

Développement du sentiment d'efficacité personnelle perçu par des enseignantes œuvrant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au secondaire et appropriation de nouvelles pratiques évaluatives

Marie-Aimée Lamarche et Micheline-Joanne Durand

Volume 45, numéro 3, automne 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092994ar>

DOI : <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5239>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (imprimé)

1918-5979 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lamarche, M.-A. & Durand, M.-J. (2022). Développement du sentiment d'efficacité personnelle perçu par des enseignantes œuvrant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au secondaire et appropriation de nouvelles pratiques évaluatives. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 835–866.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5239>

Résumé de l'article

Évaluer des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) représente un défi pour les enseignants, ce qui peut affecter leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les élèves ayant un TSA présentent des spécificités multiples pour lesquelles s'imposent souvent des aménagements dans les pratiques pédagogiques, plus spécifiquement dans les pratiques évaluatives. Selon la littérature consultée, le SEP des enseignants a un effet direct sur les pratiques enseignantes et leur santé mentale. Les résultats de notre étude proposent que l'appropriation de pratiques puisse devenir un levier dans l'évolution du SEP des enseignants lorsque ces derniers sont impliqués dans un processus de développement professionnel pour lequel des ressources adaptées et de l'accompagnement sont offerts.

© Canadian Society for the Study of Education, 2022



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Développement du sentiment d'efficacité personnelle perçu par des enseignantes œuvrant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au secondaire et appropriation de nouvelles pratiques évaluatives

Marie-Aimée Lamarche
Université de Montréal

Micheline-Joanne Durand
Université de Montréal

Résumé

Évaluer des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) représente un défi pour les enseignants, ce qui peut affecter leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les élèves ayant un TSA présentent des spécificités multiples pour lesquelles s'imposent souvent des aménagements dans les pratiques pédagogiques, plus spécifiquement dans les pratiques évaluatives. Selon la littérature consultée, le SEP des enseignants a un effet direct sur les pratiques enseignantes et leur santé mentale. Les résultats de notre étude proposent que l'appropriation de pratiques puisse devenir un levier dans l'évolution du SEP des enseignants lorsque ces derniers sont impliqués dans un processus de développement professionnel pour lequel des ressources adaptées et de l'accompagnement sont offerts.

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle, appropriation, pratiques évaluatives, développement professionnel, trouble du spectre de l'autisme

Abstract

Assessing students with an autism spectrum disorder (ASD) is a constant challenge. It impacts the sense of personal effectiveness of teachers working with these learners who can have multiple specificities and for whom adjustments to pedagogical practices, and specifically assessment practices, are often essential. According to the literature, teachers' self-efficacy has a direct effect on teaching practices and their mental health. The results of our study suggest that the appropriation of practices can improve teachers' self-efficacy when they are involved in a professional development process providing suitable material and support.

Keywords: teachers' self-efficacy, appropriation, assessment practices, autism spectrum disorder, professional development

Problématique et questions de recherche

L'évaluation des compétences scolaires des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)¹ est un défi de tous les instants (Ravet, 2013) qui peut avoir une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants (Cappe et al., 2016). Le SEP renvoie à l'auto-efficacité que Bandura (2003) définit comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Selon Gaudreau et al. (2012), un SEP élevé chez les enseignants au secteur régulier est un facteur de protection dans le ressenti du stress et dans la gestion des comportements des élèves. C'est aussi un levier à l'innovation pédagogique (Safourcade, 2010) et à la mise en place de la différenciation pédagogique (Girouard-Gagné, 2017).

Alors qu'un SEP élevé présente des avantages professionnels chez les enseignants, la littérature scientifique relève que ceux œuvrant auprès d'élèves ayant un TSA présentent souvent un SEP faible et que cela a un impact direct sur leur santé mentale, pouvant même les mener au « *burnout*² » (Boujut et al., 2017), et sur leur capacité à gérer différentes situations professionnelles (Busby et al., 2012 ; Cappe et al., 2016 ; Jennett et al., 2003 ; Ruble et al., 2011). Les défis vécus par ces enseignants concernent différents aspects de la tâche enseignante. Cappe et al. (2016) dressent une liste de défis liés au contexte de travail de ces enseignants sur laquelle figurent les difficultés à réaliser des aménagements appropriés en classe et durant les activités parascolaires, et le manque de solutions pédagogiques et de connaissances. Ces aspects lacunaires conduisent les enseignants à agir sans connaître l'efficacité de leurs interventions, les amenant à vivre de la frustration ou un sentiment d'incompétence et d'inefficacité personnelle. Certains auteurs (Busby et al., 2012 ; Fleury et al., 2014) expliquent cette situation par le manque de formation spécifique relative aux élèves ayant un TSA, alors que d'autres soulèvent la charge de travail administratif importante (Jennett et al., 2003).

Alors que les études ont relevé les effets néfastes d'un faible SEP, un SEP élevé peut, au contraire, agir à titre de facteur de protection sur la santé mentale des enseignants

1 Le TSA se définit comme un trouble neurodéveloppemental se manifestant sur le plan de la communication sociale et des comportements restreints et répétitifs (American Psychiatric Association [APA], 2015).

2 Syndrome d'épuisement professionnel.

dans un contexte d'enseignement auprès d'élèves ayant un TSA (Boujut et al., 2017). C'est ce que révèlent les résultats d'une étude menée par Jennett et al. (2003), précisant que l'adhésion à une philosophie d'enseignement liée à un fort SEP devient, chez les enseignants, un facteur de protection contre le « *burnout* ».

Bien qu'un bon nombre d'études aient exploré le SEP d'enseignants travaillant auprès d'élèves ayant un TSA, il semblerait que la prise en compte de pratiques pédagogiques nouvelles en lien avec une compétence professionnelle spécifique demeure inexplorée. En ce sens, comme un SEP élevé apparaît être un levier à la mise en place de nouvelles pratiques (Safourcade, 2010), il serait intéressant d'étudier la corrélation inverse : la mise en place de pratiques pédagogiques novatrices peut-elle avoir un impact sur l'évolution du SEP ? Par ailleurs, les pratiques évaluatives sont un objet d'étude peu approfondi dans la littérature portant sur les enseignants œuvrant auprès d'élèves ayant un TSA, notamment au niveau secondaire (Lamarche et Durand, 2021). Devant le manque de solutions et de connaissances concernant les pratiques évaluatives en contexte d'aménagement des contenus et des attentes répondant aux besoins diversifiés des élèves (Cappe et al., 2016), un processus de développement professionnel soutenu d'un accompagnement externe présente une option favorisant la mise en œuvre de telles pratiques afin d'observer le développement du SEP chez les enseignants.

Ces réflexions nous ont amenées à définir deux questions spécifiques de recherche : 1) Comment des enseignants œuvrant auprès d'élèves ayant un TSA au premier cycle du secondaire perçoivent-ils leur SEP par rapport à leurs pratiques évaluatives ? 2) Quels éléments du SEP sont influencés par l'appropriation de nouvelles pratiques évaluatives en contexte d'aménagement des contenus et des attentes, lorsque les enseignants participent à un groupe de développement professionnel et reçoivent un accompagnement soutenu ?

Cadre de référence

Développement professionnel comme levier du SEP

Le développement professionnel est un concept au caractère polysémique (Brodeur et al., 2005 ; Hamel et al., 2013 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). En éducation, le développement professionnel peut débuter dès la formation initiale et se poursuivre tout au long de la carrière. Plus précisément, c'est :

« un processus à travers duquel les enseignants acquièrent et développent de façon critique les connaissances, les habiletés et l'intelligence émotionnelle nécessaires à une bonne pensée professionnelle, à une planification et à une pratique de qualité auprès de leurs élèves, de leurs collègues et tout au long de leur carrière professionnelle ». (Day, 2002, p. 4)³

Day (2002) ajoute que le développement professionnel se réalise et s'ancre davantage lorsqu'on transpose les apprentissages dans des expériences professionnelles réelles, conscientes et planifiées. À cela, Giguère (2015) insiste sur l'importance de l'aspect volontariste pour participer à un tel processus.

Les enseignants sont ainsi amenés à remettre en question leurs connaissances et compétences initiales pour en acquérir de nouvelles, ce qui provoque des changements professionnels (Butler, 2005 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Pour y parvenir, des processus autoréflexifs (Butler, 2005 ; Cartier et al., 2009) et de l'accompagnement (Moldoveanu et al., 2014) peuvent être nécessaires. Les moments autoréflexifs permettent de comprendre l'information reçue, les mécanismes d'apprentissage et leur impact sur les pratiques originales (Butler, 2005 ; Jorro, 2005). L'accompagnement professionnel est un soutien fourni à des professionnels qui témoignent d'un besoin d'aide par des acteurs externes, tels des universitaires et des conseillers pédagogiques (Granger et al., 2013 ; Hardel, 2018 ; Savoie-Zajc, 2010), visant l'amélioration de certaines pratiques, ce qui rejoint la démarche d'appropriation de pratiques.

Selon Theureau (2011), l'appropriation de pratiques professionnelles est un processus complexe

« d'intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif au corps propre de l'acteur, accompagnée (toujours) d'une individuation de son usage et (éventuellement) de transformations plus ou moins importantes de cet objet, de cet outil ou de ce dispositif lui-même » (p. 7).

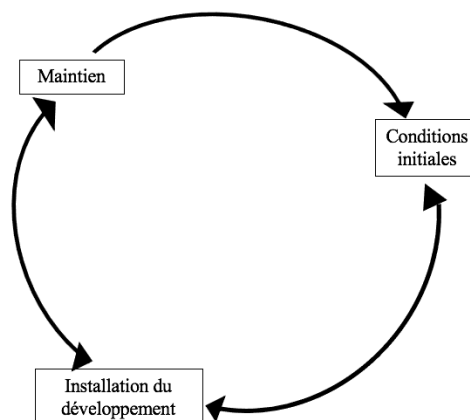
Ce processus s'inscrit dans une temporalité variable (Bélanger et al., 2012 ; Duthoit et Mailles-Viard Metz, 2012), mais permet à des professionnels, tels les enseignants, de faire preuve de professionnalisme et d'intégrer en profondeur leurs

3 Traduction libre et inspirée de la traduction de Brodeur et al. (2005).

actions. Selon Bélanger et al. (2012), l'appropriation de pratiques se décline en trois temps : les conditions initiales, l'installation du développement et le maintien. Ces trois temps, illustrés à la Figure 1, ne sont pas linéaires, mais interagissent de façon dynamique en fonction des facteurs internes (provenant de l'enseignant) ou externes (provenant de l'environnement de travail, du soutien obtenu pendant l'appropriation, et de l'objet à s'approprier) (Bélanger et al., 2012).

Figure 1

Matrice temporelle de l'appropriation selon Bélanger et al. (2012)



Dans le cadre de notre étude, nous nous concentrons sur l'impact des facteurs internes aux enseignants, car nous souhaitons principalement observer l'évolution de leur SEP. Bélanger et al. (2012) identifient quatre paramètres observables aux facteurs internes : 1) les besoins associés au développement professionnel et au sentiment d'auto-efficacité des enseignants, 2) les connaissances et compétences acquises, 3) la vision du changement attendu et 4) le processus de développement professionnel.

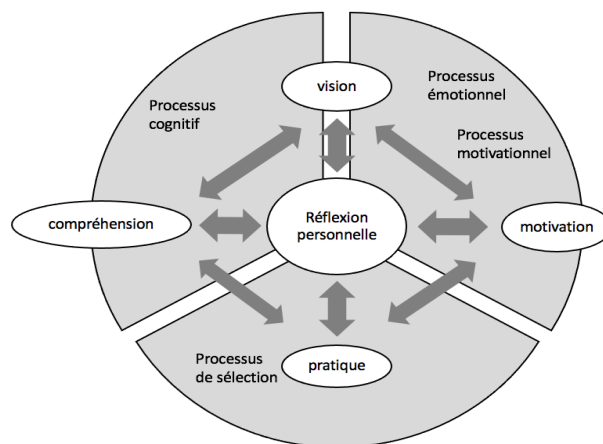
Modèles alliant développement professionnel et SEP

Le modèle de Shulman et Shulman (2004) permet de recenser différentes dimensions du développement professionnel et de faire le lien avec le SEP selon des processus émotionnels, motivationnels, cognitifs et de sélection (Bandura, 2003). Les quatre

dimensions de Shulman et Shulman, adaptées pour notre étude, se définissent comme suit : 1) la *vision*, qui comprend les croyances et les principes adoptés par l'enseignant concernant l'apprentissage et l'évaluation ; 2) la *motivation*, qui se traduit par l'engagement de l'enseignant afin de développer ses pratiques tout en étant soutenu et accompagné par son environnement ; 3) la *pratique*, qui s'illustre lorsque l'enseignant met en action ses savoirs et démontre sa capacité à adapter ses actions aux différentes situations ; et 4) la *compréhension*, qui représente la capacité de l'enseignant à enseigner et à évaluer d'une façon exemplaire, sa maîtrise des différents savoirs. La réflexion personnelle influence ces quatre dimensions, puisqu'elle mène l'enseignant à porter un regard critique sur ses pratiques afin de les affiner et de les faire évoluer, comme l'illustre la Figure 2. Cette réflexion personnelle est nécessaire, car elle permet une pérennité et une réelle intégration du processus (Jorro, 2005).

Figure 2

Modèle d'analyse du développement professionnel d'une personne selon Shulman et Shulman (2004) combiné avec les processus de Bandura (2003)



C'est en réunissant les deux modèles précédemment présentés que nous avons établi notre cadre de référence. Cette union s'explique comme suit : les conditions initiales sont caractérisées par les processus émotionnels qui ont un impact sur les

croyances d'efficacité d'une personne, soit la *vision* d'une pratique à développer. Une personne qui vit de l'anxiété ou qui semble émotionnellement surmenée aura une perception plutôt négative de sa capacité à se mettre en action et vice versa. Les résultats d'une étude réalisée par Dufour et Chouinard (2013) montrent un lien entre les croyances, les idées préconçues et le SEP. Par exemple, lorsqu'une personne démystifie ses croyances négatives ou préconçues, sa vision se transforme pour devenir plus positive, ce qui a un impact direct sur les processus médiateurs émotionnels qui tendent à devenir plus positifs, donc à faire augmenter le SEP. La dimension *motivation*, aussi interpellée à cette étape de l'appropriation, est conduite par les processus motivationnels engendrés par les prévisions en lien avec des buts connus, des attentes de résultats (Bandura, 2003) ou l'autodétermination. Une étude menée par Gorozidis et Papaioannou (2014) montre que l'autodétermination est bénéfique à la motivation et que cette motivation a un impact positif certain dans la mise en place de pratiques enseignantes innovantes.

Lors de la phase d'installation du développement, la dimension de la *pratique* domine, et elle permet de mobiliser des processus médiateurs de sélection. La sélection est la capacité d'une personne à choisir un environnement favorable pour réaliser ses actions (Bandura, 2003). Une étude de Safourcade (2010) a permis d'établir un lien important entre la sélection d'actions et le SEP d'enseignants au collège ($n = 106$). Les résultats montrent que les enseignants vont principalement sélectionner les actions pour lesquelles ils se sentent efficaces. Ainsi, ils sont moins enclins à essayer de nouvelles pratiques s'ils ne les ont pas essayées avant ou s'ils n'ont pas vécu une expérience positive lors de leur mise à l'essai. Pour Moldoveanu et al. (2014), l'accompagnement des personnes devient essentiel dans le processus d'appropriation afin de valoriser la mise en place d'expériences positives.

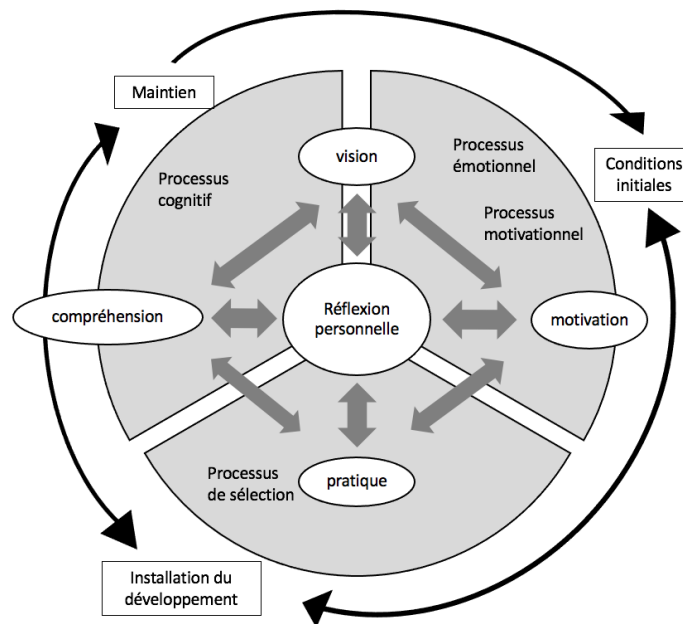
Lors de la phase de maintien, la dimension de *compréhension* domine, et elle permet l'accès à des processus médiateurs cognitifs (Bandura, 2003) qui créent des liens entre les autres processus médiateurs et permettent à la personne de comprendre ce qu'il fait d'exemple pour le maintenir à travers le temps. Ainsi, les personnes qui ressentent un SEP positif percevront les situations comme réalisables, accessibles et gagnantes. Selon Jorro (2005), pour être dans une telle situation, l'enseignant doit être capable de faire des retours réflexifs sur ses actions et ses processus cognitifs, ce qui mène à l'amélioration de son SEP et au maintien de pratiques novatrices. Elle explique que la

réflexivité comme activité cognitive dans la pratique enseignante permet l'autonomie, la responsabilisation et le développement professionnel.

La mise en commun des modèles, présentée à la Figure 3, illustre le dynamisme entre les dimensions et les processus, tout en présentant leur importance aux différentes étapes de l'appropriation.

Figure 3

Cadre de référence alliant le modèle de développement professionnel (Shulman et Shulman, 2004), les processus médiateurs du SEP (Bandura, 2003) et la matrice temporelle de l'appropriation de pratiques (Bélanger et al., 2012)



En plus des processus internes spécifiques, Bandura identifie quatre autres sources influençant l'évolution du SEP : 1) l'expérience active de maîtrise (fondée sur la capacité à réaliser des tâches), 2) l'expérience vicariante (fondée sur l'observation des autres, la comparaison sociale), 3) la persuasion verbale (fondée sur les suggestions et conseils d'autrui, ce qui permet de concevoir une tâche comme réalisable) et 4) l'état psychologique et émotionnel (Rondier, 2004).

Aménagements des pratiques évaluatives

Dans le cadre de notre recherche, le développement professionnel des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire porte spécifiquement sur les pratiques évaluatives. À la lumière des différentes définitions du concept de pratique (Altet, 2002; Bru, 2002 ; Legendre, 2005) et de l'évaluation (De Ketele, 2006 ; Laurier et al., 2005 ; Louis, 2004 ; Mottier Lopez et Laveault, 2008 ; Scallon, 2004 ; Stiggins et al., 2006), nous définissons les pratiques évaluatives nécessitant des aménagements comme : une activité professionnelle permettant de poser un jugement sur des productions d'élèves ayant un TSA qui bénéficient d'aménagements au *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) afin d'apprécier et de communiquer adéquatement leur progression du niveau de compétences scolaires.

Les écrits scientifiques et la formation initiale des enseignants traitent peu de l'aménagement des pratiques évaluatives auprès des élèves ayant un TSA (Lamarche et Durand, 2021). Dans le cadre de notre étude, c'est en participant à un groupe de développement professionnel que les enseignantes sont amenées à s'approprier des aménagements dans leurs pratiques évaluatives pour la compétence « Français langue d'enseignement ». Lors de la participation au groupe de développement professionnel, des ressources pédagogiques développées spécifiquement pour les apprenants ayant un TSA sont présentées aux enseignants. Cela regroupe un ensemble d'outils, notamment une description d'objectifs pédagogiques à atteindre, des activités graduées et des grilles d'évaluation. Tous ces outils offrent la possibilité de mettre en place différents types d'aménagements inspirés de la littérature portant sur la différenciation pédagogique (Gillig, 1999 ; Perraudeau, 1997 ; Tomlinson, 2014). La présentation des ressources aux enseignantes a eu lieu lors de journées de formation. On encourageait par la suite ces dernières à les utiliser dans leur quotidien et à les faire évoluer. Un accompagnement lors de la planification et de la réalisation des activités ainsi qu'au moment de l'évaluation des travaux des élèves était offert. L'accompagnatrice agit à titre de guide, ce qui permet aux enseignantes de poser des questions, d'approfondir leurs réflexions et d'orienter leur pratique. La Figure 4 illustre le déploiement du processus de développement professionnel et de l'accompagnement offert.

Figure 4

Étapes du processus de développement professionnel réalisées pendant le projet



À la lumière du cadre présenté, nous analyserons l'évolution du SEP d'enseignantes du secondaire œuvrant auprès d'élèves ayant un TSA qui ont accepté de participer à un groupe de développement professionnel portant sur leurs pratiques évaluatives.

Méthode

Notre étude est associée à un projet plus vaste de recherche-action-formation conduit par les services régionaux de soutien et d'expertise (SRSE) de la région de l'île de Montréal, au Québec, dans les trois centres de services scolaires (CSS) francophones. Ce projet avait comme mandat de développer des ressources pédagogiques adaptées aux élèves ayant un TSA pour lesquels des aménagements majeurs du PFEQ sont nécessaires. Ces ressources consistaient en des situations d'apprentissage et d'évaluation comprenant une instrumentation à l'évaluation adaptée à la diversité des élèves ayant un TSA et permettant de mettre en place différents aménagements aux pratiques évaluatives.

Devis de l'étude

Le devis retenu est celui de l'étude de cas multiples qui suit les caractéristiques de la monographie exploratoire de Van der Maren (2004). Nous avons utilisé le cadre conceptuel susmentionné en le faisant évoluer par l'émergence de nouvelles conceptions. Ce type d'étude de cas demande au chercheur de réaliser plusieurs études de cas simples pour ensuite en faire une analyse et une interprétation communes.

Participant·es

Les enseignant·es ont été recruté·es sur une base volontaire au sein des participant·es au projet de recherche-action-formation du SRSE ($n = 4$). Parmi les participant·es, trois ont accepté, alors que la quatrième a refusé avant de se retirer complètement du projet en septembre 2019. Il s'agit d'un échantillon de convenance (voir le Tableau 1), car les personnes sélectionnées avaient déjà manifesté le souhait de développer de nouvelles pratiques en relation avec leur SEP.

Tableau 1

Présentation des participant·es

Participant·es ⁴	CSS	Âge	Scolarité	Nombre d'années d'expérience en classe TSA	Période de participation au projet
Alice	CSSPI	30 à 35 ans	BEAS ⁵	2 ans	09/2019 à 01/2021
Marie	CSSMB	30 à 35 ans	BEAS	4 ans	09/2019 à 09/2020
Raphaëlle	CSSDM	25 à 30 ans	BEAS	5 ans	09/2019 à 11/2020

Les trois milieux scolaires sont des classes du secteur de l'adaptation scolaire situées dans des écoles secondaires ordinaires accueillant des élèves ayant un TSA. Lors de la première année d'expérimentation (2019-2020), chacune des participant·es avait comme mandat d'enseigner le PFEQ en première année du secondaire et d'apporter les aménagements majeurs nécessaires pour leurs élèves. Dans chacune des classes, un technicien en éducation spécialisée (TES) était présent à temps plein. De mars à juin 2020, les trois participant·es ont dû faire de l'enseignement à distance en raison du confinement imposé par la pandémie mondiale de COVID-19, ce qui a interrompu la collecte de données. Seulement des contacts sporadiques par courriel et le partage de quelques journaux réflexifs ou documents de planification ont été possibles. La collecte a repris en septembre 2020, à distance. Des rencontres régulières ont eu lieu en visioconférence, mais aucune observation sur le terrain n'a pu être réalisée.

⁴ Des pseudonymes ont été utilisés pour nommer les participant·es.

⁵ Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire.

À la rentrée scolaire de septembre 2020, des changements sont survenus dans les conditions de travail des participantes. Alice est devenue titulaire d'une classe regroupant des élèves ayant un TSA présentant un bon potentiel scolaire et pour qui l'intégration en classe ordinaire serait possible. Elle devait leur enseigner le programme régulier sans utiliser d'aménagements majeurs. Marie a obtenu un nouveau poste de conseillère pédagogique à son CSS, ce qui a mis fin à sa participation au projet. Raphaëlle a accueilli deux nouveaux élèves non verbaux présentant des limitations cognitives importantes. Raphaëlle a quitté sa classe en novembre 2020 pour des raisons de santé, mettant ainsi un terme à sa participation à l'étude. Il est à noter que les trois participantes ont peu d'années d'expérience auprès d'élèves ayant un TSA.

Outils de collecte de données

Pour répondre à nos questions de recherche, deux instruments de collecte ont été utilisés. Le premier, un questionnaire portant sur le SEP inspiré de David (2010), propose une liste de 21 items adaptés au contexte de l'enseignement de la nouvelle grammaire au primaire. Ce dernier avait utilisé l'*Échelle d'auto-efficacité des enseignants* (EAEE) de Dussault et al. (2001), qui est une traduction francophone et validée de la *Teacher efficacy scale* de Gibson et Dembo (1984). Nous avons repris ces items pour les reformuler en lien avec notre contexte ainsi que l'échelle de Likert à six niveaux (allant de 1 = *tout à fait en désaccord* à 6 = *tout à fait en accord*). Vingt items ont été retenus pour notre questionnaire, des exemples sont présentés dans le Tableau 2. Il est à noter que cinq items n'ont pas été utilisés dans les analyses, car ils abordent des sujets qui n'ont pas pu être approfondis pendant l'expérimentation. De plus, deux items ont aussi été retirés, car leur formulation négative créait de la confusion dans les réponses des participantes.

Tableau 2

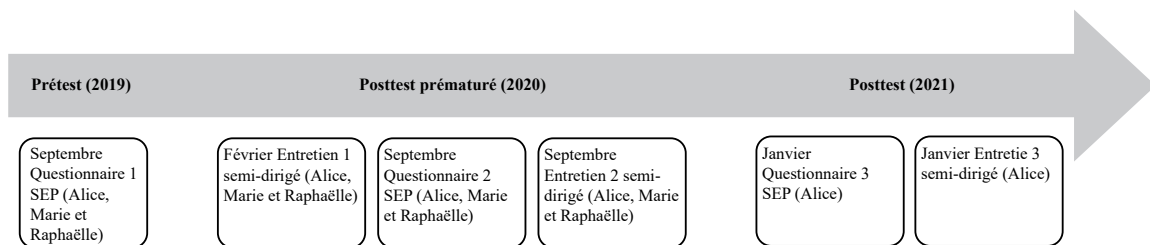
Exemples d'items provenant du questionnaire portant sur le SEP

Items provenant du questionnaire portant sur le SEP	
1- Je me sens compétente lorsque j'évalue mes élèves.	1 2 3 4 5 6
3- Je suis capable de formuler des attentes modifiées pour mes élèves.	1 2 3 4 5 6

Suivant une structure de prétest/posttest (Boudreault, 2004), la Figure 5 illustre la ligne du temps de la collecte de données.

Figure 5

Ligne du temps de la collecte de données



Le deuxième instrument de collecte est l'entretien individuel semi-dirigé (Fortin et Gagnon, 2010 ; Savoie-Zajc, 2004). Les thèmes abordés pendant ces discussions concernaient principalement les résultats obtenus au questionnaire sur le SEP et le contexte de mise en œuvre des aménagements des pratiques évaluatives.

Stratégie d'analyse des données

Les données quantitatives du questionnaire illustrent la perception individuelle du SEP des participantes et nous les avons approfondies avec les données qualitatives recueillies. L'analyse du SEP a suivi la façon de faire habituelle de ce type de questionnaire, soit une réponse donnée dans les niveaux 1 et 2 illustre un faible SEP, une réponse donnée aux niveaux 3 et 4 démontre un SEP moyen, et une réponse située aux niveaux 5 et 6 témoigne d'un SEP élevé.

Un tableau de codages thématiques, inspiré du cadre de référence, a servi à analyser les données qualitatives recueillies. Les codes ainsi obtenus et le logiciel QDA Miner (version 5.0.32) ont permis l'analyse des transcriptions d'entretiens. Pour assurer la fiabilité des résultats, une validation interjuges a été effectuée sur 60 % du matériel et un taux de codification réciproque variant de 85 % à 100 % a été obtenu. De plus, les participantes ont validé leur cas respectif (Brantlinger et al., 2005).

Résultats

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons examiné les résultats de l'évolution du SEP des trois participantes que nous présentons sous forme d'études de cas synthétisées. Chaque synthèse expose l'évolution de leur SEP en suivant trois thèmes intimement liés à l'objet de recherche, soit l'acte d'évaluer, la mise en œuvre de la démarche d'évaluation (de façon générale, puis spécifique à chacune des étapes : planification, collecte de traces, interprétation et jugement, et communication des résultats) et la mise en œuvre d'aménagements aux pratiques d'évaluation. Chaque synthèse présente les résultats aux 13 items du questionnaire qui sont regroupés selon les thèmes d'analyse et qui offrent une vision globale de l'évolution du SEP des participantes.

Alice

Tout au long de l'expérimentation, nous observons une évolution positive du SEP d'Alice, comme le montre le Tableau 3.

Tableau 3

Résultats d'Alice lors des trois passations du questionnaire

Items	Passations du questionnaire		
	1	2	3
Acte d'évaluer			
Q1	3	4	4
Q2	4	4	5
Q14	4	4	5
Q15	4	4	4
Démarche d'évaluation			
Q4	3	5	5
Q6	3	4	4
Q7	4	5	4
Q8	4	6	5
Q10	3	6	6
Q11	3	5	6
Q16	6	6	5
Aménagement aux pratiques			
Q3	2	4	5
Q5	2	5	5
Q17	4	6	6

Lors de la première passation du questionnaire, les résultats sont plus faibles et Alice l'explique comme suit :

« Moi je peux te le dire, chaque fois que c'est les bulletins, je suis stressée comme ça ne se peut pas. Je suis stressée parce que j'ai toujours l'impression que je n'en ai pas assez fait. [...] Donc c'est comme, je voyais déjà ça gros et j'étais comme : "Ah! c'est sûr que je tombe en *burnout* avant la fin de l'année". » (Alice, entretien 1)

Son discours est empreint d'états psychologiques et émotionnels négatifs. Elle qualifie l'évaluation comme une tâche difficile, abstraite et injuste. Ses perceptions négatives teintent son discours pour tous les sujets abordés pendant l'entretien. Cela se reflète aussi dans ses pratiques, car elle considère l'évaluation, synonyme d'examen, comme une tâche à part qui doit avoir lieu après les apprentissages, ce qui ajoute une pression sur ses pratiques. Par ailleurs, elle présente une volonté à évoluer et à changer ses pratiques évaluatives. Elle veut être capable de faire le pont entre ses pratiques, le PFEQ et la réalité de ses élèves. Pendant l'expérimentation, elle vit des expériences de maîtrise qui lui font gagner en confiance et lui permettent de vivre des expériences vicariantes influençant positivement son SEP :

« J'avais une enseignante qui était très sceptique par rapport au fait que les élèves étaient capables de développer leurs idées par rapport à leurs opinions. Donc là, quand j'ai montré les capsules d'enregistrements que j'avais faites justement en entrevue avec les élèves, elle a été agréablement surprise. » (Alice, entretien 2)

En plus de la validation de ses pairs, les capsules d'enregistrement ont permis à Alice d'avoir accès au développement de compétences de ses élèves de façon plus juste. Un autre exemple est l'utilisation de grilles d'évaluation modifiées permettant de considérer les aménagements mis en place. L'accès aux ressources pédagogiques du SRSE comprenant une telle instrumentation à l'évaluation lui a permis d'interpréter de façon précise le développement de compétences et de tracer un portrait réaliste de ses élèves. Alice a compris la nature des aménagements et leur impact sur son évaluation, notamment grâce aux discussions qu'elle a eues avec la chercheuse lors des périodes d'accompagnement.

Lors du deuxième entretien, alors que son SEP se développe bien, Alice exprime certaines réserves pour l'année à venir. Le changement de groupe lui demande de revoir ses nouvelles pratiques et connaissances pour répondre aux besoins d'élèves qui doivent suivre le PFEQ régulier et qui ont droit à des aménagements mineurs : « Ben c'est ça, cette année mon défi ce sera de valider ce qu'est de la modification [aménagements majeurs] et ce qu'est de l'adaptation [aménagements mineurs] parce que même entre nous ce n'est pas clair. Il y a de grosses zones grises » (Alice, entretien 2).

Malgré ses craintes, elle présente une grande motivation à poursuivre son développement professionnel. Elle tente de planifier son année scolaire conformément aux connaissances acquises l'année précédente. Elle s'implique dans la construction de grilles d'évaluation spécifiques aux tâches réalisées en classe, ce qui lui permet d'exprimer un SEP élevé lors de la troisième passation du questionnaire. Ses expériences de maîtrise, supportées par l'accompagnement de la chercheuse, lui permettent de vivre des situations positives. Elle continue d'acquérir des connaissances et comprend davantage comment l'évaluation peut être intégrée à l'apprentissage. Elle manifeste aussi qu'elle ne ressent plus le besoin de faire des tâches évaluatives au terme des apprentissages, qu'elle peut évaluer selon son jugement avec les traces accumulées tout au long des activités d'apprentissage.

« Je me sens plus confiante, oui plus confiante, dans le sens que tu m'as appris comment me servir de mes outils professionnels de manière adéquate. Je ne les vois plus comme une surcharge de travail, mais plus comme un outil d'accompagnement de travail. » (Alice, entretien 3)

Marie

Comme le présente le Tableau 4, Marie démontre une évolution positive de son SEP. En début d'expérimentation, elle est confiante par rapport à son enseignement, mais moins pour l'évaluation qui représente pour elle une tâche lourde et difficile à comprendre. Elle se fie à son instinct et à ses expériences antérieures, mais la réalité de ses élèves ayant un TSA reste un défi continu. Son expérience limitée, son manque de maîtrise et de connaissances en lien avec la démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage influencent négativement son SEP. Cela dit, elle est très motivée à en apprendre

d'avantage et à parfaire ses connaissances. Elle va d'ailleurs chercher beaucoup d'aide au sein de son CSS et fait appel à plusieurs conseillères pédagogiques pour la soutenir dans ce processus.

Tableau 4

Résultats de Marie lors des deux passations du questionnaire

Items	Passations du questionnaire	
	1	2
	Acte d'évaluer	
Q1	3	4
Q2	2	4
Q14	3	5
Q15	2	5
	Démarche d'évaluation	
Q4	3	5
Q6	3	5
Q7	3	4
Q8	6	5
Q10	4	4
Q11	6	6
Q16	2	6
	Aménagement aux pratiques	
Q3	4	5
Q5	4	5
Q17	5	5

L'évolution du SEP de Marie concernant la démarche d'évaluation est marquée et précisément pour l'étape de la planification. Alors qu'en début d'expérimentation elle percevait la planification comme une perte de temps ou une tâche supplémentaire non essentielle, à la suite d'expériences positives, elle constate que cela permet d'avoir un alignement pédagogique entre son enseignement et son évaluation. La planification devient une clé à son organisation. L'expérience a été si positive qu'elle a repris ces pratiques lors du confinement de mars à juin 2020.

« Il fallait que je planifie la démarche de ce que j'allais enseigner, ce que mon élève devait apprendre de mon enseignement, ce que l'élève devait me démontrer avec ses actions et le résultat. [...] Je faisais une démarche et j'essayais d'être claire dans mes attentes pour un résultat. » (Marie, entretien 2)

Marie a démontré une très forte capacité réflexive, elle était assidue dans la réalisation de son journal de bord et cela lui permettait de faire des liens entre ses pratiques et ses nouvelles connaissances. Elle se questionnait concernant la collecte de traces et surtout sur leur interprétation. L'acquisition d'expériences de maîtrise en lien avec la diversification des traces collectées a permis l'évolution positive de son SEP. Par contre, donner du sens aux traces à l'aide de grilles d'évaluation est resté un défi, car l'utilité et la mécanique de l'outil sont restées incomprises.

Lors du deuxième entretien, elle mentionne que la mise en œuvre de pratiques à travers le processus de développement professionnel l'a aidée à améliorer son SEP et que l'accompagnement de la chercheuse s'est avéré un élément clé dans son développement. Néanmoins, des questions persistent et l'évaluation reste une tâche délicate pour elle. La participation de Marie s'est terminée en septembre 2020 lorsqu'elle a changé d'emploi.

Raphaëlle

Raphaëlle avait initialement un SEP élevé et celui-ci s'est maintenu ou légèrement amélioré, comme l'illustre le Tableau 5. Au début du processus, elle a peu de connaissances concernant la démarche d'évaluation et les aménagements pouvant y être apportés. Elle a une perception négative de l'acte d'évaluer qui découle, entre autres, d'une comparaison avec ses collègues du secteur régulier.

Tableau 5*Résultats de Raphaëlle lors des deux passations du questionnaire*

Items	Passations du questionnaire	
	1	2
Acte d'évaluer		
Q1	4	4
Q2	4	5
Q14	5	4
Q15	4	5
Démarche d'évaluation		
Q4	5	4
Q6	5	4
Q7	5	4
Q8	4	4
Q10	4	4
Q11	3	3
Q16	5	5
Aménagement aux pratiques		
Q3	4	5
Q5	5	4
Q17	5	5

Pour elle, l'évaluation de ses élèves n'a pas la même valeur que celle réalisée par ses collègues et cela vient teinter ses croyances quant à l'importance de l'évaluation des compétences scolaires des élèves ayant un TSA au détriment de l'évaluation des capacités fonctionnelles.

« Eux [enseignants du régulier] leur travail est important, l'évaluation est importante, mais moi c'est toute l'année qui est importante et la partie évaluation, quand je la fais, je la fais parce qu'il faut que je le fasse, mais je ne me sens pas autant comme (tape sur la table) [impliquée]. » (Raphaëlle, entretien 1)

Alors que son SEP concernant la démarche d'évaluation en général reste élevé pour les deux passations du questionnaire, ses réponses varient beaucoup selon les étapes de la démarche. Pendant la première année d'expérimentation et d'accompagnement,

Raphaëlle était une enseignante impliquée, engagée et qui démontrait une motivation soutenue. Par exemple, elle prenait le temps de planifier ses activités pédagogiques et de faire des liens avec les traces évaluatives qu'elle voulait collecter. Elle utilisait les ressources pédagogiques fournies par le SRSE et expérimentait de nouvelles façons de faire, tout en gardant certaines pratiques initiales. Lors de l'interprétation des travaux d'élèves, Raphaëlle préférait juger du niveau de compétence des élèves de façon narrative (en rédigeant des commentaires). De ce fait, elle utilisait les grilles d'évaluation fournies, mais ajoutait toujours un petit commentaire. D'ailleurs, c'est la seule participante qui a utilisé les grilles d'observation pour y consigner l'évolution des élèves de façon narrative. Elle a ainsi combiné ses pratiques initiales à celles proposées.

Le confinement et l'arrivée de nouveaux élèves sont des facteurs qui l'ont désorientée. Malgré les nouvelles pratiques évaluatives expérimentées, elle anticipait négativement les aménagements nécessaires pour ses nouveaux élèves en plus des mesures sanitaires à mettre en place. Cette combinaison a freiné la poursuite de son développement professionnel et l'a incitée à reprendre ses pratiques traditionnelles dans lesquelles elle se sentait plus confortable.

Les résultats de Raphaëlle concernant les aménagements apportés aux pratiques évaluatives sont ambivalents. Pour certains items, son SEP a progressé, mais pour d'autres, il a diminué. Lors du deuxième entretien, elle explique ces variances par sa méconnaissance du potentiel de ses élèves et des possibilités d'aménagements à mettre en place : « Quand les élèves sont en grande difficulté, c'est difficile de modifier le travail que je juge pertinent » (Raphaëlle, entretien 2).

La participation de Raphaëlle s'est terminée abruptement à l'automne 2020 alors que l'accumulation de stress, entraînée par la pandémie de COVID-19, l'a menée à quitter ses fonctions pour des raisons de santé.

Synthèse des trois études de cas

Les résultats aux questionnaires montrent une évolution généralement positive du SEP de chacune des participantes. La mise en place de pratiques évaluatives soutenues par des ressources pédagogiques répondant aux besoins spécifiques des élèves ayant un TSA dans un contexte de développement professionnel fournissant de l'accompagnement semble avoir influencé l'évolution du SEP des participantes. En définitive, on

retrouve une meilleure compréhension de la démarche d'évaluation et une prise de conscience que leurs pratiques initiales n'étaient pas en adéquation avec une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage pour tous leurs élèves. Ces éléments ont conduit à un changement dans les pratiques évaluatives et un gain en confiance chez les trois participantes. La mise en place d'aménagements dans les pratiques évaluatives reste un élément peu développé. Les participantes semblent avoir plus de facilité et de confiance en elles pour réaliser des aménagements pendant l'enseignement, mais lors de l'évaluation, cela reste moins perceptible.

En somme, les expériences vécues par les trois enseignantes ont permis de leur faire vivre des expériences gagnantes affectant positivement leur SEP. Il apparaît également que plus elles ont évolué dans le processus d'appropriation, plus leur SEP s'est amélioré.

Discussion

Dans l'ensemble, les participantes à l'étude montrent une amélioration de leur SEP au terme de l'expérimentation. Pour mieux comprendre l'influence de l'appropriation de pratiques sur le SEP des participantes, la matrice temporelle de Bélanger et al. (2012) a été utilisée pour interpréter nos résultats. Pour ce faire, nous explorons les situations et les pratiques rapportées par les enseignantes sous la loupe des dimensions de Shulman et Shulman (2004) et des processus de Bandura (2003) à chaque étape de l'appropriation (conditions initiales, installation du développement, et maintien), l'objectif étant d'identifier ce qui a influencé l'évolution de leur SEP.

Conditions initiales

La vision initiale des participantes concernant l'évaluation, et plus spécifiquement la démarche d'évaluation (planification, collecte de traces, interprétation et jugement, communication des résultats) et l'utilisation d'aménagements à l'évaluation, est généralement négative. Un consensus entre les trois enseignantes peut être établi : elles considèrent l'acte d'évaluer comme injuste et peu représentatif du cheminement scolaire des élèves ayant un TSA. Cette vision est teintée d'émotions liées au stress et à la frustration. Ces émotions sont le résultat d'une incompréhension des pratiques à mettre

en place et d'une comparaison sociale avec le travail des enseignants du secteur régulier. Les trois participantes sont en début de carrière et il semble que le manque de points de repère provenant de leur environnement de travail ou de leur formation initiale les incite à se comparer négativement à des collègues qui ne travaillent pas dans le même secteur qu'elles. Ce constat rejoint les résultats de Busby et al. (2012) qui relèvent que les manques de formation et de contact avec des enseignants modèles sont parmi les principaux besoins identifiés par les nouveaux enseignants œuvrant auprès d'enfants ayant un TSA. Le SEP faible identifié en début d'expérimentation semble alimenté par ces éléments.

Cela dit, les trois enseignantes présentent une motivation à s'améliorer. Elles ont le désir d'approfondir leurs connaissances et de faire l'essai de nouvelles pratiques. Ces intentions sont un moteur positif à leur implication dans le projet de recherche et dans leur développement professionnel, ce qui rejoint les résultats de Gorozidis et Papaioannou (2014).

Notre cadre d'analyse met l'accent sur la vision et la motivation à cette étape de l'appropriation comme dimensions influentes du SEP. Cependant, nous remarquons que des connaissances de base, caractérisant la dimension de la compréhension, influencent le SEP initial des participantes. En début d'expérimentation, elles se perçoivent incapables d'apporter des aménagements à leurs pratiques évaluatives, car elles ne maîtrisent pas suffisamment ces concepts pour se sentir à l'aise de les intégrer aux apprentissages tout en répondant aux profils diversifiés de leurs élèves. Comme l'avaient soulevé Cappe et al. (2016), c'est un défi rencontré par ce type d'enseignants et notre échantillon ne fait pas exception.

Installation du développement

Selon notre cadre de référence, la mise en œuvre de pratiques grâce aux processus médiateurs de sélection caractérise l'installation du développement. Les résultats ont révélé que les trois enseignantes se sont impliquées dans l'aménagement de nouvelles pratiques évaluatives et que, par moments, ces pratiques étaient spécifiques aux besoins des élèves. Les enseignantes avaient accès à des ressources adaptées à leur réalité et étaient accompagnées de façon soutenue. Ces deux éléments ont contribué à rendre ces expériences positives, influençant ainsi positivement leur SEP. Ce constat rejoint la définition de Day (2002) pour qui le développement passe par l'action. Elles ont également

acquis des connaissances sur la démarche d'évaluation et les aménagements à effectuer, faisant ainsi évoluer la dimension de la compréhension et permettant de transformer positivement leur vision et de démystifier leurs incompréhensions. Comme l'avaient souligné Dufour et Chouinard (2013), lorsque la vision des enseignants devient plus positive, cela a un impact positif direct sur les processus émotionnels et le SEP. C'est ce que nous avons observé chez nos participantes. De plus, l'acquisition de nouvelles connaissances a parfois créé une confrontation dans leurs valeurs et leurs idées initiales, les amenant à sélectionner consciemment des pratiques qu'elles intégreront en profondeur par la suite.

Le confinement dû à la pandémie de COVID-19 a interféré dans le processus d'appropriation des trois enseignantes et, par le fait même, dans l'évolution de leur SEP. Isolée à la maison, chacune a vécu une interruption dans son développement professionnel et sa participation au projet, ce qui a mis en exergue l'aspect personnel et dynamique de l'appropriation (Bélanger et al., 2012), car chacune a réagi différemment. Marie a réutilisé ses apprentissages dans son enseignement à distance, alors qu'Alice et Raphaëlle ont diminué leurs attentes et se sont concentrées sur des éléments moins pédagogiques, comme la présence et la participation de leurs élèves, mettant de côté le travail préalablement accompli.

Bien qu'Alice et Raphaëlle aient expérimenté plusieurs pratiques novatrices de septembre 2019 à mars 2020, selon leurs réponses au questionnaire de septembre 2020, cela ne semble pas avoir eu un impact majeur sur leur SEP. Les deux ayant vécu des changements au sein de leur classe, elles soulèvent des difficultés de compréhension similaires à celles mentionnées au début de l'étude. Ces difficultés influencent négativement leur vision et freinent leur processus d'appropriation en agissant défavorablement sur la perception de leur SEP. L'accumulation d'émotions négatives et de stress pousse même Raphaëlle à quitter prématurément le projet de recherche. Si l'appropriation de pratiques novatrices avait conduit à une forte amélioration du SEP, cela aurait pu agir, comme le mentionnent Boujut et al. (2017), à titre de facteur de protection pour Raphaëlle, ce qui fut le cas pour Alice. Cette dernière a montré une adhésion forte à la démarche expérimentée en réutilisant les connaissances précédemment acquises et cette réaction a pu agir comme facteur de protection face à l'épuisement professionnel, comme l'avaient montré Jennett et al. (2003). Dans son cas, nous pouvons suggérer que l'appropriation de pratiques novatrices a permis d'améliorer son SEP. Les

dimensions de compréhension et de pratique (Shulman et Shulman, 2004) ont aussi permis à Alice d'intégrer pleinement certains aspects de la démarche d'évaluation pour ensuite les réutiliser et avoir confiance en ses pratiques. Cela s'illustre par la sélection d'éléments appris (planification et outils d'interprétation) et considérés bénéfiques dans sa pratique. Comme le souligne Safourcade (2010), les enseignants sélectionnent les actions pour lesquelles ils se sentent efficaces. L'appropriation de pratiques a ici influencé positivement le SEP de la participante.

Les aménagements apportés à l'évaluation demeurent un thème peu abordé et flou pour les participantes. Lors des entretiens individuels, leur vision et leur compréhension du concept restent négatives ou limitées, et portent principalement sur l'enseignement et non l'évaluation. Or, les résultats aux questionnaires présentent une amélioration du SEP. Il devient difficile d'expliquer cette amélioration par un des éléments du cadre de référence, car les discours sont différents des perceptions illustrées dans le questionnaire. Nous pouvons poser l'hypothèse qu'aussi longtemps que les aménagements lors de l'enseignement ne seront pas bien maîtrisés (Cappe et al., 2016), il sera difficile de les appliquer aux pratiques évaluatives.

Maintien

Le temps départi à l'expérimentation a limité la possibilité d'observer la phase du maintien chez les participantes. Lors de la période de confinement, Marie a réutilisé de façon autonome des pratiques de planification en s'inspirant des pratiques acquises pendant l'expérimentation. Ce réinvestissement des connaissances et des pratiques caractérise l'étape du maintien (Bélanger et al., 2012). Cependant, Marie ayant changé d'emploi en septembre 2020, nous ne pouvons confirmer qu'elle ait maintenu ce changement dans sa pratique et ses routines à travers le temps.

La dimension de la compréhension joue un rôle important dans le maintien de nouvelles routines, toutefois, cela se réalise conjointement avec un changement de vision, qui est notamment décelable chez Alice. Cette dernière a changé sa perception de l'évaluation et des pratiques évaluatives grâce à des expériences de maîtrise positives et l'acquisition de nouvelles connaissances, influençant directement l'amélioration de son SEP (Dufour et Chouinard, 2013).

En somme, nous constatons que plus les participantes évoluent dans le processus d'appropriation, plus leur SEP est élevé. Toutefois, le processus évolue de façon inégale selon les thèmes abordés, car, par exemple, même si la phase de maintien est atteinte pour l'étape de la planification, ce n'est pas nécessairement le cas pour les autres étapes de la démarche d'évaluation⁶.

Conclusion

Notre étude avait comme objectifs de décrire le SEP perçu par trois enseignantes tout au long du processus d'appropriation de pratiques évaluatives en contexte d'aménagements répondant aux besoins des élèves ayant un TSA au premier cycle du secondaire et d'identifier des éléments du SEP susceptibles d'être influencés par ledit processus. Pour ce faire, nous avons conçu un cadre de référence inédit alliant trois modèles (Bandura, 2003 ; Bélanger et al., 2012 ; Shulman et Shulman, 2004). Contrairement à notre cadre de base qui présentait des dimensions d'analyse précises aux différentes étapes de l'appropriation de pratiques, nous remarquons qu'il se doit d'être flexible. Notre cadre nous a permis d'établir un premier regard sur l'évolution du SEP des participantes, mais pour en cerner toute la richesse, il a été nécessaire de considérer l'impact dynamique de toutes les dimensions dans chacune des trois étapes de l'appropriation (Bélanger et al., 2012 ; Duthoit et Mailles-Viard Metz, 2012).

Nous avons abordé un sujet peu documenté et avons effleuré le domaine de l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'enseignement auprès d'élèves ayant un TSA. Alors que plusieurs recherches portent sur les pratiques enseignantes, les pratiques évaluatives sont encore à la remorque (Lamarche et Durand, 2021). Nous avons soulevé des enjeux importants : les enseignants sont démunis face à l'évaluation des apprentissages et encore plus lorsque le concept d'aménagement en vue de répondre aux besoins des élèves ayant un TSA doit être pris en compte. Le développement professionnel incluant l'accompagnement semble une porte d'entrée pertinente pour soutenir l'évolution du SEP des enseignants et permettre l'innovation dans la mise en place de pratiques évaluatives. En ce sens, nous proposons de poursuivre la réflexion et

6 L'évolution des pratiques de la démarche d'évaluation sera présentée dans un prochain article des mêmes auteures.

le développement d'aménagements dans les pratiques évaluatives répondant à des types d'élèves en particulier. Car bien que notre contexte soit celui des élèves ayant un TSA, les connaissances du domaine de l'évaluation des apprentissages auprès de tous les élèves du secteur de l'adaptation scolaire sont limitées et il serait important de les approfondir.

En plus des résultats sur le SEP des participantes, notre étude met en lumière les bienfaits de l'accompagnement professionnel. L'accompagnement reçu a joué un rôle important dans l'évolution des enseignantes. La relation privilégiée entre la chercheuse et les participantes a permis de créer un espace professionnel favorable et bienveillant (Savoie-Zajc, 2010). Pour éviter les biais d'interprétation provenant de l'implication de la chercheuse, plus de la moitié des données qualitatives ont été contre-codées et les participantes ont validé leur étude de cas respective. Néanmoins, le devis de notre étude est une limite dans la généralisation des résultats. Or, le sujet nécessitait une première exploration en profondeur et nos résultats entraînent des réflexions importantes sur des thèmes clés en adaptation scolaire, soit le développement professionnel et l'évaluation des apprentissages.

Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 85–93. <http://www.jstor.org/stable/41201770>
- American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (M.-A. Crocq et J. D. Guelfi, coord. trad. ; 5^e éd.). Elsevier Masson.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecompte, trad.). W. H. Freeman and Company.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56–75. <https://doi.org/10.7202/1010146ar>

- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 109–121). Éditions du CRP.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E.-A., Dean, A. et Cappe, É. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8–20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. et Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195–207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5–14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 63–73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. et Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27–35. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v33i2.416>
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55–78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73–91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Cartier, S., Boulanger, A. et Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration* [Rapport de recherche]. Université de Montréal. https://sylviecartier.com/IMG/pdf/Rapport_Cartier_coll-Boulanger_et_Langlais-2009-2.pdf

- David, R. (2010). *Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la nouvelle grammaire nouvelle qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo et permet un partage d'expertise* (Projet n° 2010-ER-137017) [Rapport de recherche]. Université de Montréal. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_davidr_rapport_nouvelle-grammaire.pdf
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203021316>
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99–118. <https://doi.org/10.7202/1086970ar>
- Dufour, F. et Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : Mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Éducation & Formation*, (e-299), 52–66. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181–194. <https://doi.org/10.7202/000313ar>
- Duthoit, E. et Mailles-Viard Metz, S. (2012). Analyse de l'appropriation d'un parcours pédagogique numérique par un formateur : le cas du dispositif Pairform@nce. *Activités*, 9(1), 106–126. <https://doi.org/10.4000/activites.203>
- Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., El Zein, F., Reutebuch, C. K. et Vaughn, S. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68–79. <https://doi.org/10.1177/0741932513518823>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière éducation.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82–101. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/891>

- Gibson, S. et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Giguère, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3e cycle du primaire en grammaire actuelle* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13051>
- Gillig, J.-M. (dir.). (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. De Boeck Université.
- Girouard-Gagné, M. (2017). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18356>
- Gorozidis, G. et Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232–248. <https://doi.org/10.7202/1021035ar>
- Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84–101. <https://doi.org/10.7202/1021028ar>
- Hardel, N. (2018). *L'innovation pédagogique, un processus à accompagner : l'intelligence collective à son service* [Mémoire professionnel, Université de Lorraine]. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02193375/document>
- Jennett, H. K., Harris, S. L. et Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583–593. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>

- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33–47. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337/document>
- Lamarche, M.-A. et Durand, M.-J. (2021). Synthèse des écrits scientifiques portant sur les pratiques d'évaluation des apprentissages actuelles auprès d'élèves du secondaire ayant un trouble du spectre de l'autisme, 23(1), 1–29. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8601>
- Laurier, M. D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Gaétan Morin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages : théorie et pratique* (2^e éd.). Beauchemin.
- Moldoveanu, M., Dubé, F. et Dufour, F. (2014). *L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière* (Projet n° 2014-AP-179042) [Rapport de recherche]. Fonds de recherche Société et Culture Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_moldoveanumirela_resume_eleves-risque.pdf
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5–34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Perradeau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Armand Colin.
- Ravet, J. (2013). Delving deeper into the black box: Formative assessment, inclusion and learners on the autism spectrum. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 948–964. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.719552>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : Éditions De Boeck Université, 2003 [Analyse bibliographique]. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475–476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>

- Ruble, L. A., Usher, E. L. et McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67–74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>
- Safourcade, S. (2010). Du sentiment d'efficacité personnelle aux actes professionnels : exemple de l'action des enseignants de collège. *Recherche et formation*, (64), 141–156. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.230>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123–150). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation & Formation*, (e-293), 10–20. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Renouveau pédagogique.
- Shulman, L. S. et Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J. et Chappuis, S. (2006). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well* (2^e éd.). Pearson.
- Theureau, J. (2011, 16 juin). *Appropriations 1, 2, 3* [Communication]. Journée Ergo-IdF, CNAM, Paris. <http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2011-JT-C136.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2^e éd.). ASCD.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). De Boeck Université, Les Presses de l'Université de Montréal.