que ça donne vraiment un aperçu global. Moi je trouve qu'il est important celui-là (montre la synthèse).

Chercheuse : Ouais, la synthèse pour vous c'est important, puis ses points forts en gros c'est que ça vous dit dans quoi il est bon, dans quoi il est moins bon...

Mère 2 : C'est ça, dans quoi il faut travailler aussi, puis qu'est-ce qu'il a amélioré. Parce que nous autres aussi un moment donné on veut savoir, puis on veut l'aider. Si je vois juste (montre le bulletin unique) comment tu fais, tu sais, comment je vais aider mon garçon ? [...]

Chercheuse : OK, juste le bulletin normal il ne vous aide pas nécessairement ?

Mère 2 : Ben non parce que je peux pas savoir. Tu sais, ils vont me dire oui lire, écrire, mais là, tu veux que je l'aide dans quoi si j'ai juste la note ? (entretien_mère 2)

Chercheuse : [...] Il n'y a pas de synthèse, OK. Puis vous, vous avez fait cette synthèse-là, à ce que j'en comprends, en réponse un peu au fait que vous trouviez le bulletin pas très complet ou...

Enseignante 2 : il manque beaucoup d'informations. Une note comme je dis, ce n'est pas parce que tu as 85, mais qui te dit que tu n'as pas de difficultés quand même qui va venir plus tard. Ben c'est ça, des fois il y a des choses qu'on se dit : ha ça va bien. Pour réaliser que, oups quand on s'en va justement cibler certains apprentissages ça fonctionne moins bien. [...]

Par contre en voyant ça, moi je pense que la synthèse explique pourquoi l'enfant a tant (dans le bulletin unique). Parce qu'ils vont voir tout de suite que, Wow, où est-ce que ça bloque. Tu sais quand tu as beaucoup de crochets de ce côté-là (pointe la colonne des non), je me dis bon ben. Il n'y a pas un parent qui vient me voir et qui me dit : ma note là, la note n'a pas de sens. Ah non, non, non il y a pas un parent qui me dit ça, souvent ils vont être agréablement surpris. Lire : je savais que ça allait bien, je pensais pas à ce point-là. C'est ce genre de commentaires que je vais avoir, mais le commentaire inverse. Plutôt rare, très, très, très rare. (entretien_enseignante 2)

Pour une communication plus régulière et précise, l'enseignante 2 utilise aussi le duo-tang jaune. Cet outil permet un suivi pointu de ce qui est fait en classe et donne une bonne idée des forces et faiblesses de leur enfant. Pour l'enseignante 2, cet outil est partie prenante de la communication avec les parents et c'est l'outil qui lui permet d'envoyer une photo régulière de l'évolution de ses élèves. De plus, elle utilise les notes regroupées dans le duo-tang jaune pour établir le résultat final retrouvé dans le bulletin scolaire.

Enseignante 2 : Donc là j'envoie aux parents, à un moment donné dans une évaluation, je le sais, je marque : faire attention de ne pas dire le nom, mais de faire le son de la lettre quand on est dans ce type d'exercice. Donc on envoie des messages [...] Mais ce qu'il va être vraiment une photo régulière, c'est là-dedans que ça va se passer (montre le duo tang jaune). (entretien_enseignante 2)

Pour la mère 2, le duo-tang jaune lui permet de se garder à jour dans les activités réalisées par son enfant.

Chercheuse : Est-ce que vous utilisez aussi, on a parlé du duo-tang jaune. Il sert à quoi le duo-tang jaune ?

Mère 2 : Ben c'est ça, ça aussi ça aide à voir toute, tous les exercices qu'il a faits.

Chercheuse : Ça, est-ce que vous aimez ça ?

Mère 2 : Mais ça, ça c'est, OK

[...] Tandis que celui-là, c'est un que tu vois dans le fond, que tu signes les notes, ça te permet de te tenir à jour dans qu'est-ce qu'il fait pareil. (entretien_mère 2)

Le plan d'intervention est aussi un outil qui permet d'informer les parents de différents aspects en ce qui a trait au dossier de l'élève. Pour la mère 2, le plan d'intervention est un outil important qui lui permet de savoir que le milieu scolaire met en place des interventions permettant à son enfant de s'améliorer.

Chercheuse : Et ça pour vous, c'est quoi le plan d'intervention ?

Mère 2 : [...] Ben c'est quand même important, là c'est sûr que là héhéhé, quand ton enfant il a un petit peu plus de misère je trouve ça important. Au moins ça permet de, tu dis : au moins il est pris en charge, ils vont pas le laisser, c'est pas à la fin de l'année que tu décides de faire de quoi là. Pour ça que moi au début je me demandais, j'avais peur, pis là quand elle m'a parlé de ça j'ai fait : OK. Tu sais au moins ça me rassure, parce que justement j'avais peur que tu le laisses... Donc finalement, j'ai vu qu'il était pris en charge. C'est sûr que, au moins ça enlève un petit stress. Donc c'est quand même important. (entretien_mère 2)

En plus des communications officielles, l'enseignante 2 utilise beaucoup ClassDojo pour informer les parents de ce qui se passe dans sa classe. Elle peut envoyer des messages à tous les parents en même temps ou des messages plus personnalisés. ClassDojo est un outil qui est pour elle très efficace, rapide et qui ajoute à la transparence dans sa communication.

Enseignante 2 : [...] Ils [les parents] ne sont pas, ils ne sont vraiment pas dans le...

Chercheuse : Dans le néant...

Enseignante 2 : Ha non, non, non. Pis avec ça (pointe l'ordinateur), avec ClassDojo c'est rapide, des fois même j'envoie des messages de groupe : « dictée s'est pas bien passée aujourd'hui, ouf. » « On a eu de la difficulté aujourd'hui. Les mots par cœur, on essaye de ne pas lâcher ça s'il vous plaît. On travaille. Je les travaille dans la classe, mais bon ça prendrait un petit plus là. » Donc ils sont des fois même au courant en grand groupe, ou sinon c'est : wow ! Au deuxième bulletin j'ai eu une super moyenne en lecture, j'ai envoyé un gros message : « bravo à tous, vraiment vous êtes génial. » Donc ils sont pas mal à l'affût de... (entretien_enseignante 2)

Responsabiliser

Le bulletin unique comme outil permettant la responsabilisation des élèves relativement à leurs apprentissages a été principalement abordé par la mère 2. L'arrivée au primaire de l'élève n'ayant pas été des plus faciles, la mère 2 a dû, lors de la remise du premier bulletin, faire le point avec son enfant. Il était temps pour elle que son enfant soit sérieux à l'école et démontre son réel potentiel.

Mère 2 : C'est comme la première fois qu'on s'est rencontré, c'est, il a fallu qu'on dise à Élève 2 : là c'est assez, il faut que tu arrêtes de niaiser. (entretien_mère 2)

Cette intervention a fait son chemin auprès de l'élève 2 également. Il a compris l'importance d'avoir un beau bulletin et des bonnes notes, et que pour y parvenir il est primordial de travailler fort.

Chercheuse : [...] Pour toi là, le bulletin ici et la synthèse est-ce que c'est important ? (L'élève secoue la tête oui) oui. Pourquoi ?

Élève 2 : Parce qu'il faut que je travaille bien.

[...]

Chercheuse : Rien OK. Mais tu veux un beau bulletin ? (Il hoche la tête oui) Ça c'est important pour toi. Mais moi je veux savoir c'est quoi un beau bulletin ?

Élève 2 : C'est d'avoir des bonnes notes. Tu travailles fort.

Chercheuse : C'est ça pour avoir des bonnes notes faut travailler fort. Tu vas avoir un beau bulletin. Pis c'est qui qui va dire que tu as un beau bulletin ?

Élève 2 : Maman. (entretien_élève 2)

Il est à noter que cette responsabilisation s'est principalement faite lors de la rencontre avec l'enseignante 2. La mère 2 a utilisé ce temps pour mettre les choses au clair avec son enfant, qui était présent, surtout en ce qui a trait à l'importance de l'école. Voyant que les résultats de son enfant n'étaient pas ce à quoi elle s'attendait, il était essentiel pour elle d'avoir une discussion avec l'enseignante 2 et son enfant. Il a été principalement question du comportement de son enfant en classe et de son implication dans les activités scolaires.

Chercheuse : Et ça à la rencontre, élève 2 il était présent ?

Mère 2 : Ouais. Ah ouais ! Il avait intérêt aussi à changer, ça ne pouvait pas continuer de même.

Chercheuse : Et de quoi vous avez parlé dans cette rencontre-là justement ?

Mère 2 : Ben je lui ai dit carrément que, que des choses que oui à la maison il faisait très bien, pis que je ne comprenais pas pourquoi qu'à l'école il n'appliquait pas la même chose.

Chercheuse : puis là c'est avec l'enseignante, puis ça l'avait son poids ?

Mère 2 : Oui. Puis même des fois enseignante 2 elle s'est rendu compte que des fois il était pas capable de répondre et la journée d'après, ben il sortait toutes les bonnes réponses « back » à « back ». Donc élève 2 c'est vraiment son humeur. Si ça lui tente pas, ça lui tente pas et c'est tout. Et des fois si c'est trop facile, j'ai l'impression que lui quand c'est trop facile il s'emmerde. Tandis que si c'est plus difficile, il va plus appliquer. Des affaires faciles, il a pas des bonnes notes, fait que c'est comme non.

Chercheuse : OK, cette rencontre-là selon vous ça permet de faire quoi ?

Mère 2 : Je pense qu'élève 2 il a compris, élève 2 il a vu là non regarde c'est important. C'est pas là maman qui évalue c'est le prof. Donc tu sais, il faut que tu lui montres pareil ce que tu sais. (entretien_mère 2)

La responsabilisation des élèves relativement à leurs apprentissages est un thème qui a été abordé lors de la validation de cas avec l'enseignante 2. Selon elle, en début d'année, comme les élèves ne connaissent pas encore l'outil, ils ne se sentent pas vraiment concernés et donc elle ne voit pas cette fonction se mettre en place. Toutefois plus l'année avance, elle voit que pour certains les notes et le bulletin prennent une plus grande place. Elle remarque un désir de bien réussir chez certains. Elle croit qu'en même temps, ils réalisent l'importance que l'évaluation peut avoir aux yeux des adultes, alors ils veulent bien faire et réussir.

Sur ce sujet, la direction 2 est plutôt ambivalente. Elle est consciente que cette fonction a déjà été présente dans le milieu scolaire. Cependant, aujourd'hui comme responsable d'école, elle considère que c'est le suivi qui sera fait qui permettra de donner un sens au message que l'on retrouve dans le bulletin.

Chercheuse : Est-ce que ça pourrait aider, là je vais utiliser un gros mot, mais à responsabiliser l'enfant face à ses apprentissages ?

Direction 2 : ... Oh, mon dieu est-ce que ça l'aide à se responsabiliser ? Pour certains oui, pour certains non. Je ne suis pas sûre. Il y en a oui, tu sais ceux qui, ça dépend comment tu vas voir le bulletin. Si tu es capable de le voir comme étant un outil à toi pour t'informer, pour te donner, dire où tu en es rendu. Qu'est-ce que tu dois faire avec tout l'accompagnement ? Juste le bulletin de même, non. Mais, s'il y a beaucoup d'accompagnement oui, ça peut aider. Mais en même temps...

Chercheuse : Pis encore là, ça aide au suivi, mais est-ce que ça aide à responsabiliser ?

Direction 2 : Ouais c'est ça. Je ne suis pas sûre. Tu sais ça, longtemps : « tu vas voir au bulletin ». Tu sais, il y a des conséquences, puis : on va y mettre 58 là, pis ça va le réveiller. J'ai déjà entendu ça, quand moi j'étais enseignante. (entretien_direction 2)

La directrice aborde légèrement la responsabilisation de l'enseignement à l'aide des données consolidées dans le bulletin scolaire. Selon elle, les notes permettent de se questionner concernant les pratiques enseignantes, toutefois ce sujet n'est pas récurrent dans son discours.

Direction 2 : Dans un premier temps, comment va l'enfant dans sa classe et qu'est-ce que l'enseignante met en place pour soutenir cet enfant-là et est-ce qu'elle a des pratiques pédagogiques probantes ? (entretien_direction 2)

Interventions communes

La synthèse des apprentissages est l'outil qui permet le mieux, selon l'enseignante 2, de développer des interventions communes. L'information contenue dans la synthèse des apprentissages permet aux parents d'identifier précisément les éléments de la compétence à travailler. Comme la synthèse des apprentissages est remise en même temps que le bulletin, il reste un outil utilisé trois fois par année pour faire le point. L'enseignante 2 précise donc

que la mise en place d'interventions communes peut également être faite tout au long de l'année à travers d'autres moyens de communication tels que le plan d'intervention.

Enseignante 2 : [...] La synthèse, mais je dirais que selon les élèves il y en a que je vais cibler certaines choses plus que d'autres. Que je vais mettre un accent parce que je sais que le parent peut faire son bout de chemin à la maison.

Chercheuse : Dans le but de...

Enseignante 2 : ben de se coordonner. De s'assurer, fait que des fois je vais dire : écoutez. Ben même ce matin j'avais le plan d'intervention avec un papa. Puis on s'est ajusté sur quelques choses, j'ai dit : « écoutez, comment vous travaillez telle chose, telle notion. OK voulez-vous on va, » parce qu'on sait que c'est là qui reste un petit problème. J'ai dit : « voulez-vous quand vous allez le faire, faites-le de telle façon ou de telle façon. » On s'était comme ciblé un, puis je suis contente parce que je sais que papa va le faire. Il va arriver à la maison, et il veut tellement, qu'il va faire de la bonne façon. Je suis sûre que dans une semaine on va avoir un tout autre résultat. (entretien_enseignante 2)

Pour la direction 2, les rencontres de parents lors de la remise du bulletin unique jouent un rôle dans la collaboration école-famille, ce qui est important pour l'implantation d'interventions communes pertinentes et qui perdurent dans le temps. C'est un moment privilégié pour discuter de la réalité des élèves avec leurs parents. Généralement, la directrice serait portée à dire que ces rencontres améliorent cette collaboration, mais elle est également consciente qu'elles peuvent parfois avoir un impact un peu plus négatif.

Chercheuse : Puis est-ce que vous croyez que le bulletin peut avoir une utilité dans la collaboration école-famille ?

Direction 2 : Oui, parce que c'est comme un, un élément qui est considéré comme important pour les parents le bulletin. Et puis, ils viennent, on, c'est un temps où on peut se parler. Puis ils vont plus facilement se déplacer pour le bulletin que pour d'autres choses. Fait que pour eux c'est, oui je pense que ça peut aider. Est-ce que ça peut nuire ? Des fois, oui, dans les deux sens. Il y a des parents qui, collaboration école, nuire... Ben non pas nuire, nuire étant un grand mot, ben des fois des parents peuvent être choqués, puis il faut les aider à comprendre. C'est dur d'être calme, on met des enfants au monde, on veut qu'ils aient des beaux bulletins et qu'ils deviennent tous des universitaires comme toi. (entretien_direction 2)

4.3 Pilotage

Pilotage de l'apprentissage

Le pilotage des apprentissages est un processus complexe qui demande un suivi rigoureux de la part des adultes entourant les élèves. Dans ce milieu, on peut observer des pratiques visant l'amélioration des résultats scolaires alimentés par les outils de communication des résultats nombreux et diversifiés. Tout d'abord, l'idée que le bulletin puisse permettre un suivi des apprentissages est soutenue par la direction 2.

Chercheuse : Puis ça peut aider à un espèce de suivi aussi dans le fond ?

Direction 2 : Oui tout à fait, tout à fait. (entretien_direction 2)

La mère 2 précise que dans son cas c'est la synthèse des apprentissages qui lui permet de mieux faire ce suivi.

Chercheuse : Est-ce que vous pensez que d'avoir cette information-là avec le bulletin, ça aide à l'apprentissage de votre enfant ?

Mère 2 : Ben à date oui là.

[...]

Chercheuse : Si vous n'aviez pas la synthèse, et que vous aviez juste ça (montre le bulletin unique) est-ce que ça pourrait vous aider dans le suivi à la maison ?

Mère 2 : Non. Non, non, non. (entretien_mère 2)

Elle précise également que cet outil lui permet de cibler les éléments des apprentissages à travailler avec son garçon. Cette première étape d'identification des besoins s'associe à la première étape du pilotage des apprentissages.

Chercheuse : Est-ce que vous utilisez la synthèse aussi ?

Mère 2 : Oui, oui, oui je lui montre, tu sais je lui montre, ça, tu as acquis ça, ça tu as un petit peu plus de difficulté. Il a des fois il me dit : ah non maman, j'ai pas de misère. Ben c'est ça, rendu à la maison il les dit, mais à l'école il ne les applique pas. Donc là, c'est un autre affaire à travailler avec lui. Il faut vraiment qu'il soit, quand que élève 2,

tu sais, quand il monte la pente, qu'il continue à monter, pas qu'il fasse ça (signe de montagnes russes avec les mains), sinon... C'est comme haa...
(entretien_mère 2)

Sur ce point l'enseignante 2 précise que dans sa classe, le suivi des apprentissages et la régulation entourant l'amélioration des résultats sont faits au jour le jour. Le bulletin unique ou la synthèse des apprentissages ne sont pas nécessairement réutilisés à travers le temps. En d'autres termes, l'enseignante 2 dit faire des rétroactions aux élèves, mais le bulletin n'est pas le principal outil qu'elle utilise pour soutenir ses rétroactions. Lors de la validation du cas, l'enseignante 2 confirme cette pratique. Elle n'utilise pas le bulletin ni la synthèse des apprentissages pendant l'étape pour appuyer ses rétroactions, mais elle a bien le contenu de la synthèse en tête.

Chercheuse : Est-ce que vous pensez que le bulletin, ben le bulletin ou votre synthèse permet de faire ce suivi-là, permet de faire un peu ce suivi des apprentissages là ?

Enseignante 2 : Ben honnêtement c'est comme si on prenait une photo. Tu sais c'est une photo, c'est une photo de l'étape. Tu le vois là une fois, mais c'est une fois. Mais ce qu'il va être vraiment une photo régulière, c'est là-dedans que ça va se passer (montre le duo-tang jaune). [...]

Chercheuse : Vous ne prenez pas nécessairement ce document-là pour en faire une officielle (une rétroaction) ?

Enseignante 2 : Non, non ce serait vraiment trop de toute façon. Ça, ça ne serait pas gagnant si je faisais ça. Tu sais à la fin de l'étape, je veux dire ce qui est gagnant c'est de le savoir et de le dire pendant que ça se passe : tu n'oublies pas, toi tu as telle affaire, toi c'est telle affaire. Tu sais, ils connaissent, ils connaissent assez bien là où ils vont bloquer, puis à ce moment-là, ben ils sont plus conscients. Ils vont tenter de s'en sortir. [...]

Chercheuse : Puis est-ce que vous parlez de la synthèse aussi ?

Enseignante 2 : Non. C'est drôle. Ben ce serait terriblement long honnêtement à 22 élèves. On aurait de la difficulté. Par contre, cette rétroaction-là je vais la faire pendant qu'on travaille. (entretien_enseignante 2)

Les rencontres de parents sont également des moments qui permettent de mettre en place des processus de pilotage. Dans le présent cas, c'est plutôt lors de la rencontre pour le deuxième bulletin que la discussion s'est axée sur les performances et le suivi scolaires de l'élève. C'est au cours de cette deuxième rencontre que la mère 2 dit avoir discuté avec l'enseignante 2 de

ce qui avait été mis en place autour de son enfant, entre autres par l'orthopédagogue, et de la progression de ce dernier. L'élève 2 était présent à cette rencontre, mais n'a pas participé à la discussion.

Chercheuse : Puis après justement, qu'ils ont mis toutes ces choses-là en place, là vous êtes arrivée au deuxième bulletin et là est-ce que vous avez rencontré l'enseignante aussi pour le deuxième bulletin ?

Parent : Oui.

Chercheuse : Et là vous avez parlé de quoi ?

Mère 2 : ... Ben là dans le fond on a parlé un peu, c'est sûr qu'elle m'a montré un peu les choses qu'il avait à travailler. Mais elle m'a dit qu'il avait beaucoup amélioré parce qu'il a quand même eu une bonne...

Chercheuse : Une progression

Mère 2 : Ouais, il a quand même monté. [...] Mais c'est sûr que là, elle m'a montré quand même l'évolution pis toute. Pis là c'est ça qu'elle me disait, qu'elle a commencé à travailler d'autres choses avec l'orthopédagogue. (entretien_mère 2)

L'élève 2 est également conscient de ces rencontres, par contre il ne semble pas se sentir concerné par les discussions entre les adultes.

Chercheuse : Est-ce que toi, tu es déjà allé dans une rencontre avec toutes tes choses de ton bulletin ? Avec cette feuille-là. Est-ce que tu es déjà allé dans une rencontre avec ta maman et ton professeur qui était là ? (Élève hoche la tête oui.) Oui. Tu es déjà allé dans une rencontre où maman et Enseignante 2 étaient là ? (Élève hoche la tête oui.)

Qu'est-ce qui s'est passé pendant la rencontre ?

Élève 2 : Enseignante 2 a parlé à maman.

Chercheuse : OK, est-ce que Enseignante 2 a parlé avec toi aussi ? (Enfant secoue la tête non.) Elle n'a rien dit elle ne t'a même pas dit bonjour.

Élève 2 : Oui.

Chercheuse : Ah OK. Fiou.

Élève 2 : Mais je n'étais pas dans la classe.

Chercheuse : Ha tu n'étais pas dans la classe !

Élève 2 : Non, moi je jouais. (entretien_élève 2)

Compte tenu des dires du parent 2, on peut penser que l'enfant fait ici référence à la rencontre du deuxième bulletin.

Pilotage de l'enseignement

Le pilotage de l'enseignement est un sujet qui a principalement été abordé par la direction 2. Pour elle, les notes au bulletin unique font partie des données permettant d'analyser la situation dans les différentes classes de son école. Ces données peuvent être utilisées pour ajuster les interventions faites auprès des élèves et se questionner au sujet du travail que font les enseignants.

Chercheuse : Donc pour vous en tant que responsable d'établissement scolaire, ça sert à quoi le bulletin ?

Direction 2 : Bien ça sert à présenter aux parents, aux enfants l'évolution du développement de compétences des enfants. Ça sert... À faire le point et aussi à aller ajuster... Les interventions qu'on va faire avec les enfants par la suite, ça va servir à, à nous aider à organiser les services, auprès des élèves. À voir ceux qui ont eu un petit peu plus de difficulté à développer leurs compétences. À ajuster les services combinés, c'est toujours hen, le bulletin c'est un élément parmi tant d'autres. [...] Qu'on va se rencontrer l'équipe-école, des fois ça va être les parents, des fois ça va. OK puis, il y a les portraits classes aussi. Où on a le bulletin, puis là je prends les notes du bulletin de tous les élèves, je rencontre toutes les enseignantes, une par une et là on essaie de voir deux choses. Dans un premier temps, comment va l'enfant dans sa classe et qu'est-ce que l'enseignante met en place pour soutenir cet enfant-là et est-ce qu'elle a des pratiques pédagogiques probantes ? Donc c'est facile de dire : j'ai 17 élèves en difficulté, ça pas de bon sens j'ai la pire classe de l'école. Mais au-delà de ça qu'est-ce que l'enseignante fait ? Des fois on peut s'apercevoir que c'est la gestion de classe qui n'est pas là, ça a de l'impact sur l'apprentissage. (entretien_direction 2)

Cette citation résume une situation pouvant être du pilotage. Cependant, pour assurer une fonction de pilotage, un suivi doit être fait auprès des enseignants. N'étant pas textuellement précisé, il est important de mentionner qu'une pratique de la sorte pourrait également remplir une fonction de responsabilisation de l'enseignement dispensé dans l'école.

L'enseignante 2, qui est très impliquée dans son milieu, est également au fait de cette fonction du bulletin unique. Elle explique notamment que la commission scolaire, par l'entremise de la Convention de gestion et réussite éducative (CGRÉ), s'assure que les plans de réussite sont

bien respectés. De plus, la participante ajoute qu'au sein de l'école les résultats au bulletin scolaire permettent de valider et d'orienter les priorités pédagogiques. Cette pratique, comme celle de la direction 2, pourrait remplir une fonction de responsabilisation plutôt que de pilotage s'il n'y a pas de rétroactions et de réajustement réalisés tout au long des étapes.

Enseignante 2 : Mais c'est sûr de, par les plans de réussite qu'on va appeler, vraiment le CGRÉ, on a des objectifs d'augmenter de tant de pour cent nos résultats. Puis veut, veut pas c'est sûr que ça ben la commission scolaire voit ça aller, nous envoie les résultats, on analyse, on regarde ce qu'on fait. Qu'est-ce qui n'a pas marché, pourquoi ça n'a pas marché ? Qu'est-ce qu'on, tu sais nos choix là, ah c'est ça, on est rendu dans le temps où l'annonce est pour l'année prochaine. Qu'est-ce qu'on choisit de faire selon ce qu'on voit là en ce moment ? On devrait-tu plancher plus encore sur français ou on s'en va plus dans les maths. (entretien_enseignante 2)

5. Ce qui est dit sur le message contenu dans le bulletin

Le bulletin scolaire ayant plusieurs fonctions et étant ici accompagné de différents outils ayant plusieurs formes, il peut ainsi envoyer plusieurs messages. La fonction principale du bulletin unique est d'informer les parents de la situation scolaire de leur enfant, tandis que la synthèse des apprentissages permet plutôt un suivi des apprentissages. Les prochaines sections présentent ainsi le message que les différentes participantes du milieu scolaire ont l'intention d'envoyer par ces outils et celui reçu par l'élève 2 et la mère 2.

5.1 Le message que l'on veut envoyer

Comme l'enseignante 2 travaille auprès d'élèves de première année primaire et que ces derniers commencent dans le monde scolaire, elle ne veut pas les décourager et se limite à des messages de persévérance et de félicitations.

Enseignante 2 : [...] Donc pendant qu'ils sont sur une tâche d'écriture, là je nomme chaque ami, puis là je lui dis : OK, viens voir. Puis là je lui montre, et là félicitations

c'est super on lâche pas ! On le met (dans le duo-tang) puis on s'en va. (entretien_enseignante 2)

Pour la direction 2, le bulletin scolaire est un moment privilégié pour discuter de la situation de l'élève. Un point est très important pour elle, le bulletin unique doit être expliqué pour bien comprendre le sens du message envoyé. Ainsi, les rencontres qui ont lieu à la remise des bulletins permettent de faire le point sur les apprentissages de l'étape et de discuter de la responsabilité de chacun. Ce type d'échange peut également renvoyer à la fonction de responsabilisation présentée plus haut.

Chercheuse : Donc ce serait quoi le principal message à envoyer avec le bulletin scolaire alors ?

Direction 2 : Le principal message, que c'est un temps où on fait, on envoie de l'information. Et c'est un temps pour s'asseoir privilégié avec toi pour qu'on fasse le point sur tes apprentissages, pour qu'on parle de ta responsabilité et de ma responsabilité comme éducateur. Un bulletin comme ça, ça va bien pour les plus forts, mais après ça.

Chercheuse : Pour nos plus faibles si on les garde en tête...

Direction 2 : Pour moi le bulletin c'est un moment privilégié, faut prendre le temps de le regarder avec l'enfant.

Chercheuse : Puis en ce moment est-ce que vous considérez que dans votre école, vous prenez ce temps-là, vous êtes capable de...

Direction 2 : Que les enseignants prennent ce temps-là ? Il y en a que oui, je trouve qu'il y en a que non. (entretien_direction 2)

Elle précise également que pour certains parents le message contenu dans le bulletin n'est pas si facile à comprendre, notamment pour les parents qui ont des enfants en modification d'évaluation et qui fréquentent les classes spécialisées du point de service. Elle spécifie qu'elle doit expliquer le sens des notes modifiées, car les parents s'arrêtent à la note et croient que les problèmes de leur enfant sont réglés.

Chercheuse : Est-ce que ça vous arrive parfois de parler du bulletin avec un parent ?

Direction 2 : Oui tout à fait ! Particulièrement pour, les, mon point de service langage. Parce que c'est difficile à comprendre un bulletin pour un parent en langage, particulièrement s'il est modifié. Parce que là, il arrive, il dit : hey 90 en français ! Là

ils se disent il va aller sur... Il va finir son secondaire cinq. Il va aller à l'université tout ça, mais tu sais il est très, très atteint des fois. J'en ai une, ça devient une déficience acquise pour certains. Il ne l'était pas, mais la difficulté de langage a tellement freiné qu'après plusieurs années. Donc, pis là tu fais : ben non là, là je vais vous expliquer. La note qu'est-ce qu'elle veut dire : Ça veut dire qu'on a modifié, on a changé les critères d'évaluation. (entretien_direction 2)

Pour l'enseignante 2, le message qu'elle envoie aux parents doit être le plus clair possible. C'est pour cette raison qu'elle utilise une multitude d'outils de communication. Elle considère que cette stratégie aide à la compréhension des parents et que de cette façon le message envoyé dans le bulletin est clair, donc que les parents comprennent bien où est rendu leur enfant dans leur cheminement scolaire.

Chercheuse : Excellent ! Puis avec ces documents-là, c'est quoi le message que vous voulez envoyer aux parents ?

Enseignante 2 : Le message c'est : j'espère qu'ils comprennent. Je me dis que je veux que ce soit le plus clair possible pour un parent. Je me dis : ils ne peuvent pas, ce n'est pas vrai qu'en partant avec... Je me dis avec ça déjà, ils voient les choses aller, je passe des commentaires là-dessus aussi des fois. Avec ça et avec ça (montre le duo tang jaune), oui le duo tang jaune ça c'est vraiment les choses que je vais plus prendre pour vérifier à mon bulletin, pour mettre mes notes. Donc, tu sais, ils voient les résultats passer, ils voient qu'est-ce qu'il n'a pas fonctionné. Je leur dis aux parents en début d'année : c'est impossible que vous arriviez au bulletin et que vous soyez surpris. Ça ne se peut pas, parce que je passe trop souvent des commentaires. [...] Je veux vraiment que ce soit clair, je veux vraiment qu'ils voient où leur enfant est rendu. Aussi, je sais c'est peut-être pas comme ça dans toutes les villes, mais je te dirais que la majorité des parents qui voient ça arriver vont s'ajuster à la maison (la synthèse).

Chercheuse : OK, donc le message est quand même bien compris ?

Enseignante 2 : Oui ! Oui ! (entretien_enseignante 2)

De plus, la synthèse des apprentissages précise le message envoyé par le bulletin unique lorsqu'un enfant doit changer d'école. Un enseignant qui reçoit un élève provenant de la classe de l'enseignante 2 comprendra mieux la situation de l'enfant, ce qu'il a acquis et appris avant d'arriver dans sa nouvelle classe.

Enseignante 2 : [...] Je me dis que c'est beaucoup plus parlant pour un prof aussi, de savoir exactement où ça bloque. Que de juste voir une note comme ça, surtout que d'une école à l'autre, en tout cas il ne faut pas se leurrer. On n'a pas les mêmes, surtout les débuts du cycle, les fins de cycle peut-être que c'est un peu différent, mais le début de cycle... Quand on a un élève qui nous arrive d'ailleurs, les notes qu'on voit c'est souvent pas représentatif de ce qui va se passer ici là. [...] Tu sais un enfant doit lire un nombre de mots, tu sais c'est très vague. Ce qui fait que ben je trouve, c'est pour ça que je me dis : le pourcentage, moi dans ma tête, ici ça donne ça et là-bas, mais dans une autre école ça va peut-être donner totalement autre chose. Tandis que les apprentissages, ce qu'il ne sait pas, il ne le sait pas ou ce qui va bien, ça va bien. C'est ça que je me dis, ça pour moi c'est beaucoup plus parlant pour un parent, un prof, la personne qui va travailler avec cet enfant-là. (entretien_enseignante 2)

5.2 Le message que l'on dit recevoir

Les participantes du milieu scolaire ont à cœur la bonne compréhension du message envoyé par le bulletin scolaire. Selon elles, pour ce faire, il est important d'avoir une multitude d'outils de communication et de prendre le temps d'expliquer le bulletin unique aux personnes concernées. L'enseignante 2 constate effectivement que depuis qu'elle utilise la synthèse des apprentissages, les parents comprennent mieux les notes et qu'elle est moins souvent confrontée à des parents qui remettent en question la note inscrite au bulletin unique.

Enseignante 2 : [...] Donc on envoie des messages, mais je te dirais que ça [la synthèse des apprentissages] vraiment, rarement les parents sont venus me voir pour me dire j'ai pas compris (l'enseignante montre les documents de bulletin). C'est vraiment rare.

Chercheuse : Là vous me pointez énormément la synthèse, le bulletin lui ? Est-ce qu'il est bien compris selon vous ?

Enseignante 2 : Je pense que oui.

Chercheuse : OK, avec l'aide de la synthèse ?

Enseignante 2 : La synthèse explique la note. La synthèse explique la note, le duo-tang explique aussi la note aussi. Mais comme il y a tellement de trucs là-dedans que peut-être qu'ils en perdent aussi, et qu'est-ce qui appartient à quoi aussi un moment donné les parents sont peut-être un peu moins conscients de ça.

(entretien_enseignante 2)

Ces approches diversifiées ont permis au parent 2 de faire un suivi plus précis des apprentissages de son fils, mais il reste encore des éléments à améliorer. La mère 2 considère que c'est la synthèse des apprentissages qui lui permet de mieux comprendre la situation de son enfant, c'est vraiment cet outil qu'elle préfère. Pour elle, le bulletin unique présente seulement des notes et c'est avec l'aide de la synthèse des apprentissages qu'elle sait vraiment ce qu'a acquis ou non son enfant. Malgré tout, après la réception des documents, elle avait des questionnements et avait très hâte d'en discuter avec l'enseignante ²².

Mère 2 : [...] Donc c'est pour ça que je trouve que la synthèse c'est, c'est important.

Chercheuse : C'est important, et ça aide à mieux comprendre le message ?

Mère 2 : Ouais.

Chercheuse : Qu'est-ce que vous comprenez le mieux là-dedans ?

Mère 2 : Dans les deux ?

Chercheuse : Oui si on prend les deux ensemble, vous avez la chance d'avoir les deux ensemble.

Mère 2 : Moi j'aime mieux celui-là (montre la synthèse).

Chercheuse : Vous comprenez vraiment mieux la synthèse ?

Mère 2 : Oui, les notes, ça reste des notes. C'est juste des notes dans le fond, de qu'est-ce qu'il a eu, mais ça, ça va pas t'expliquer qu'est-ce qui voit, qu'est-ce que... qu'est-ce qu'il a touché dans l'étape. Si ça été acquis, si ça pas été acquis.

[...]

Chercheuse : OK, puis elle n'avait pas remis la synthèse en même temps ?

Mère 2 : Heuuuu oui, oui, mais...

Chercheuse : Est-ce que ça vous a aidé à mieux comprendre ?

Mère 2 : Ben c'est sûr que les choses, quand j'ai vu ça, c'est sûr que oui. Mais j'avais quand même des questions. (entretien_mère 2)

En ce qui a trait au type de notation, la mère 2 ajoute qu'elle aime que les choses soient bien définies et non mélangées. Les lettres et les chiffres, selon elle, ne vont pas ensemble et elle dit que de les mélanger dans la notation n'aide pas à sa compréhension. Elle se questionne toutefois sur la compréhension de son enfant. En maternelle, la notation était faite avec des lettres et elle pense que son enfant comprenait mieux. De son côté, sa compréhension n'était

²² Voir section 6.2 Ce que les participants critiquent - La rencontre de parents

pas parfaite, elle était contente de recevoir un bulletin chiffré qui était pour elle signe que son enfant était enfin à la vraie école.

Mère 2 : [...] Comme là, si je lui montre le bulletin, ben tu sais il n'a pas vraiment conscience parce qu'il va me dire : ah c'est une bonne note ! C'est comme la dernière fois il était arrivé : ha j'ai une bonne note, j'ai eu une bonne note. Il avait eu genre zéro sur cinq.

Chercheuse : OK, c'est des notes chiffrées dans le duo-tang jaune aussi ?

Mère 2 : Oui, donc tu sais, c'est pour ça que, ce n'est pas évident. Tu sais, moi je trouve qu'à cet âge-là ils n'ont pas vraiment conscience.

Chercheuse : Pensez-vous qu'un autre type de note pourrait être plus parlant ?

Mère 2 : Pour l'enfant ?

Chercheuse : Oui.

Mère 2 : Moi je trouve que cet âge-là ils sont jeunes.

Chercheuse : Ils sont jeunes, mais, mettons les lettres A, B, C, D, il comprendrait-tu mieux ?

Mère 2 : Ben là ça serait plus, là moi je serais plus mélangée. Parce que là moi le français, les lettres et les chiffres. Pour moi c'est, ça ne se mélange pas. Même l'algèbre, l'algèbre là pour moi je ne comprenais pas les lettres, avec des chiffres, ha non ! Des chiffres ! Des lettres ! Peut-être que ce serait plus facile pour eux autres, mais ça serait comme...

Chercheuse : plus compliqué pour vous.

Mère 2 : Ben l'année passée, ben c'est ça regarde l'année passée, c'était des lettres. Puis il comprenait super bien. Moi je comprenais un petit peu bien, mais moi j'avais hâte d'arriver là-dedans (pointe le bulletin unique). Tu sais, ça, c'est rendu que, regarde, quand tu le sais c'est des pourcentages c'est parce qu'il est rendu grand. (entretien_mère 2)

Toutefois, elle mentionne l'impact négatif que peuvent avoir les notes en pourcentage sur sa situation à elle et sur son enfant. Alors qu'elle recevait le premier bulletin scolaire de son fils, elle qualifie le message envoyé par les notes de paniquant et alarmant.

Mère 2 : C'est sûr que quand je vais voir, je sais pas moi 50, c'est sûr que hennnnnn. Si je vois juste un 50, ben c'est sûr je vais plus paniquer [...]

Mère 2 : c'est alarmant, ça. Tu vois la note pis : Haaaa. (entretien_mère 2)

La mère 2 a bien exprimé son doute en ce qui a trait à la compréhension que son enfant a de ses notes et du même coup du contenu du bulletin unique. L'élève 2 abonde dans le même

sens, il dit ne pas comprendre le contenu du bulletin unique et de la synthèse des apprentissages, toutefois il sait que ces documents sont importants. Son incompréhension de la notation est similaire s'il regarde son bulletin scolaire ou des travaux notés faits en classe. Il peut identifier ses notes, mais n'en comprend pas nécessairement le sens.

Chercheuse :... Toi est-ce que tu les regardes ces feuilles-là ? (Il hoche la tête oui) toi tu regardes quoi ?

Élève 2 : Les deux.

Chercheuse : Les deux. Et ça te dit quoi ?

Élève 2 : Rien.

Chercheuse : Rien OK. Mais tu veux un beau bulletin ? (Il secoue la tête oui) ça, c'est important pour toi.

[...]

Chercheuse : Si on regarde dans ton bulletin, elle est où la note ? Ils sont où les chiffres ? (Élève pointe les chiffres sur le bulletin) ouais, ils sont là. C'est bon ça. Ça c'est bon 60 ? (Élève hausse les épaules, il ne sait pas) sais pas. 67 c'est-tu bon ça ? (Élève hausse les épaules, il ne sait pas) sais pas. 66 c'est tu bon ? (Élève hausse les épaules, il ne sait pas) c'est pas grave. OK, mais ta note, mais ta note c'est des chiffres ? (Élève hoche la tête, oui) oui. (entretien_élève 2)

6. Ce que pensent les participants de la situation.

La situation entourant l'utilisation du bulletin scolaire dans ce deuxième milieu étant présentée, les participants, tout au long des discussions, ont également partagé leur appréciation des différents outils et des différentes pratiques d'utilisation. Cette dernière section présente donc la perception rapportée par les différents participants des différents outils dont il a été question. La première section expose ce qui est principalement apprécié tandis que la seconde expose plutôt les éléments critiqués de la situation. Chaque section est organisée comme les précédentes selon les outils discutés.

6.1 Ce qu'apprécient les participants

Le bulletin unique

Les notes en pourcentages sont une force du bulletin unique selon l'enseignante 2. Cette dernière considère les pourcentages importants pour avoir un portrait global et rapide de sa classe et même de son école. Les notes en pourcentages permettent de cibler les élèves à risque suivant les directives de la commission scolaire qui stipule que les élèves à surveiller sont ceux se situant entre 60 et 70 %. De plus, pour l'enseignante 2, les notes sont des indices importants qui permettent de faire des statistiques et de faire un suivi de la réussite des élèves à travers la commission scolaire. Ayant en tête ces éléments, l'enseignante 2 considère également que la forme actuelle du bulletin unique, soit qu'il n'y ait pas trop de description et généralement une note par matière, est satisfaisante. Elle considère qu'il ne serait pas possible de noter tous les éléments d'une compétence dans ce bulletin.

Enseignante 2 : Ben il y a beaucoup d'histoires de statistiques. Je suis dans le CGRÉ (convention de gestion et réussite éducative). On en a parlé des notes, on les a ressorties encore une fois. On a regardé les résultats, pis là c'est sûr que ça nous permet même de dire : bon ben, on s'est fait dire que des enfants entre 60 et 70 % peuvent pas... On moins de chance de, de performer et de se rendre jusqu'à la diplomation. Ce qui fait que, c'est sûr que eux utilisent ces données-là, ça nous permet quand même d'avoir une vision de, bon on a combien d'élèves dans une zone de fragilité, qu'on appelle. Bon tsé nous, ça peut nous permettre ce genre de vision là, quand même. C'est quelque chose qu'on doit avoir en tête. Que le pourcentage, ben oui effectivement, que si tu es entre 60 et 70, tu es fragile, tu passes, mais tu es fragile. Peut-être que tu n'y arriveras pas à ta diplomation. Oui, les notes sont importantes pour nous, dans le sens que, on a ce portrait-là à chaque fin d'étape. À chaque fois qu'on a sorti nos bulletins, quelques semaines après le CGRÉ se rencontre, on regarde ça, on ramène ça en équipe-école, puis on se parle de nos résultats, puis on regarde un peu comment qu'on va se réajuster. Ça fait que oui, il y a la commission scolaire en fait qui a besoin beaucoup de ça. Nous quand même, ça nous donne une vision.

[...] Parce que je me dis, tu sais lecture là, on pourrait mettre beaucoup plus que ça, mais en même temps on ne pourrait pas mettre une note pour chacun des points. (entretien_enseignante 2)

La direction 2 de son côté considère que la forme du bulletin unique permet de voir la progression des élèves à travers l'année scolaire. Elle précise que ce document doit être expliqué aux élèves pour que cette progression soit bien comprise et que l'impact du message soit positif auprès des élèves.

Direction 2 : [...] Mais quand tu as plus de difficulté, d'où l'importance de mieux accompagner ces enfants-là, à savoir que. Oui peut-être qu'il a 50, mais un coup qu'on lui explique, la dernière fois il avait 40. Puis c'est une amélioration ça, 10 %. Ça fait que la prochaine fois, heuu ça doit se faire. Oui ça a un impact positif. (entretien_direction 2)

La synthèse des apprentissages

Pour la mère 2, la synthèse des apprentissages est un document qui présente plus de forces que le bulletin. Elle apprécie grandement cet outil qui est plus détaillé et qui lui permet de mieux comprendre les forces et les faiblesses de son enfant.

Mère 2 : Celle-là je l'aime bien.

Chercheuse : La synthèse...

Mère 2 : Oui, ça nous aide le plus à vraiment, où est-ce qu'il a ses faiblesses et ses forces et qu'est-ce qu'il a travaillé dans le fond. (entretien_mère 2)

Le plan d'intervention

Comme mentionné plus haut, la forme du bulletin unique ne permet pas d'indiquer la présence d'un plan d'intervention dans le dossier d'un élève. Pour ajouter à cela, le lien entre le plan d'intervention et le bulletin scolaire n'est pas non plus évident pour la mère 2. Elle spécifie même qu'elle préfère considérer ces deux outils séparément.

Chercheuse : Ben le plan d'intervention, est-ce qu'il est complètement séparé du bulletin selon vous ? Ou est-ce que ces deux documents qui pourraient être utilisés ensemble ?

Mère 2 : Hen non j'aime mieux qu'ils soient séparés. Sinon ce serait comme trop, ça serait trop d'informations, ça serait trop mêlé. Ça les deux ensembles (montre la synthèse et le bulletin) c'est correct, mais le plan d'intervention moi je trouve ça correct qu'il soit à part.

Chercheuse : Qu'il soit à part, que ce soit autre chose.

Mère 2 : Oui. Parce que là tu as, tu sais, tu as une autre personne qui est là, tu as l'orthopédagogue, fait que là ce serait comme tout mêlé ensemble.

Chercheuse : OK, pis pour vous c'est mieux que tout soit séparé.

Mère 2 : Oui. (entretien_mère 2)

6.2 Ce que les participants critiquent

Le bulletin unique

La direction 2 et l'enseignante 2 considèrent que les notes en pourcentage sont une force du bulletin unique. Toutefois, leurs discours respectifs relèvent également quelques réserves en lien avec ce type de note que l'on retrouve dans le bulletin unique.

Enseignante 2 : [...] C'est de voir le pourcentage. Bon c'est toujours agréable quand on a des belles notes. Mais je trouvais que ça ne disait pas grand-chose, dans le sens où ça ne dit pas aux parents où on en est rendu. (entretien_enseignante 2)

Chercheuse : [...] Donc ce document-là (le bulletin unique), vous le considérez complet ou incomplet ?

Mère 2 : Incomplet ! Moi je trouve que ça porte à confusion. Ce n'est pas, non. C'est juste une note, c'est juste un chiffre. Fait que c'est rien, pour moi c'est rien. (entretien_mère 2)

Selon la perception de la direction 2, les notes en pourcentage peuvent avoir un impact négatif sur les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Elle s'interroge également sur la pertinence de la présence d'une moyenne de groupe alors que tout au long de l'année et même du cycle d'apprentissage l'enfant est en développement. La mère 2 partage la réflexion de la direction 2, surtout que son enfant est au début de son parcours

scolaire. Pour elle, la comparaison entre les enfants pourrait avoir un impact sur ces derniers qui n'est pas nécessaire.

Direction 2 : Ben oui. Parce que, tu sais, aie un bulletin où ça va pas bien. Tu sais que tu as fait des gros efforts, pis là tu reçois ton bulletin et tu fais : haaaaa encore. Ça fait mal !

[...] Tu sais, ça signifie quoi la moyenne ? Tu sais quand tu es en développement. (entretien_direction 2)

Mère 2 : Je suis pas sûre de ça, la moyenne je suis pas sûre que je la mettrais par exemple. Parce que je trouve que ça, comment je vais dire ça donc, pas que ça nous (bafouille). Par exemple : élève 2 le premier si je regarde, il a eu 62, et là 86, ça apporte beaucoup de, pas de confusion, mais le parent se dit : c'est quoi là c'est mon enfant qui est le plus bas. Tu comprends-tu qu'est-ce que je veux dire ? Fait que je trouve que la moyenne du groupe, on s'en fout un peu là. C'est vraiment la moyenne de l'enfant. Parce que là si tu regardes la moyenne du groupe, tu vas faire comme : ben c'est ça sont toutes. Parce que j'ai déjà demandé à enseignante 2 au début : coudons c'est tu mon garçon qui est le plus bas ? Qui a le plus de difficulté ? C'est-tu le seul qui est en difficulté et tous les autres sont tous hauts ? Je trouve que ça met des...

Chercheuse : Ça amène une comparaison qui n'est pas nécessaire...

Mère 2 : Ouais, non, la comparaison je trouve qu'elle est un petit peu... je trouve que ça la baisse un petit peu peut-être l'estime de l'enfant. (entretien_mère 2)

Elle ajoute qu'auprès de son enfant, elle a constaté un changement de comportement lorsqu'il reçoit de mauvaises notes, et que son estime de soi semble atteinte. Ces changements ne sont pas seulement en lien avec les notes contenues dans le bulletin, mais également avec celles reçues en classe sur les travaux regroupés dans son duo-tang jaune.

Mère 2 : [...] Au début, si il n'avait pas des bonnes notes, il avait un caractère épouvantable. Là je me demandais : qu'est-ce qu'il a, qu'est-ce qu'il a ? Là j'arrivais chez nous et puis je vais checker dans son sac. Là je voyais le cahier jaune, je voyais les pas bonnes notes. Là après c'était rendu que, il me disait : ben de toute façon je me forcerai pas, je suis pas bon. (entretien_mère 2)

En réponse aux lacunes de la notation en pourcentage, la direction 2 mentionne que les enseignants préféraient la notation avec des lettres. Les lettres étant moins rigides

permettaient de mieux représenter le développement des compétences chez les élèves. Toutefois, c'est en réponse aux parents que nous sommes revenus aux notes en pourcentage.

Direction 2 : C'est sûr que le bulletin présentement c'est très large, je l'ai dit. La lecture c'est large, l'écriture c'est là, c'est la note, c'est dur la note. Tu sais même les enseignants aimaient mieux quand c'était des lettres, ça parle plus des manifestations du développement des compétences, parce que ça fait paniquer les parents les notes. Ils veulent ça pourtant, parce que, hen c'est pour ça qu'on est revenu aux notes. (entretien_direction 2)

Comme vient de le présenter la citation précédente, la direction 2 considère les compétences présentées dans le bulletin unique vagues. Ce fait est mentionné plus d'une fois par la direction 2 qui croit que cela laisse beaucoup de place à l'interprétation, en fait, que cela vient entraver la compréhension du message.

Direction 2 : Mais tsé ça peut donner des informations assez générales. Tu sais bon en lecture l'enfant a 65, bon le parent peut, si il prend le bulletin juste le bulletin ?
 Chercheuse : Oui
 Direction 2 : Ben le parent il va dire : oui, mais il a de la difficulté à quoi en lecture ? C'est tu en inférences ? Tu sais la lecture c'est large, c'est excessivement large, ça fait que oui il a 65 en lecture... (entretien_direction2)

La faiblesse principale du bulletin unique selon la mère 2 est le vocabulaire utilisé dans le document. Des termes comme « résultats disciplinaires » sont pour elle difficiles à comprendre et suscitent chez elle plusieurs questionnements. Ce n'est pas des mots qu'elle a l'habitude de voir et des termes comme « résultats de l'élève » seraient plus compréhensibles pour elle et amélioreraient sa compréhension du bulletin unique qui n'est pas toujours simple²³.

Mère 2 : [...] Moi qu'est-ce que je trouve le plus difficile des fois à comprendre, c'est quand qu'ils mettent, je trouve que... Ça, c'est comme : résultats disciplinaires. Moi je trouve que je mettrais résultat de l'élève

²³ Voir section 5.2 Le message que l'on dit recevoir.

Chercheuse : De l'élève, ouais, ouais le vocabulaire.

Mère 2 : Ouais, résultats de l'élève et là la moyenne du groupe. Donc l'autre, ça peut te permettre de voir oui la moyenne du groupe, et la moyenne de l'enfant. Mais leurs résultats disciplinaires, parce qu'au début quand tu regardes c'est comme tout mêlé, tu dis : ben c'est laquelle qui est sa note ? Après tu sais c'est laquelle, mais au premier bulletin je trouve que c'est comme : hen, c'est laquelle, pis c'est oui elle est comme plus grise, mais moi je changerais. Moi, je marquerais résultats de l'élève, tu sais de l'enfant. (entretien_mère 2)

La rencontre de parents

Pour la mère 2, les rencontres de parents sont nécessaires. C'est lors de ces rencontres qu'elle a la chance de poser ses questions à l'enseignant et de comprendre la situation complète de son enfant. Toutefois, comme un plan d'intervention devait être développé pour son enfant, la première rencontre de bulletin s'est déroulée plusieurs jours après la remise du document papier. Cette pratique n'a pas été appréciée du parent 2 qui dit avoir vécu énormément de stress pendant la période d'attente compte tenu des questionnements qu'elle avait à la suite de la lecture du bulletin unique et de la synthèse²⁴.

Chercheuse : OK, et vous en tant que parent est-ce que vous appréciez ces rencontres-là ?

Mère 2 : Ouais. Mais comme je te dis, c'est sûr que des fois tu sais des fois, il faut que j'attende une couple de jours. Le stress, moi aussi je suis une bibitte nerveuse comme mon gars donc, moi j'aime bien savoir, moi j'aime ça quand c'est clair et précis. Moi je veux savoir où est-ce que je m'en vais, je ne veux pas attendre, une semaine, deux semaines. C'est sûr que la première rencontre, ça a été long. Ça été vraiment long, moi je me demandais c'est quoi ça un plan d'intervention. Pis là, j'avais plein de questions.

Chercheuse : OK et est-ce que ces rencontres-là vous ont permis de répondre à vos questions ?

Mère 2 : Oui. Mais c'est ça, pendant un bon une semaine et demie j'ai stressé. Parce que c'est sûr que je comprends parce que la rencontre est plus longue que la rencontre ordinaire de parents. Mais ho mon dieu, regarde j'ai stressé là. (entretien_mère 2)

²⁴ Voir section 5.2 Le message que l'on dit recevoir

La synthèse des apprentissages

La synthèse des apprentissages est un outil grandement apprécié par la mère 2 et l'enseignante 2 pour qui la pertinence est évidente. Bien que l'enseignante 2 en soit la conceptrice, elle est en mesure de constater que cet outil est facile à concevoir au premier cycle du primaire, mais qu'il serait peut-être plus difficile de le développer au troisième cycle. La principale raison est que le nombre d'éléments d'apprentissages qui proviennent de la progression des apprentissages est plus important.

Enseignante 2 : [...] Je pense que pour pas mal tout le monde, c'est sûr que sixième année, ils ont peut-être beaucoup d'objectifs, c'est peut-être plus difficile d'aller cibler. Tu sais nous, première année on s'entend on a pas...

Chercheuse : Il y a moins d'objectifs...

Enseignante 2 : Une page recto verso, on passe au travers. Mais je me dis, plus on monte, on en a des objectifs, peut-être qu'à un moment donné ça deviendrait infaisable, trop lourd. Mais pour nous, en tout cas, je pense que le premier cycle, même le présco, le présco je sais pas comment... Je sais que le bulletin est différent du nôtre, mais je pense qu'il y a peut-être une partie qui serait intéressante aussi à développer. (entretien_enseignante 2)

6.3 Éléments sollicitant des questionnements

Pour terminer, tout au long des différents entretiens, certains éléments additionnels ont été discutés et d'autres ont suscité des réflexions et relevé des questionnements très intéressants.

En plus de tous les outils présentés ci-haut, l'enseignante 2 ajoute que dans sa classe, il y a des ateliers pour les parents à propos de différents sujets qui permettent de communiquer différentes informations afin d'assurer la réussite de ses élèves. Elle mentionne notamment qu'un atelier sur les devoirs a été offert aux parents et qu'un bon nombre d'entre eux se sont présentés.

Enseignante 2 : [...] J'ai même fait deux fois des rencontres le soir, des genres d'ateliers de devoirs et leçons. Une ç'a été sur les leçons, on ne fait pas de devoirs, une sur les leçons et l'autre ç'a été sur les stratégies de lecture

[...]

Chercheuse : Et il y a une participation, les parents viennent ?

Enseignante 2 : Sur deux classes, on a l'équivalent d'une classe. C'était même plus, parce qu'on est 18, 36, là c'était deux classes puisque mon autre collègue c'était différent, mais sur deux classes de 18,36, on en a eu 24, 24 sur 36.

(entretien_enseignante 2)

L'enseignante 2 utilise donc dans sa classe un bon nombre d'outils de communication autres que le bulletin unique et a à cœur la bonne compréhension des parents. Ces pratiques étant précisément pour sa classe, d'autres moyens de communication ont aussi été relevés par la direction 2. Cette dernière est consciente de la nécessité d'avoir plus d'un outil de communication avec les parents et que ces pratiques, telles que mentionnées précédemment, sont à la discrétion des enseignants.

Chercheuse : [...] Est-ce que vous avez d'autres moyens de communication, vous en avez parlé un peu en début de rencontre avec le plan d'intervention, autre que les rencontres ciblées dans l'année ? Est-ce qu'il y a d'autres moyens de communication dans votre école pour parler du cheminement scolaire des enfants ?

Direction 2 : Ben, ça va être des fois par l'agenda, une note à l'agenda. Ça va être un appel aux parents, ça va être d'envoyer des évaluations à la maison pour informer le parent. Il n'y a pas nécessairement tout ce qu'il va en arrière, mais au moins on tient le parent informé pour pas qu'il arrive au bulletin qu'ils se disent : « mon Dieu il a eu 40 ! Je n'ai jamais su. » Pour aussi que les enfants un 90 : « oh mon dieu ça va bien continue ! » Ça fait quand il y a des évaluations des travaux qui sont envoyés.
(entretien_direction 2)

Pour elle, les tests de dépistage sont également des outils permettant de mieux comprendre les différentes situations des élèves. Elle considère qu'ils peuvent parfois être même plus parlants que les résultats scolaires compilés dans le bulletin scolaire. Toutefois, elle mentionne qu'il faut rester vigilant avec les données contenues dans ces tests, car ils ne sont pas nécessairement en lien avec les critères d'évaluation du programme de formation. En fin

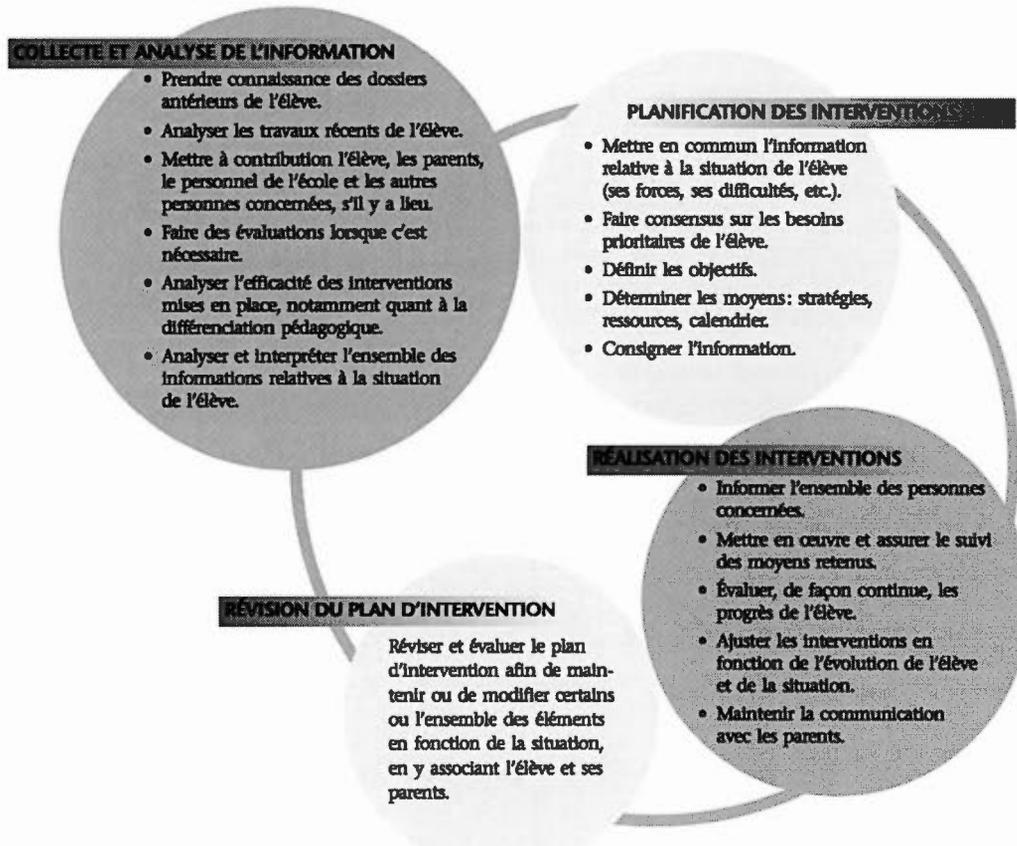
de compte, la direction 2 mentionne que c'est la combinaison de tous les outils qui permet d'avoir un réel portrait de la situation des élèves.

Direction 2 : Ouais, non. Franchement tu me... En me rencontrant, tu fais juste mettre des mots sur ce que j'avais, ce que j'avais comme dans le préconscient de dire : juste le bulletin, ça ne marche pas, le test de dépistage ça parle ben plus, mais en même temps... En même temps le test de dépistage, c'est pas les critères d'évaluation dans le bulletin. Ça fait que, les deux, les deux doivent se compléter. Est-ce qu'on serait capable de faire un bulletin qui harmonise les deux aspects, là...
(entretien_direction 2)

ANNEXE F

LES PHASES DU PLAN D'INTERVENTION²⁵

Les phases du plan d'intervention



42. Cette démarche s'inspire d'un ensemble de modèles regroupés dans *Reconstruire des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, rapport de recherche préparé par Pauline Beaupré, Guy Ouellet et Sano Roy, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 66 p.

²⁵ (MEQ, 2004, p.25)

APPENDICE A

LETTRES DE PRÉSENTATION DU PROJET POUR LES DIRECTIONS

Montréal, 16 janvier 2015

Cher responsable d'établissement

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM, sous la direction de M. Jean Bélanger. Je désire réaliser mon étude dans votre école. Je vous fais parvenir une lettre descriptive de mon étude ainsi qu'un formulaire de consentement pour votre propre participation.

Mon étude porte sur l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves ayant des difficultés scolaires. Je cherche à savoir comment les enseignants utilisent cet outil de communication. Je souhaite aussi avoir la perspective des élèves et leurs parents sur cet outil. Pour y parvenir, les participants (vous comme direction d'établissement scolaire primaire, un enseignant, un élève et ses parents) doivent donc prendre part à une entrevue. Les enseignants et les élèves pourront participer aux entrevues pendant la journée (période libre, dîner, ou après les heures de classe), tandis que pour vous, nous pourrions prendre rendez-vous selon vos disponibilités (le jour, comme en soirée). Chaque entrevue durera environ une heure avec les adultes et 30 minutes avec l'élève.

L'entrevue consiste à répondre à des questions concernant la forme du bulletin scolaire utilisé dans votre établissement, votre appréciation et votre compréhension du message envoyé dans le bulletin scolaire de l'élève sélectionné. Vos réponses permettront de mieux comprendre la réalité entourant l'utilisation du bulletin scolaire et ainsi d'améliorer les connaissances sur le sujet.

Il est à noter que la sélection de l'élève devra être faite par vous et l'enseignant participant. Une lettre descriptive du projet sera ensuite envoyée à la maison avec le formulaire de consentement. Les parents pourront ainsi signer le formulaire de consentement stipulant qu'ils acceptent de participer au projet et qu'ils acceptent également que leur enfant y participe. De plus, sur ce formulaire, ils pourront y indiquer leurs disponibilités pour réaliser l'entrevue.

Finalement, avec votre accord et celui des parents, je vous demande la permission, grâce à une autorisation écrite, de consulter certains documents de communication des résultats de l'élève participant (bulletin scolaire, bulletin adapté, bulletin maison, plan d'intervention, autres communications en lien avec les résultats scolaires de l'élève).

Si vous acceptez que votre école participe à mon projet, ainsi que vous-même, je vous remercie de bien vouloir me fournir l'autorisation écrite (comme mentionné plus haut), de signer le formulaire de consentement joint à cette lettre et d'y indiquer vos disponibilités pour réaliser l'entrevue. Vous pouvez me contacter, ou contacter mon directeur de recherche, pour plus d'information sur le projet aux coordonnées suivantes :

lamarche.marie-aimee@courrier.uqam.ca

belanger.j@uqam.ca

(514) 987-3000 poste 4256

Votre aide sera grandement appréciée.

Au plaisir de vous rencontrer.

Bien cordialement,

Marie-Aimée Lamarche

Étudiante à la maîtrise

Université du Québec à Montréal

POUR LES PARENTS

Montréal, 16 janvier 2015

Chers parents,

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM, sous la direction de M. Jean Bélanger. Je réalise une étude dans l'école de votre enfant et sa classe a été sélectionnée pour y participer. Je vous envoie cette lettre descriptive de mon étude ainsi que le formulaire de consentement, car votre enfant est un des élèves parmi la classe qui pourrait participer à mon projet.

Mon étude porte sur l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves ayant des difficultés scolaires. Je cherche à savoir comment les enseignants utilisent cet outil de communication. Je souhaite aussi avoir la perspective des élèves et leurs parents sur cet outil. Pour y parvenir, les participants doivent donc prendre part à une entrevue. Les enseignants et les élèves pourront participer aux entrevues pendant les heures de classe, tandis que pour vous, nous pourrons prendre rendez-vous selon vos disponibilités (le jour, comme en soirée). L'entrevue durera environ une heure avec vous et environ 30 minutes avec votre enfant. Les deux parents peuvent être présents, ou si vous le préférez, un seul parent peut participer.

L'entrevue consiste à répondre à des questions concernant votre appréciation et votre compréhension du message envoyé dans le bulletin scolaire de votre enfant. Il est important de noter qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Vos réponses, ainsi que celles de votre enfant, permettront de mieux comprendre la réalité entourant l'utilisation du bulletin scolaire et ainsi d'améliorer les connaissances sur le sujet.

Finalement, je vous demande la permission de consulter (vous verrez le détail dans le formulaire de consentement) certains documents de communication des résultats de votre enfant.

Si vous acceptez de participer à mon projet, ainsi que votre enfant, je vous remercie de bien vouloir signer le formulaire de consentement joint à cette lettre et d'y indiquer vos disponibilités. Vous trouverez également un espace pour la signature de votre enfant. Vous pouvez me contacter, ou mon directeur de recherche, pour plus d'information sur le projet aux coordonnées suivantes :

lamarche.marie-aimee@courrier.uqam.ca

belanger.j@uqam.ca

(514) 987-3000 poste 4256

Votre aide sera grandement appréciée.

Au plaisir de vous rencontrer.

Bien cordialement,

Marie-Aimée Lamarche

Étudiante à la maîtrise

Université du Québec à Montréal

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS

ENSEIGNANTS²⁶

Description des pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage au primaire au Québec.

IDENTIFICATION

Chercheure responsable du projet : Marie-Aimée Lamarche
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation profil éducation spécialisée
Adresse courriel : lamarche.marie-aimee@courrier.uqam.ca
Téléphone : 514-497-5430

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à décrire la façon dont est utilisé le bulletin scolaire auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Il vise également à comprendre de quelles façons est compris le message envoyé dans le bulletin par les parents et des élèves. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Jean Bélanger, professeur au Département d'éducation et formation spécialisée de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Il peut être joint au (514) 987-3000 poste 4256 ou par courriel à l'adresse : belanger.j@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, vos pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue seront convenus suivant vos disponibilités et celles de la chercheure. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. De plus, la chercheure, avec l'accord des parents, devra avoir accès à tous documents en lien avec la communication des résultats de l'élève impliqué dans le projet (bulletin, plan d'intervention, bulletin adapté, autres documents de communication, etc.) afin d'en faire l'analyse. Finalement, il vous sera demandé de participer à la validation du cas de votre école. Pour ce faire, vous serez amené à lire le cas rédigé par la chercheure. Par la suite, vous rencontrerez la chercheure (en personne ou par téléphone) pour discuter de la validité soit en ajoutant, enlevant ou précisant des aspects présents dans le cas.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de l'utilisation actuelle du bulletin scolaire. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à des valeurs en lien avec l'utilisation d'un tel outil. Vous demeurez libre de ne pas

²⁶ Inspiré du formulaire modèle du CÉR UQAM : <http://education.uqam.ca/recherche/bourses/309.html>

répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est également possible que lors de la lecture du cas de votre école, vous soyez mis devant un point de vue contradictoire au vôtre. Ces points de vue feront partie d'un ensemble d'éléments traités lors des entrevues. Le but du projet n'étant pas de critiquer une situation, mais bien de dresser un portrait le plus complet possible de cette situation, il ne sera pas possible de retirer ces possibles points de vue contradictoires. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si elle estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls la responsable du projet et son directeur de recherche, Jean Bélanger, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique, transcription codée et documents en lien avec la communication des résultats de l'élève) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la publication du mémoire.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 # 4256 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche Jean Bélanger des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant : _____ Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : _____ Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

DIRECTION²⁷

Description des pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage au primaire au Québec.

IDENTIFICATION

Chercheure responsable du projet : Marie-Aimée Lamarche
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation profil éducation spécialisée
Adresse courriel : lamarche.marie-aimée@courrier.uqam.ca
Téléphone : 514-497-5430

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à décrire la façon dont est utilisé le bulletin scolaire auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Il vise également à comprendre de quelles façons est compris le message envoyé dans le bulletin par les parents et des élèves. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Jean Bélanger, professeur au Département d'éducation et formation spécialisée de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Il peut être joint au (514) 987-3000 poste 4256 ou par courriel à l'adresse : belanger.j@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, vos pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue seront convenus suivant vos disponibilités et celles de la chercheure. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. De plus, la chercheure, avec l'accord des parents, devra avoir accès à tous documents en lien avec la communication des résultats de l'élève impliqué dans le projet (bulletin, plan d'intervention, bulletin adapté, autres documents de communication, etc.) afin d'en faire l'analyse.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de l'utilisation actuelle du bulletin scolaire. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à des valeurs en lien avec l'utilisation d'un tel outil. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité de la chercheure de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si elle estime que votre bien-être est menacé.

²⁷ Inspiré du formulaire modèle du CÉR UQAM : <http://education.uqam.ca/recherche/bourses/309.html>

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls la responsable du projet et son directeur de recherche, Jean Bélanger, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique, transcription codée et documents en lien avec la communication des résultats de l'élève) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la publication du mémoire.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 # 4256 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche Jean Bélanger des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

J'accepte que Marie-Aimée Lamarche ait accès aux différents documents officiels suivants : bulletin scolaire, plan d'intervention et communications scolaires.

Signature du participant : _____

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Mes disponibilités :

Dates de disponibilités (dates et heures)	

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : _____

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

ENFANT²⁸

Description des pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage au primaire au Québec.

IDENTIFICATION

Chercheure responsable du projet : Marie-Aimée Lamarche
 Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation profil éducation spécialisée
 Adresse courriel : lamarche.marie-aimee@courrier.uqam.ca
 Téléphone : 514-497-5430

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e), ainsi que votre enfant, à prendre part à ce projet visant à décrire la façon dont est utilisé le bulletin scolaire auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Il vise également à comprendre de quelles façons est compris le message envoyé dans le bulletin par les parents et les élèves. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Jean Bélanger, professeur au Département d'éducation et formation spécialisée de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Il peut être joint au (514) 987-3000 poste 4256 ou par courriel à l'adresse : belanger.j@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à participer à une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre compréhension du bulletin scolaire. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu de l'entrevue sera à l'école de votre enfant et l'heure sera convenue suivant vos disponibilités et celles de la chercheure. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. De plus, la chercheure vous demande la permission d'accès à tous documents en lien avec la communication des résultats de votre enfant (bulletin, plan d'intervention, bulletin adapté, autres documents de communication, etc.) afin d'alimenter son analyse.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à participer à une entrevue enregistrée numériquement de maximum 30 minutes. L'entrevue sera réalisée individuellement dans un local de son école. Cette entrevue concernera la perception de votre enfant quant à son bulletin scolaire, ce qu'il en comprend, ce qu'il apprécie de cet outil, son utilité, etc. Cherchant à avoir la perception de votre enfant de son bulletin, aucune réponse ne pourra être considérée comme fautive.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de l'utilisation actuelle du bulletin scolaire. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des

²⁸ Inspiré du formulaire modèle du CÉR UQAM : <http://education.uqam.ca/recherche/bourses/309.html>

émotions désagréables liées à des valeurs en lien avec l'utilisation d'un tel outil. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si elle estime que votre bien-être est menacé. De plus, il n'y a pas de risque majeur associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les questions de l'entrevue seront adaptées pour assurer une bonne compréhension de la part de votre enfant. Néanmoins, soyez assuré que la responsable du projet demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. De plus, avec l'approbation de la direction d'école, des services d'aide pourront être proposés si votre enfant se retrouve dans une situation d'inconfort suite aux sujets abordés lors des entrevues.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des entrevues sont confidentiels et que seuls la responsable du projet et son directeur de recherche, Jean Bélanger, auront accès aux enregistrements et au contenu des transcriptions. Le matériel de recherche (enregistrement numérique, transcription codée et documents en lien avec la communication des résultats de l'élève) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la publication du mémoire.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation et celle de votre enfant à ce projet sont volontaires. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation et celle de votre enfant en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant, ainsi que votre enfant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 # 4256 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche Jean Bélanger des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

À noter que les deux parents peuvent participer au projet. Il sera possible de participer ensemble ou individuellement à l'entretien selon les désirs des participants.

Je désire vous rencontrer seul

Nous désirons vous rencontrer ensemble

J'accepte que Marie-Aimée Lamarche ait accès aux différents documents officiels suivants : bulletin scolaire, plan d'intervention et communication scolaire.

Signature du participant (parent) : _____ Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du participant (parent): _____ Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du participant (enfant): _____ Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Mes / nos disponibilités :

Dates de disponibilités (dates et heures)

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : _____ Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

APPENDICE C

CANEVAS D'ENTRETIEN :

POUR LES ÉLÈVES

Introduction

Vérification du consentement

Salutation et remerciement pour la participation au projet.

Explication du contexte et de la procédure :

- Il y aura un thème principal et des questions précises.
- Répondre le plus sincèrement possible.
- Le tout restera confidentiel.
- Il est possible que je prenne des notes pendant la discussion.
- Autorisation d'enregistrer.

Questions	Élève 1	Élève 2
<p>1. Ton bulletin il ressemble à quoi ? Peux-tu me le décrire ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ C'est quoi les notes que tu vois dans ton bulletin ?➤ Ça veut dire quoi les notes pour toi ?		
<p>2. Pour toi à quoi sert le bulletin scolaire ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ Est-ce que c'est un document important ? Pourquoi ?➤ C'est quoi la chose la plus importante dans le bulletin ?➤ Y a-t-il d'autres choses qu'on peut voir dans le bulletin ?➤ Est-ce que le bulletin peut t'aider dans tes apprentissages à l'école ? <p>Si oui</p> <ul style="list-style-type: none">• Explique-moi comment il t'aide. <p>Sinon</p> <ul style="list-style-type: none">• Comment ça ?		

<ul style="list-style-type: none"> • Si ton enseignant utilisait ton bulletin pour faire des défis d'apprentissage, est-ce que tu penses que ça pourrait t'aider dans tes apprentissages ? Pourquoi ? 		
<p>3. Quand tu reçois ton bulletin, qu'est-ce que tu retiens ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Est-ce qu'il y a des choses que tu ne comprends pas ? <p>Si oui</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que tu ne comprends pas ? • Qu'est-ce que tu aimerais changer ? Pourquoi ? • Est-ce qu'il y a quand même des choses du bulletin scolaire qu'il ne faut absolument pas changer ? <p>Sinon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que tu comprends le mieux ? • Est-ce qu'il y a des choses qu'il ne faudrait absolument pas changer dans ton bulletin ? • Même si tu l'aimes ton bulletin, est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais changer dedans ? 		
<p>4. Quand ton enseignant te donne ton bulletin, est-ce qu'il prend le temps de te l'expliquer ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <p>Si oui, chercher à voir comment et pourquoi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Il t'en parle à toi tout seul ou à toute la classe ? ➤ Il te dit quoi ? ➤ Est-ce que ça t'aide comme élève qu'il t'explique ton bulletin ? <p><i>Essayer d'identifier si l'information est en lien avec une des trois sous dimensions suivantes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Informer ? • Responsabiliser ? • Aider à l'apprentissage ? <p><i>Relance : Demander si l'enseignant le fait souvent.</i></p> <p>Sinon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tu aimerais ça que ton enseignant t'explique tes notes ? Pourquoi ? • Comment ça pourrait t'aider ? 		

<p>5. Quand tu reçois ton bulletin, est-ce que tu en parles avec tes parents ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <p><i>Si oui, chercher à voir comment et pourquoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vous en parlez quand ? ➤ Vous parlez de quoi ? ➤ Qu'est-ce qu'ils te disent tes parents ? • Est-ce que cela t'aide à l'école ? ➤ Est-ce que c'est important pour tes parents le bulletin ? <p><i>Essayer de voir s'il y a un suivi de la part des parents suite à la discussion entourant le bulletin.</i></p> <p><i>Sinon chercher à comprendre pourquoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Est-ce que tu donnes ton bulletin à tes parents ? Pourquoi ? ➤ Est-ce que tu voudrais que tes parents regardent et te parlent de ton bulletin ? Pourquoi ? 		
<p>6. Aurais-tu autre chose à dire sur ton bulletin ?</p>		

Formulations utiles pour les relances :

- Si je comprends bien... est important pour toi. Pourquoi est-ce si important ?
- Plus tôt tu as parlé de... peux-tu m'en dire plus ?
- ... est très intéressant. Comment cela pourrait-il être possible ?

Conclusion

Reformulation des idées principales abordées pendant l'entretien pour m'assurer de ma bonne compréhension et ainsi vérifier s'il y a autre chose à ajouter. Remerciement et préciser aux participants que je suis toujours disponible s'ils ont des questionnements ultérieurement.

POUR LES ENSEIGNANTS

Introduction

Vérification du consentement

Salutation et remerciement pour la participation au projet.

Explication du contexte et de la procédure :

- Il y aura un thème principal et des questions précises.
- Répondre le plus sincèrement possible.
- Le tout restera confidentiel et toute communication restera confidentielle.
- Il est possible que je prenne des notes pendant la discussion.
- Autorisation d'enregistrer

Questions	Enseignante 1	Enseignante 2
<p>1. Pour vous à quoi sert le bulletin scolaire ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quel est son premier but ? ➤ Selon vous, pour qui est-il le plus important ? Pourquoi ? ➤ Est-ce la même chose pour les élèves en difficulté ? En quoi cela diffère-t-il ? 		
<p>2. Quel type de bulletin utilisez-vous ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quel genre de note présente-t-il ? ➤ Utilisez-vous seulement le bulletin unique ? ➤ Utilisez-vous ce document auprès des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires ? ➤ Pourquoi préconisez-vous ce genre de bulletin et document ? ➤ Êtes-vous satisfait du type de bulletin que vous utilisez ? <p><i>Si oui</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Parlez-moi de ses points forts. • Y a-t-il des aspects du bulletin scolaire qu'il ne faudrait absolument pas changer ? • Malgré votre satisfaction, y a-t-il des aspects du bulletin que vous voudriez changer ? <p><i>Sinon</i></p>		

<ul style="list-style-type: none"> • Qu'aimeriez-vous changer ? Pourquoi ? • Y a-t-il tout de même des aspects du bulletin scolaire qu'il ne faut absolument pas changer ? <p>➤ Recevez-vous des directives de votre direction quant à l'utilisation du bulletin scolaire pour les élèves en difficulté ?</p> <p>Si oui, parlez-moi de ces directives.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sont-elles des directives précises à votre établissement, ou viennent-elles de votre commission scolaire ? • Sont-elles pertinentes pour la réalité de vos élèves ? Pourquoi ? <p>Sinon, aimeriez-vous avoir plus de directives ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel genre de directives vous aiderait dans l'élaboration de vos bulletins scolaires ? 		
<p>3. Quel est le principal message que vous voulez envoyer par le bulletin ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aux élèves qui éprouvent des difficultés ? • À leurs parents ? <p>➤ Croyez-vous que ce message est bien compris de la part...</p> <ul style="list-style-type: none"> • des élèves ? • des parents ? • Qu'est-ce qui vous permet de le dire ? <p>➤ Est-ce que le bulletin que vous utilisez présentement vous permet de bien communiquer ce message ?</p> <p>Si oui, dans quelles mesures ?</p> <p>Sinon, quels aspects changeriez-vous pour vous permettre de mieux communiquer votre message ?</p>		
<p>4. Comment se déroule la remise des bulletins ? Est-ce la même chose pour les élèves en difficulté ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Croyez-vous que le bulletin pourrait avoir une utilité quant à l'apprentissage des élèves ? ➤ Lorsque vous remettez le bulletin scolaire aux élèves, est-ce que vous en discutez avec eux ? 		

<p><i>Si oui, chercher à voir comment et pourquoi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En parlez-vous individuellement ou en groupe ? ➤ Vous en parler pourquoi : <ul style="list-style-type: none"> • Informer ? • Responsabiliser ? • Aider à l'apprentissage ? <p>Relance : lorsqu'une utilité est nommée, demander si c'est une pratique régulière. Si une utilité n'est pas relevée, demander pourquoi ce n'est pas fait.</p> <p><i>Sinon chercher à comprendre pourquoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi ne prenez-vous pas de temps avec les élèves ? ➤ Croyez-vous que le bulletin scolaire pourrait aider les élèves à se responsabiliser envers leurs apprentissages ? 		
<p>5. Lorsque vous remettez le bulletin scolaire, en discutez-vous avec les parents ?</p> <p>Est-ce la même démarche pour les élèves en difficulté ?</p> <p>(relances)</p> <p><i>Si oui, chercher à voir comment et pourquoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ À quel moment en discutez-vous ? ➤ Est-ce le cas à la remise de tous les bulletins d'une année scolaire ? ➤ Vous en parler pourquoi : <ul style="list-style-type: none"> • Informer ? • Responsabiliser ? • Coordonner des interventions ? <p>Relance : lorsqu'une utilité est nommée, demander si c'est une pratique régulière et de décrire comment cela se passe. Si une utilité n'est pas relevée, demander pourquoi ce n'est pas fait.</p> <p><i>Sinon chercher à comprendre pourquoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment se déroule la remise des bulletins ? 		

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pourquoi ne prenez-vous pas de temps avec les parents ? ➤ Croyez-vous que le bulletin scolaire pourrait aider les parents dans le suivi des apprentissages de leur enfant ? ➤ Croyez-vous que le bulletin pourrait avoir une utilité quant à la collaboration-école-famille ? 		
<p>6. Avez-vous d'autres moyens de communication des résultats scolaire avec les parents ?</p> <p>Est-ce la même pratique pour les élèves en difficulté scolaire ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelle forme prennent-ils ? ➤ Utilisez-vous le plan d'intervention lors de la communication des résultats des élèves avec les parents ? 		
<p>7. Y a-t-il d'autres personnes avec qui vous discutez du bulletin scolaire de votre élève en difficulté ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <p><i>Si oui chercher à savoir qui et pourquoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qui sont ces personnes ? ➤ Vous en parlez pourquoi : <ul style="list-style-type: none"> • Informer ? • Responsabiliser ? • Coordonner des interventions ? <p>Relance : lorsqu'une utilité est nommée, demander si c'est une pratique régulière et de décrire comment cela se passe. Si une utilité n'est pas relevée, demander pourquoi ce n'est pas fait.</p> <p><i>Sinon chercher à comprendre pourquoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Croyez-vous qu'il y ait des acteurs entourant vos élèves qui pourraient bénéficier de l'information contenue dans le bulletin scolaire ? ➤ Comment pourriez-vous utiliser le bulletin scolaire avec les autres intervenants ? 		

8. Avez-vous autre chose à ajouter sur le bulletin scolaire en lien avec son utilisation auprès des élèves en difficulté ?		
--	--	--

Formulations générales utiles pour les relances :

- Vous venez d'expliquer... comment le mettez-vous en place.
- Si je comprends bien... est important pour vous. Pourquoi est-ce si important ?
- Plus tôt vous avez parlé de... pourriez-vous m'en dire plus ?
- Vous avez mentionné ... qu'en pensez-vous ?
- ... est très intéressant. Comment cela pourrait être possible ?

Conclusion

Reformulation des idées principales abordées pendant l'entretien pour m'assurer de ma bonne compréhension et ainsi vérifier s'il y a autre chose à ajouter. Remerciement et préciser aux participants que je suis toujours disponible s'ils ont des questionnements ultérieurement.

POUR LES PARENTS

Introduction

Salutation et remerciement pour la participation au projet.

Explication du contexte et de la procédure :

- Il y aura un thème principal et des questions précises.
- Répondre le plus sincèrement possible.
- Le tout restera confidentiel.
- Il est possible que je prenne des notes pendant la discussion.
- Autorisation d'enregistrer

Questions	Mère 1	Mère 2
<p>1. Pouvez-vous svp me parler un peu de votre enfant ?</p> <p>Sa situation à l'école...</p> <p>Aujourd'hui on va se concentrer sur le domaine de l'évaluation des compétences et de la communication des résultats soit l'utilisation du bulletin.</p>		
<p>2. Pour vous à quoi sert le bulletin scolaire ? (<i>relances</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quel est son premier but ? ➤ Selon vous, pour qui est-il le plus important ? Pourquoi ? 		
<p>3. À quoi ressemble le bulletin scolaire que reçoit votre enfant ?</p> <p>(<i>relances</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quel genre de note présente-t-il ? ➤ Y a-t-il un seul document ? ➤ Êtes-vous satisfait du type de bulletin que vous utilisez ? <p>Si oui</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parlez-moi de ses points forts. • Malgré votre satisfaction, y a-t-il des aspects du bulletin que vous voudriez changer ? • Y a-t-il des aspects du bulletin scolaire qu'il ne faudrait absolument pas changer ? <p>Si non</p>		

<ul style="list-style-type: none"> • Qu'aimeriez-vous changer ? Pourquoi ? • Y a -t-il tout de même des aspects du bulletin scolaire qu'il ne faut absolument pas changer ? 		
<p>4. Est-ce que vous sentez que vous comprenez clairement le bulletin scolaire de votre enfant ?</p> <p><i>(relances)</i> Si oui</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que vous comprenez le mieux ? • Y a-t-il des aspects du bulletin que vous avez tout de même des difficultés à comprendre? <p>Sinon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? • Y a-t-il tout de même des aspects que vous comprenez ? 		
<p>5. L'école de votre enfant utilise-t-elle d'autres moyens de communication pour voir la progression scolaire de votre enfant (plans d'intervention, 1ère communication, autre) ?</p>		
<p>6. Lorsque vous recevez le bulletin de votre enfant, est-ce que l'enseignant prend le temps de vous l'expliquer ? En discutez-vous avec lui ?</p> <p><i>(relances)</i> Si oui, cherchez à voir comment et pourquoi:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment cela se fait-il ? ➤ De quoi l'enseignant vous parle-t-il principalement ? <p><i>Chercher à voir si l'information vise une des trois dimensions suivantes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Informer • Responsabiliser • Contribuer à la collaboration entre l'école et la maison • Aider à l'apprentissage de son enfant <p>Relance : lorsqu'une dimension est mentionnée, demander si c'est une pratique régulière. Si une utilité n'est pas relevée, demander pourquoi ce n'est pas fait.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Appréciez-vous ces rencontres ? Pourquoi ? 		

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Considérez-vous que ces rencontres vous aident dans le suivi des apprentissages de votre enfant ? ➤ Ces rencontres vous permettent-elles de mieux comprendre comment est évalué votre enfant ? ➤ Avez-vous ces rencontres pour la remise de tous les bulletins scolaires ? <p><i>Sinon chercher à comprendre pourquoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment se déroule la remise des bulletins ? ➤ Aimeriez-vous avoir un temps avec l'enseignant ? Pourquoi ? ➤ Croyez-vous que le bulletin scolaire pourrait vous aider dans le suivi des apprentissages de votre enfant ? ➤ Croyez-vous que le bulletin pourrait avoir une utilité dans votre collaboration avec l'école ? 		
<p>7. Lorsque vous recevez le bulletin scolaire de votre enfant, en discutez-vous avec lui ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <p><i>Si oui, chercher à voir comment et pourquoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ À quel moment en discutez-vous ? ➤ De quoi parlez-vous avec votre enfant ? <p><i>Chercher à voir si l'information vise une des trois dimensions suivantes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Informer • Responsabiliser • Aider à l'apprentissage de son enfant <p>Relance : lorsqu'une dimension est mentionnée, demander si c'est une pratique régulière. Si une utilité n'est pas relevée, demander pourquoi ce n'est pas fait.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ces discussions avec votre enfant vous permettent-elles d'avoir un meilleur suivi par rapport aux apprentissages de votre enfant ? <p><i>Sinon chercher à comprendre pourquoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que faites-vous lorsque votre enfant vous remet son bulletin scolaire ? 		

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que lui dites-vous ? ➤ Pensez-vous que le bulletin scolaire pourrait permettre de faire un suivi des apprentissages de votre enfant ? 		
<p>8. Y a-t-il d'autres personnes avec qui vous discutez du bulletin scolaire ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <p>Si oui, chercher à savoir qui et pourquoi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qui sont ces personnes ? ➤ Vous en parlez pourquoi : <ul style="list-style-type: none"> • Informer ? • Responsabiliser ? • Coordonner des interventions ? <p>Relance : lorsqu'une utilité est mentionnée, demander si c'est une pratique régulière et de décrire comment cela se passe. Si une utilité n'est pas relevée, demander pourquoi ce n'est pas fait.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Est-il facile pour vous d'expliquer le bulletin de votre enfant à ces personnes ? 		
<p>9. Avez-vous autre chose à ajouter sur le bulletin scolaire ?</p> <p>Et l'évaluation des compétences ?</p>		

Formulations générales utiles pour les relances :

- Si je comprends bien... est important pour vous. Pourquoi est-ce si important ?
- Plus tôt vous avez parlé de... pourriez-vous m'en dire plus ?
- Vous avez mentionné ... pourquoi ?
- ... est très intéressant. Comment pensez-vous que cela pourrait être possible ?

Conclusion

Reformulation des idées principales abordées pendant l'entretien pour m'assurer de ma bonne compréhension et ainsi vérifier s'il y a autre chose à ajouter. Remerciement et préciser aux participants que je suis toujours disponible s'ils ont des questionnements ultérieurement.

POUR LES DIRECTIONS

Introduction

Vérification du consentement

Salutation et remerciement pour la participation au projet.

Explication du contexte et de la procédure :

- Il y aura un thème principal et des questions précises.
- Répondre le plus sincèrement possible.
- Le tout restera confidentiel et toute communication restera confidentielle.
- Il est possible que je prenne des notes pendant la discussion.
- Autorisation d'enregistrer

Questions	Direction 1	Direction 2
<p>1. Pour vous, à quoi sert le bulletin scolaire ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quel est son premier but ? ➤ Selon vous, pour qui est-il le plus important ? Pourquoi ? 		
<p>2. Quel type de bulletin utilisez-vous dans votre école ? Est-ce le même auprès des élèves en difficulté intégrés dans les classes régulières ?</p> <p><i>(relances)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quel genre de note présente-t-il ? ➤ Utilisez-vous seulement le bulletin unique ? ➤ Pourquoi préconisez-vous ce genre de bulletin ? ➤ Êtes-vous satisfait du type de bulletin que vous utilisez ? Est-ce la même satisfaction lorsqu'il est question des élèves en difficulté scolaire ? <p>Si oui</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parlez-moi de ses points forts. • Y a-t-il des aspects du bulletin scolaire qu'il ne faudrait absolument pas changer ? • Malgré votre satisfaction, y a-t-il des aspects du bulletin que vous voudriez changer ? <p>Sinon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'aimeriez-vous changer ? Pourquoi ? 		

<ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il tout de même des aspects du bulletin scolaire qu'il ne faut absolument pas changer ? (<i>commentaires, compétences transversales</i>) ➤ Recevez-vous des directives au sujet de l'utilisation du bulletin scolaire auprès des élèves en difficulté scolaire de votre commission scolaire quant à l'utilisation du bulletin scolaire ? (<i>reddition de compte, plan réussir...</i>) <p>Si oui, parlez-moi de ces directives.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sont-elles des directives précises à votre établissement, ou viennent-elles de votre commission scolaire ? • Sont-elles pertinentes pour la réalité de vos élèves ? Pourquoi ? <p>Sinon, aimeriez-vous avoir plus de directives ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel genre de directives vous aiderait dans l'élaboration de vos bulletins scolaires ? 		
<p>3. Comment se déroule la remise des bulletins dans votre école ?</p> <p>(<i>relances</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Est-ce la même pratique pour les élèves en difficulté scolaire ? ➤ Est-ce la même pratique à chacune des étapes ? ➤ À quoi sert ce type de remise • Informer ? • Responsabiliser ? • Aider à l'apprentissage ? <p>Relance : Est-ce une pratique régulière ? Si une utilité n'est pas relevée, demander pourquoi ce n'est pas fait.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Croyez-vous que le bulletin pourrait avoir une utilité quant à l'apprentissage des élèves ? ➤ Croyez-vous que le bulletin scolaire pourrait aider les élèves à se responsabiliser envers leurs apprentissages ? 		

<p>4. Quel est le principal message que vous voulez envoyer par le bulletin...</p> <ul style="list-style-type: none"> • aux élèves éprouvant des difficultés scolaires ? • aux parents ? <p>(<i>relances</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Croyez-vous que ce message est bien compris de la part... <ul style="list-style-type: none"> • des élèves ? • des parents ? • Qu'est-ce qui vous permet de le dire ? ➤ Est-ce que le bulletin que vous utilisez présentement vous permet de bien communiquer ce message, principalement aux élèves en difficulté scolaire ? <ul style="list-style-type: none"> • Si oui, dans quelles mesures ? • Sinon, quels aspects changeriez-vous pour vous permettre de mieux communiquer votre message. 		
<p>5. Avez-vous d'autres moyens de communication des résultats (cheminement) scolaires avec les parents?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ et pour les élèves en difficulté (plan d'intervention, bilan ?) ➤ Quelle forme prennent-ils (ex. : plan d'intervention) ? ➤ Y a-t-il un lien avec tous les documents ? Comment est-il fait ? 		
<p>6. Est-ce que parfois vous êtes amené à discuter du bulletin avec certains élèves ?</p> <p>(<i>relances</i>)</p> <p>Si oui, chercher à voir comment et pourquoi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ À quel moment en discutez-vous ? ➤ Est-ce le cas à la remise de tous les bulletins d'une année scolaire ? ➤ Vous en parler pourquoi : <ul style="list-style-type: none"> • Informer ? • Responsabiliser ? • Coordonner des interventions ? <p>Relance : lorsqu'une utilité est nommée, demander si c'est une pratique régulière et de décrire comment</p>		

<p>cela se passe. Si une utilité n'est pas relevée, demander pourquoi ce n'est pas fait.</p> <p>Sinon chercher à comprendre pourquoi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment se déroule la remise des bulletins ? ➤ Pourquoi ne prenez-vous pas de temps avec les élèves ? 		
<p>7. Est-ce que parfois vous êtes amené à discuter du bulletin avec certains parents ?</p> <p>(relances)</p> <p>Si oui, chercher à voir comment et pourquoi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ À quel moment en discutez-vous ? ➤ Est-ce le cas à la remise de tous les bulletins d'une année scolaire ? ➤ Vous en parlez pourquoi : <ul style="list-style-type: none"> • Informer ? • Responsabiliser ? • Coordonner des interventions ? <p>Relance : lorsqu'une utilité est nommée, demander si c'est une pratique régulière et de décrire comment cela se passe. Si une utilité n'est pas relevée, demander pourquoi ce n'est pas fait.</p> <p>Sinon chercher à comprendre pourquoi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment se déroule la remise des bulletins ? ➤ Pourquoi ne prenez-vous pas de temps avec les parents ? <p>À poser</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Croyez-vous que le bulletin scolaire pourrait aider les parents dans le suivi des apprentissages de leur enfant ? ➤ Croyez-vous que le bulletin pourrait avoir une utilité quant à la collaboration-école-famille ? 		
<p>8. Y a-t-il d'autres personnes avec qui vous discutez du bulletin scolaire d'un élève en difficulté ?</p> <p>(relances)</p> <p>Si oui chercher à savoir qui et pourquoi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qui sont ces personnes ? ➤ Vous en parler pourquoi : 		

<ul style="list-style-type: none"> • Informer ? • Responsabiliser ? • Coordonner des interventions ? <p>Relance : lorsqu'une utilité est nommée, demander si c'est une pratique régulière et de décrire comment cela se passe. Si une utilité n'est pas relevée, demander pourquoi ce n'est pas fait.</p> <p><i>Sinon chercher à comprendre pourquoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Croyez-vous qu'il y ait des acteurs entourant vos élèves qui pourraient bénéficier de l'information contenue dans le bulletin scolaire ? ➤ Comment pourriez-vous utiliser le bulletin scolaire avec les autres intervenants ? 		
<p>9. Avez-vous autre chose à ajouter sur le bulletin scolaire en lien avec les élèves en difficulté ? Et l'évaluation des compétences ?</p>		

Formulations générales utiles pour les relances :

- Vous venez d'expliquer... comment le mettez-vous en place.
- Si je comprends bien... est important pour vous. Pourquoi est-ce si important ?
- Plus tôt vous avez parlé de... pourriez-vous m'en dire plus ?
- Vous avez mentionné ... qu'en pensez-vous ?
- ... est très intéressant. Comment cela pourrait être possible ?

Conclusion

Reformulation des idées principales abordées pendant l'entretien pour m'assurer de ma bonne compréhension et ainsi vérifier s'il y a autre chose à ajouter. Remerciement et préciser aux participants que je suis toujours disponible s'ils ont des questionnements ultérieurement.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, J. O. et Bachor, D. G. (1993). *Assessment Practices in the Elementary Classroom: Perspectives of Stakeholders*. Article présenté à l'Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, à Atlanta, avril 1993 (p. 2-23). Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361394.pdf>
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. et Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95-113.
<http://dx.doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Au cœur de l'harmonie. (2006). *Au cœur de l'harmonie : Développement de programmes, formation, consultation. Prévention de la violence*. [Trousse pédagogique]. Récupéré de <http://www.aucoeurdelharmonie.ca/index.html>
- Barnard-Brak, L. et Lechtenberger, D. (2010). Student IEP Participation and Academic Achievement Across Time. *Remedial and Special Education, 31*(5), 343-349. doi : 10.1177/0741932509338382
- Bélaïr, L. et Dulude, F. (1984). Dossier - Le bulletin descriptif : une expérience concluante. *Québec français, (55)*, 44-52. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/47221ac>
- Birzée, C. (1979). *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blais, J-G. (2014). De la mesure à l'évaluation. Regard sur un domaine en turbulence. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.), *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur* (p.13-27). Montréal : Marcel Didier.
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan, 80*(2), 139-148. Récupéré de <http://journals.sagepub.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/pdf/10.1177/003172171009200119>
- Bloom, B. F., Madaus, G. et Hastings, J.T. (1981). *Evaluation to Improve Learning*. New York : McGraw-Hill Book Company.

- Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Belgique : De Boeck Université.
- Bourgault, J. (2004). La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats: leçons tirées de l'expérience québécoise. *Revue française d'administration publique*, 1(109), 109-128. doi : 10.3917/rfap.109.0109
- Bradley, D.F. et Calvin, M.B. (1998). Grading Modified Assignments : Equity or Compromise?. *Teaching Exceptional Children*, 31(2), 24-29. doi : 10.1177/004005999803100204
- Bryant, M.G. (2012). *Case Study : Development of a Standards-Based Report Card for Lower Elementary Grades (first to third)*. (Mémoire de maîtrise.). Pacific Lutheran University. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 1520559
- Brookhart, S. (1993). Teachers' Grading Practices : Meaning and Values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123-142. Récupéré de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/1435460>
- Burke, M.M. (2013). Improving Parental Involvement Training Special Education Advocates. *Journal of Disability Polici Studies*, 23(4), 225-234. doi 10.1177/1044207311424910
- Bursuck, W.D. et Munk, D.D. (1998). Can Grades Be Helpful and Fair? *Educational Leadership*, 55(4), 44-47. Récupéré de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ556862&lang=fr&site=ehost-live>
- Bursuck, W.D., Munk, D.D. et Olson, M.M. (1999). The Fairness of Report Card Grading Adaptations: What do Students With and Without Learning Disabilities Think? *Remedial and Special Education*, 20(2), 84-105. doi : 10.1177/074193259902000205
- Calhoun, M.L. (1986). Interpreting Report Card Grades in Secondary Schools: Perceptions of Handicapped and Nonhandicapped Students. *Diagnostique*, 11(2), 117-124. doi : 10.1177/073724778601100206
- Calhoun, M.L. et Beattie, J. (1984). Assigning Grades in the High School Mainstream: Perceptions of Teachers and Students. *Diagnostique*, 9(4), 218-225. doi : 10.1177/073724778400900403
- Carpenter, D. (1985). Grading Handicapped Pupils: Review and Position Statement. *Remedial and Special Education (RASE)*, 6(4), 54-59. doi : 10.1177/074193258500600409

- Carpenter, D. et Grantham, L.B. (1985). A Statewide Investigation of Grading Practices and Opinions Concerning Mainstreamed Handicapped Pupils. *Diagnostic*, 11(1), 31-39. doi : 10.1177/073724778501100105
- Carpenter, D., Grantham, L.B. et Hardister, M.P. (1983). Grading Mainstreamed Handicapped Pupils: What are the Issues? *Journal of Special Education*, 17(2), 183-188. doi : 10.1177/002246698301700209
- Centre de psycho-éducation du Québec (CPEQ). Tremblay, R.E. (1990). *Fluppy*. [Trousse pédagogique]. Récupéré de <http://www.cpeq.net/offre/programmes/fluppy/>
- Charlier, P. et Piroton, G. (1995). Communication et formation. Vers un dépassement des modèles de la transmission et du traitement de l'information?. *Recherches en communication*, 4(4), 157-176 Récupéré le 28 mai 2016 de <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/1081/931>
- Christiansen, J. et Vogel, J.R. (1998). A Decision Model for Grading Students With Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 31(2), 30-35. doi : 10.1177/004005999803100205
- Christenson, S.L. et Havsby, L.H. (2004). Family-School-Peer Relationships : Significance for Social, Emotional, and Academic Learning. Dans J. E. Zins, R. P. Weissberg, M.C. Wang et H. J. Walberg (dir.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (p.59-75). New York : Teachers College Press.
- Cizek, G.J. (2010). An Introduction to Formative Assessment : History, Characteristics, and Challenges. Dans H.L. Andrade et G.J. Cizek (dir.), *Handbook of Formative Assessment* (p.3-17). New York : Taylor and Francis Group.
- Cohen, S.B. (1983). Assigning Report Card Grades to the Mainstreamed Child. *Teaching Exceptional Children*, 15(2), 86-89. doi : 10.1177/004005998301500206
- Cohen, M., Heumann, J.E., Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), W.D. (ED), Washington, DC., et Office of Elementary and Secondary Education (ED), W.D. (ED), Washington, DC. (2001). *Clarification of the Role of the IEP Team in Selecting Individual Accommodations, Modifications in Administration, and Alternate Assessments for State and District-Wide Assessments of Student Achievement. Memorandum*. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450539.pdf>

- Commission scolaire Marguerite Bourgeoys (CSMB). (2012). *Guide pratique à l'intention des parents d'élèves handicapés ou avec difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Récupéré le 9 mai 2016 de <http://fr.calameo.com/read/00119492892ed7f3ef19b>
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2010). *Liste des codes pour les élèves EHDAA*. Récupéré le 9 mai 2016 de <http://www2.csdm.qc.ca/sassc/ReferentielEHDAA/Docs/CahierSign/Doc3.pdf>
- Crahay, M. (2009). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible? Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (233-251). Bruxelles : De Boeck.
- Cross, L.H. et Frary, R.B. (1999). Hodgepodge Grading : Endorsed by Students and Teachers Alike. *Applied Measurement in Education*, 12(1), 53-72. http://dx.doi.org/10.1207/s15324818ame1201_4
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 209-228). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Deslandes, R. (2001). La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue de la réflexion à l'action* (p.73-97). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R., Rivard, M-C., Joyal, F., Trudeau, F. et Laurencelle, L. (2009, avril). *Family-School Collaboration in the Context of Learning Assessment Practices and Communication*. Papier présenté at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego Californie. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505218.pdf>
- Dublin, S. (2014). *Middle School Teachers and Principals' Perceptions of Standards-Based Grading*. (Thèse de doctorat.). Southwest Baptist University. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 3712268

- Dulude, F. (1986). Réflexions sur l'évaluation. *Québec français*, (61), 67-69.
Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/49896ac>
- Durand, M. J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Marcel Didier.
- Dyb, D. (2011). *Teacher perceptions of middle level grading practices*. (Thèse de doctorat). Edgewood College. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 3498285
- Dyrness, R. et Dyrness, A. (2008). Making the Grade in Middle School. *Kappa Delta Pi Record*, 44(3), 114-118. <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2008.10516507>
- Elbaum, B. et Vaughn, S. (2003). Self-Concept and Students With Learning Disabilities. Dans H.L. Swanson, K.R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of Learning Disabilities* (p.229-241). New York : The Guilford Press.
- Elliott, S.N., Kettler, R.J., Beddow, P.A. et Kurz, A. (2010). Research and Strategies for Adapting Formative Assessments for Students with Special Needs. Dans H.L. Andrade et G.J. Cizek (dir.), *Handbook of Formative Assessment* (p.159-180). New York : Taylor and Francis Group.
- Epstein, J.L. (2001). Effects on Student Achievement of Teachers' Practices of Parent Involvement. Dans J.L. Epstein (dir.), *School, Family, and Community Partnerships* (p.221-235). Boulder : Westview Press.
- Erickson, J.A. (2010). Grading Practices : The Third Rail. *Principal Leadership*, 10(7), 22-24. Récupéré de <http://web.a.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=a208b198-cd78-40e9-8508-82fe706b2ba8%40sessionmgr4005&hid=4106>
- Fish, W. W. (2008). The IEP Meeting : Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. *Preventing School Failure*, 53(1), 8-14. Récupéré de <http://web.b.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=b81adad9-3bfe-45ff-99c2-a2dfb9fd08b%40sessionmgr104>
- Fitz-Gibbon, C. T. (1996). *Monitoring education*. New York : A&C Black.

- 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. doi : 10.7202/1021025ar
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.
- Friedman, S.J. et Frisbie D.D. (1995). The Influence of Report Cards on The Validity of Grades Reported to Parents. *Educational and Psychological Measurement*, 55(1), 5-26. doi : 10.1177/0013164495055001001
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gartin, B.C. et Murdick, N.L. (2005). IDEA 2004 : The IEP. *Remedial and Special Education*, 26(6), 327-331. doi : 10.1177/07419325050260060301
- Gauthier, C. (2005a). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd., p.131-154). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gauthier, C. (2005b). Alexander S. Neil et la pédagogie libertaire. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd., p.175-194). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Canada : Affaires mondiales du Canada. (2016, 27 août). *La gestion axée sur les résultats*. [Page WEB]. Accès <http://www.international.gc.ca/development-developpement/partners-partenaires/bt-oa/rbm-gar.aspx?lang=fra>
- Guskey, T. (1996a). Reporting on Student Learning : Lessons from the Past – Prescriptions for the Future. Dans T. Guskey (dir.), *Communicating Student Learning 1996 ASCD Yearbook* (p.13-24). Alexandria, Virginia : Association for Supervision ans Curriculum Development.
- Guskey, T. (1996b). Introduction. Dans T. Guskey (dir.), *Communicating Student Learning 1996 ASCD Yearbook* (p.1-5). Alexandria, Virginia : Association for Supervision ans Curriculum Development.
- Guskey, T.R. et Bailey, J.M. (2001). *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning. Experts in Assessment*. Thousand Oaks : Corwin Press.

- Guskey, T. R. (2002). *How's My Kid Doing? A Parent's Guide to Grades, Marks, and Report Cards*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Guskey, T.R. et Jung, L.A. (2013). *Answers to Essential Questions About Standards, Assessments, Grading, & Reporting*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi : 10.4278/0890-1171-4.5.397
- Hills, J.R. (1991). Apathy Concerning Grading and Testing. *The Phi Delta Kappan*, 72(7), 540-545. Récupéré de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/20404456>
- Institut Pacifique. (1998). *Vers le Pacifique*. [Trousse pédagogique]. Récupéré de <http://institutpacifique.com/programmes-et-services-en-resolution-de-conflits/programmes-vers-le-pacifique-et-differents-mas-pas-indifferents/programme-vers-le-pacifique-au-prescolaire-et-au-primaire/>
- Jung, L.A. et Guskey, T.R. (2011). *Grading Exceptional and Struggling Learners*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.209-234). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kettler, R.J., Elliott, S.N. et Beddow, P.A. (2009). Modifying Achievement Test Items : A Theory-Guided and Data-Based Approach for Better Measurement of What Students With Disabilities Know. *Peabody Journal of Education*, 84(4), 529-552. doi : 10.1080/01619560903240996
- Kurth, J., Gross, M., Lovinger, S. et Catalano, T. (2011). Grading Students with Significant Disabilities in Inclusive Settings : Teacher Perspectives. *The Journal of International Association of Special Education*, 13(1), 41-57. Récupéré de <http://iase-biz1.webs.com/Publications/JIASE%202012.pdf#page=41>
- La Salle, T.P., Roach, A. et McGrath, D. (2013). The Relationship of IEP Quality to Curricular Access and Academic Achievement for Students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 28(1), 135-144. Récupéré de <http://eric.ed.gov/?id=EJ1013681>

- Laurier, M., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les politiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. doi : 10.7202/1027404ar
- Laveault, D. et Bourgeois, L. (2014). La politique d'évaluation du rendement en Ontario : un alignement qui se précise dans la persévérance et la durée. *Éducation et francophonie*, 42(3), 50-467. doi : 10.7202/1027405ar
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. doi : 10.7202/1021024ar
- Legendre, M. F. (2001a). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30. Récupéré le 17 juillet 2016 de http://aqefls.org/ressources/Article_Legendre.PDF
- Legendre, M.-F. (2001b). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120(sept-oct 2001), 15-19. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22598>
- Lieury, A., et Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Lussier, D. (1984). Le bulletin descriptif : une nouvelle conception de la consignation des résultats. *Québec français*, (54), 93-96. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/46444ac>
- Loi sur l'instruction publique du Québec*. (2016). L.C. cI-13.3
Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- London, H. (2002). Do Our Grading Systems Contribute to Dumbing Down? *My Opinion*, 80(580), 117-121. doi : 10.1177/019263659608058016
- Loye, N. (2014). La conception des examens et des tests : le cas de l'éducation physique. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.), *L'instrumentation pour l'évaluation: la boîte à outils de l'enseignant évaluateur* (p.45-68). Montréal : Marcel Didier.

- Martínez, R. A., Martínez, R. et Pérez, M. H. (2004). Children's school assessment: Implications for family–school partnerships. *International Journal of Educational research*, 41(1), 24-39. doi : [10.1016/j.ijer.2005.04.004](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.04.004)
- Marzano, R.J. (2000). *Transforming Classroom Grading*. Virginia : Association for Supervision and Curriculum Developpement.
- Marzano, R.J. (2010). *Formative Assessment & Standards-Based Grading*. Bloomington : Marzano Research Laboratory.
- Margrain, V. (2010). Narratives of Young Gifted Children. *Kairaranga*, 11(2), 33-38. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ925414.pdf>
- McDonnell, L.M., McLaughlin, M.J. et Morrison, P. (dir.). (1997). *Educating one and all : Students with Disabilities and Standards-Based Reform*. Washington, DC : National Academy.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education : Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives : traduction de la 2^e édition américaine par Martine Hlady Rispal : Révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol (2^e éd.)*. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016a, 9 septembre). *Lutte contre le décrochage et réussite scolaire : Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaire*. [Page WEB]. Accès <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-perseverance-et-la-reussite-scolaires/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017a). *Documents d'information sur les épreuves*. Québec : Gouvernement du Québec. [Page WEB] Consulté le 10 novembre 2017 de <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/examens-et-epreuves/documents-dinformation-sur-les-epreuves/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017b). *Indices de défavorisation 2016-2017*. Québec : Gouvernement du Québec. [Page WEB]. Consulté le 12 novembre 2017 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20162017_final.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017c). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Récupéré le 30 juin 2017 de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-de-la-reussite-educative/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017d). *Progression des apprentissages au primaire*. Récupéré le 1 juin 2017 de <http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015a). *ÉPREUVES OBLIGATOIRES Enseignement primaire, 2e cycle Français, langue d'enseignement 4e année du primaire Lecture 014-430 Écriture 014-420*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 9 août 2016 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FL_E_4e_primaire_Juin2016.pdf

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015b). *ÉPREUVES OBLIGATOIRES Enseignement primaire, 3e cycle Français, langue d'enseignement 6e année du primaire Lecture 014-630 Écriture 014-620*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 9 août 2016 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FL_E_6e_primaire_Jan_Juin_2016.pdf

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*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 10 mars 2016 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2009a). *À la même école*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 9 mai 2016 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA_f.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2009b). *L'école j'y tiens : Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 2 septembre 2016 de http://www.prel.qc.ca/files_a-propos/09_Lecole_jy_tiens.pdf

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique. Document de soutien à l'intention des équipes-écoles pour la révision des normes et modalités d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 10 mars 2016 de 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). (2012). *Plan d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 12 novembre de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/PlanIntervention_Objectifs_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Document d'information : Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 1 juin 2017 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses Élèves : Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 11 mars 2016 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 6 avril 2016 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 17 juillet 2016 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/19-7053.pdf

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2010). *Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 24 août de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf>
- Morrisette, J. et Legendre, M-F. (2012). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132. Récupéré de http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/189/117
- Morrow, J.G. (2003). *Grading practices : preferences and benefits of middle school teachers and parents for frequent grade reports*. (Thèse de doctorat). University of South Carolina. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 3115144
- Munk, D.D. et Bursuck, W.D. (2001a). What Report Card Grades Should and Do Communicate: Perceptions of Parents of Secondary Students With and Without Disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(5), 280-287. doi : 10.1177/074193250102200503
- Munk, D.D. et Bursuck, W.D. (2001b). Preliminary Findings on Personalized Grading Plans for Middle School Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 67(2), 211-234. Doi : 10.1177/001440290106700206
- Munk, D. D. et Bursuck, W. D. (2004). Personalized grading plans: A systematic approach to making the grades of included students more accurate and meaningful. *Focus on Exceptional Children*, 36(9), 1. Récupéré de <http://web.a.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=46bdc8ce-a398-4e35-8489-326590526966%40sessionmgr4006&vid=1&hid=4212>
- Muñoz, M.A. et Guskey, T.R. (2015). Standards-Based Grading and Reporting Will Improve Education. *Phi Delta Kappan*, 96(7), 64-68. <http://dx.doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/10.1177/0031721715579043>
- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). *Assessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2005). *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : Édition OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264007420-fr>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3^e éd.). Paris : Armand Colin.

- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*. NR82949
- Patti, A.L. (2015). Back to the Basics : Practical Tips for IEP Writing. *Intervention in School and Clinic*, 51(3), 151-156. doi : 10.1177/1053451215585805
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire*. (2e éd.). Genève : Librairie Droz.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95-110. doi : 10.7202/019577ar
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 265-286.
- Pollard, R.J. (1993). An Examination of Problems Associated With Grading Students With Special Needs. *Journal of Instructional Psychology*, 20(2), 154. Récupéré de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=9607242290&lang=fr&site=ehost-live>
- Polloway, E.A., Epstein, M.H., Bursuck, W.D., Roderique, T.W., McConeghy, J.L. et Jayanthi, M. (1994). Classroom Grading: A National Survey of Policies. *Remedial and Special Education (RASE)*, 15(3), 162-170. doi : 10.1177/074193259401500304
- Popham, W.J. (2009). Assessment Literacy for Teachers : Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4-11. doi : 10.1080/00405840802577536
- Reynolds, A. (1992). What is Competent Beginning Teaching ? A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/1170714>
- Randall, J. et Engelhard, G. (2010). Examining the Grading Practices of Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1372-1380. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.008>
- Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. (2016). L.C. cI-13.3, r.8. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%208>

- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (REPAQ). (s.d.). *C'est quoi une école publique alternative au Québec ?* [Page WEB]. Récupéré le 10 novembre 2017 de http://repaq.org/wp-content/uploads/5-Qu_est_ce_qu_une_ecole_alternative.pdf
- Ring, M.M. et Reetz, L. (2000). Modification Effects on Attributions of Middle School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 34-42. Récupéré de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ603364&lang=fr&site=ehost-live>
- Rogers, S. F. et Riedel, P. B. (1999). Advocates for Combining Alternative with Traditional Literacy Assessments and Evaluation/Grading Procedures: Practices Benefiting New Teachers. Article présenté à l'Annual Meeting of the College Reading Association, à Myrtle Beach, les 31 octobre et 3 novembre 1999 (p. 2-25). Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428330.pdf>
- Rojewski, J.W., Pollard, R.R. et Meers, G.D. (1991). Grading Mainstreamed Special Needs Students: Determining Practices and Attitudes of Secondary Vocational Educators Using a Qualitative Approach. *Remedial and Special Education (RASE)*, 12(1), 7-15. doi : 10.1177/074193259101200105
- Ross Brewer, W. et Kallick, B. (1996). Technology's Promise for Reporting Student Learning. Dans T. Guskey (dir.), *Communicating Student Learning 1996 ASCD Yearbook* (p.178-187). Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salend, S.J. (2005). Report Card Models That Support Communication and Differentiation of Instruction. *Teaching Exceptional Children*, 37(4), 28-34. doi : 10.1177/004005990503700404
- Salend, S.J. et Duhaney, L.M.G. (2002). Grading students in Inclusive Settings. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 8-15. doi : 10.1177/004005990203400301
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.109-122). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi : 10.3102/0034654307313795
- Silva, M., Munk, D.D. et Bursuck, W.D. (2005). Grading Adaptations for Students With Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 41(2), 87-98. doi : 10.1177/10534512050410020901
- Simard, D. (2005). Carl Rogers et la pédagogie ouverte. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd., p.209-235). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. et Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-41. doi : 10.1007/BF03340894
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., Evelo, D.L. et Hurley, C.M. (1998). Dropout Prevention for Youth with Disabilities : Efficacy of a Sustained School Engagement Procedure. *Exceptional Children*, 65(1), 7-21. Récupéré de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/docview/201089660?accountid=14719>
- Sparkman, R.S. (1992). *A Case Study of Mastery Grading in an Elementary School*. (Thèse de doctorat.). The University of Texas at Austin, Ann Arbor. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 9225731
- Spencer, K. (2012). Standards-Based Grading : New Report Cards aim to Make Mastery Clear. *Education Digest : Essential Reading Condensed for Quick Review*, 78(3), 4-10. Récupéré de <http://web.b.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c370b42e-8563-4c7e-b8aa-86a04c8afc1d%40sessionmgr120&vid=1&hid=115>
- Stiggins, R.J. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. New York : Merrill.
- Swan, G.M., Guskey, T.R. et Jung, L.A. (2014). Parents' and Teachers' Perceptions of Standards-Based and Traditional Report Cards. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(3), 289-299. doi: 10.1007/s11092-014-9191-4
- Terwilliger, J.S. (1977). Assigning Grades – Philosophical Issues and Practical Recommendations. *Journal of Research and Development in Education*. 10(3), 21-39

- Tondreau, J. (2010). Non à la pensée magique en éducation : Petit topo sur la loi 88 et ses objectifs mesurables. *Publication officielle de la centrale des syndicats du Québec : Hiver 2010 Nouvelles CSQ*. 30(2), 33-34. Récupéré de http://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/csq/documents/publications/nouvelles_CSQ/hiver_2010.pdf
- Toole, J. et Louis, K. S. (2002). The Role of Professional Learning Communities in International Education. Dans K. Leithwood et P. Hallinger (dir.), *The Second International Handbook of Educational Leadership* (p.245-279). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Université Laval. (2017, 10 juillet) *Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (B. ENS.)*. Québec : Université Laval. [Page WEB]. Accès <https://www.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-education-au-prescolaire-et-en-enseignement-au-primaire-b-ens.html>
- Université du Québec à Montréal. (2017, 10 juillet). *Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale)*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation. [Page WEB]. Accès <https://etudier.uqam.ca/programme?code=7593>
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles : De Boeck.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: comment donner à l'élève les clés de sa réussite*. Bruxelles : De Boeck.
- Wagner, S.I. (2001). *Parent and Student Perspectives on School Report Cards*. (Thèse de doctorat). The University of British Columbia. Récupéré de *UBC Theses and Dissertations* <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0103821>
- Waltman, K. K. et Frisbie, D.A. (1994). Parents' understanding of their children's report card grades. *Applied Measurement in Education*, 7(3), 223-240. http://dx.doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/10.1207/s15324818ame0703_5
- Wegmuller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 93-112). Bruxelles : De Boeck.

- Weil-Barais, A. (2004). Élèves et maîtres en prise avec le savoir. [Chapitre de livre]. Dans M. Deleau et A. Weil-Barais (dir.), *Les apprentissages scolaires* (p.46-75). Paris : Boréal éditions.
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25. Récupéré de http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/weiner79.pdf
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment : Designing Assesement to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research : Design and Methods* (4^e éd.). Thousand Oaks: SAGE Inc.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., Pagnouille, C., Kovach, R., et Smets, G. (2000). *Des apprenants autonomes: Autorégulation des apprentissages*. Paris : De Boeck Supérieur.