

VERS UNE ÉDUCATION INCLUSIVE : ANALYSE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE ET DE SES GESTES PROFESSIONNELS. LE CAS D'UN ENSEIGNANT DU PRIMAIRE

| DEBLOIS* ISABELLE

Résumé | Cette communication s'intéresse aux gestes professionnels de l'enseignant qui enrichissent l'activité mathématique des élèves et favorisent l'autorégulation de leurs apprentissages. C'est l'occasion de nous familiariser à l'étude de la pratique évaluative d'un enseignant québécois d'une classe de 4e année du primaire (élève de 9-10 ans), dont le matériau sera une séance de classe en mathématique. L'organisation de sa classe, les modalités de différenciation et les gestes évaluatifs posés pour soutenir les apprentissages différenciés des élèves seront étudiés.

Mots-clés : gestes évaluatifs, éducation inclusive, différenciation, mathématique, primaire

Abstract | This communication focuses on the teacher's professional actions that enrich students' mathematical activities and promote self-regulation in their learning. It is an opportunity to familiarize ourselves with the study of a 4th-grade teacher's practice, based on a mathematics class session. The organization of the classroom, differentiation methods, and evaluative actions taken to support differentiated student learning will be analyzed.

Keywords: Evaluative gestures, inclusion, differentiation, mathematics, elementary

I. INTRODUCTION

Le travail que nous présentons ici s'inscrit dans le prolongement de la recherche-action ÉCRAN subventionnée par le FRQSC portant sur l'évaluation collaborative réussie des apprentissages avec le numérique. (Laferrière *et al.*, 2024) Ce projet examine les conditions qui font que des outils/processus d'évaluation, qui tirent profit du numérique, satisfont aux valeurs de justice, d'égalité et d'équité. Cela dit, la recherche-action a pour objectif d'engager les partenaires dans le codesign d'outils d'évaluation sous support numérique et porte son attention à plusieurs facteurs individuels et contextuels en tant que sources potentielles d'iniquités. Certains sites de collaboration entre chercheurs et enseignants ont porté leur attention sur le codéveloppement des pratiques évaluatives d'enseignant·es intervenant en mathématique, pratiques qui s'appuient sur les principes de l'éducation inclusive promus notamment par Mottier-Lopez (2015).

Au Québec, un virage vers une éducation inclusive est observable. Lequel tend à ce que l'école s'adapte à la diversité des élèves dans leur ensemble (CSE, 2017). Les pratiques dites inclusives sont celles qui prennent en compte la diversité des besoins des élèves pour maximiser leur participation aux apprentissages ainsi qu'à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté (Booth et Ainscow, 2004 ; Rousseau et al., 2019). La diversité à l'école est le reflet de « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (Prud'homme, 2007, p. 34). Plusieurs chercheurs rendent compte de la diversité en approchant les aspects ethnoculturel, linguistique et religieux en éducation (Audet et al., 2022 ; Potvin et al., 2018), d'autres discutent de la diversité en portant leur attention aux caractéristiques et spécificités des élèves (situation de handicap, déficit cognitif). Certains travaux en didactique (Beaudoin et al., 2021 ; Giroux, 2015)

* Université du Québec à Rimouski – Canada – isabelle.deblois@uqar.ca

enrichissent cette sensibilité sur la diversité en ne l'expliquant pas uniquement en termes de catégorisation d'élèves ou de défis, mais en prenant aussi en compte les stratégies de résolution ou de façons différentes de réfléchir mathématiquement.

Malgré la place croissante de l'éducation inclusive, on en sait encore très peu sur les façons dont ils se transposent dans la classe et comment ils teintent les pratiques enseignantes. Or, sous les principes de l'éducation inclusive, la conception de l'évaluation est elle-même en transformation et invite à se détacher de la dichotomie entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative (Black et Wiliam, 1998). Une évaluation en soutien à l'apprentissage des élèves est ainsi mise en place par certains enseignants.

Il s'agit désormais de concevoir l'évaluation comme un levier d'action positif pour soutenir des apprentissages de qualité (Mottier Lopez, 2021). Des modèles tels que l'évaluation pour apprendre (« assessment for learning ») et l'évaluation pour un apprentissage durable (« sustainable assessment ») intègrent diverses formes d'évaluation (formelle et informelle, formative et sommative, autoévaluation, évaluation par les pairs...) visant à encourager l'engagement des élèves dans leurs apprentissages dans une perspective de régulation (Laferrière et al., 2024).

Ce texte est l'occasion de nous familiariser avec l'étude de la pratique évaluative d'un enseignant intervenant en mathématique. Plus précisément, on s'intéresse, d'une part, aux moyens mis en place dans l'organisation de sa classe et aux façons dont ils sont exploités et, d'autre part, aux gestes professionnels de la personne enseignante qui ont le potentiel de faire vivre une activité mathématique riche chez les élèves et favoriser l'autorégulation de leurs apprentissages. Les gestes évaluatifs sont considérés comme une combinaison des gestes de recueil d'informations et des gestes de rétroaction qui peuvent porter autant sur les connaissances, les compétences ou les façons de collaborer dans la classe de mathématique (Blanchouin, Grapin et Mounir, 202 ; Tremblay et Delobbe, 2022).

II. CADRE CONCEPTUEL

En s'appuyant sur la synthèse de Mottier-Lopez (2015, p. 43), nous identifions cinq composantes impliquées dans le processus d'évaluation :

« l'objet à évaluer [...] ; les attentes vis-à-vis de cet objet [...] ; le recueil d'un ensemble d'informations en rapport avec l'objet au regard des possibilités du réel ; l'interprétation des informations recueillies [...] ; la formulation d'une appréciation qui doit pouvoir être communiquée et fonder des prises de décision ».

Les deux premières composantes portent sur les savoirs ou raisonnements en jeu et sur la façon dont se traduisent, dans la classe, les attentes de la personne enseignante. Celles-ci peuvent s'exprimer dans les outils (p. ex. grille d'évaluation) utilisés en classe, mais sur ce qui est dit et fait par la personne enseignante. Cela relèverait du contrat didactique. La composante relative au recueil d'informations sur les apprentissages des élèves peut aussi être enrichie par la prise en compte de l'aménagement de la classe et un travail de planification des modalités de travail (en équipes, en individuel...) soutenu par une analyse des progrès des élèves sur les savoirs mathématiques (connaissances et processus personnels). Comme le rapportent Tremblay et Delobbe (2022), l'aménagement de la classe (murs verticaux, visibilité d'attentes, îlots de travail) et plus particulièrement les façons dont il est exploité devrait être considéré comme une composante supplémentaire permettant de mieux comprendre la pratique évaluative de la personne enseignante. L'aménagement peut servir et faciliter la collecte de données de la personne enseignante ; il peut faciliter la rétroaction en cours d'activité. De même, les chercheuses donnent comme exemple que la planification d'îlots de travail par la personne enseignante selon les difficultés perçues chez certains élèves, peut permettre de regrouper des élèves afin de proposer des problèmes qui sont plus près de leur zone proximale de développement, être plus sensible

aux procédures de résolution de ces élèves et aussi de planifier en quelque sorte les objets potentiels de rétroaction.

1. *L'étude des gestes évaluatifs*

Les gestes évaluatifs de la personne enseignante sont considérés comme une combinaison de gestes de recueil d'informations et de gestes de rétroaction concernant les connaissances ou capacités ou compétences des élèves, relativement à l'objet d'évaluation que s'est fixé l'enseignant·e, en lien avec ses attentes envers un / certains / tous les élèves (Blanchouin et al., 2022). Qui plus est, chacun de ces deux gestes est défini par : les destinataires (un élève, un groupe d'élèves, etc.), la méthode de recueil (questionnement oral, observation silencieuse, etc.) ou de rétroaction (communication verbale ou non verbale, par exemple) ainsi que la nature des informations recueillies ou transmises (Blanchouin et al., 2022). Cette combinaison soit du recueil et de la rétroaction est analysée en prenant en compte l'activité d'enseignement-apprentissage. De ce fait, les actions de l'enseignant·e sont interprétées selon les informations recueillies et la nature des rétroactions, lesquelles peuvent porter sur la personne, la tâche, le processus ou l'autorégulation. Ensuite, il s'agit d'être conscient des attentes de la personne enseignante afin de bien comprendre la visée évaluative de chacun de ses gestes.

2. *Guidage de la personne enseignante*

Les gestes de collecte de données et de rétroaction permettent de porter un regard plus global pour mieux appréhender la nature du guidage de l'enseignant·e dans les séquences interactives retenues pour leur fonction de soutien formatif à l'activité d'apprentissage de l'élève, Mottiez-Lopez (2015b) a développé un outil prenant la forme d'un continuum qui nous semble pertinent aux fins d'analyse d'une pratique enseignante. Ce continuum aborde la nature du guidage et pour lequel elle retient cinq catégories de participation guidée où les conduites verbales d'initiation et de réponses sont qualifiées selon qu'elles soient de l'ordre de la restitution des savoirs en jeu ou plutôt décrites « à développement ». Dans le premier cas, elles sont « sous le contrôle de l'enseignant·e » qui mène le questionnement. Dans le second cas, le contenu de la discussion n'a pas été désigné préalablement par la personne enseignante, laquelle construit alors à partir des propos des élèves. Ainsi sur le continuum proposé, sous un pôle, nommé guidage ciblé, la gestion est sous le contrôle quasi exclusif de l'enseignant (ex. l'enseignant·e donne des consignes sans attendre de réponse verbale des élèves). À l'autre pôle, elle réfère à un guidage dit ouvert alors qu'il y a gestion partagée avec les élèves des interactions et de la structuration des contenus de savoir (Voir en Annexe 2, le continuum de Mottier-Lopez). Plus le guidage est ouvert, plus l'enseignant·e devra recourir au questionnement et à la reformulation dans le processus partagé visant les avancées des savoirs en jeu.

III. MÉTHODOLOGIE

Cette communication vise, on le rappelle, à nous familiariser avec l'étude de la pratique évaluative d'un enseignant en convoquant l'étude des gestes évaluatifs et la prise en compte de l'aménagement de la classe. La méthodologie de recherche qualitative est donc ici retenue. Notre matériau d'analyse comporte deux composantes. D'abord, une captation vidéo d'une leçon de 60 minutes qui n'avait pas été préalablement choisie et qui a été enregistrée en juin 2023. L'enseignant, que nous nommerons Louis, intervient en cinquième année du primaire (10-11 ans) au Québec, son groupe est composé de 24 élèves. De même, un entretien semi-dirigé a été mené à la fin de la leçon afin d'en apprendre davantage sur sa conception et sa vision de l'évaluation en référant à certains choix et actions menées durant la leçon. Un travail général de description de l'aménagement de la classe a été fait. Ne sont retenues ici que les composantes qui médiatisent l'activité d'enseignement-apprentissage-évaluation

3. Tâche retenue et ses différentes déclinaisons

IV. RÉSULTATS

La thématique de cette classe de quatrième année du primaire est Harry Potter, il est donc possible de retrouver quelques décorations comme les drapeaux des maisons, un tableau, un trophée, un habit de sorcier et quelques affiches à ce sujet. Par ailleurs, les murs de la classe ne sont pas surchargés. Nous retrouvons quelques schémas d'ancrage comme ci-joint. En lien avec sa thématique et sa conception de l'évaluation, l'enseignant a disposé les bureaux des élèves en sous-groupe qu'il nomme îlots d'apprentissage dans le but de favoriser la collaboration et l'entraide. Les cas-nombres pour chaque niveau sont alors répartis entre les îlots.



Lors de son amorce, l'enseignant réactive les connaissances des élèves en les questionnant sur ce que signifie factoriser un nombre et sur les façons d'exprimer un nombre factorisé. Lorsque les élèves évoquent la forme développée à l'aide de nombres premiers, il interroge les élèves sur la signification du nombre premier pour eux. Un nombre qui n'est divisible que par lui-même et 1 est la définition commune retenue. Louis questionne alors les élèves sur ce que signifie factoriser un nombre à l'aide de nombres premiers. Tout au long de cette première phase, Louis utilise le tableau blanc interactif pour noter les idées des élèves. Ensemble, ils conviennent d'une définition sur ce qu'est un nombre premier, ils semblent tous convenir que factoriser un nombre sera de l'écrire sous la forme de nombres premiers uniquement. Louis donne l'exemple de 12 qui est d'abord écrit au tableau comme étant 2×6 puis $2 \times 2 \times 3$. Plusieurs élèves participent activement à cette période de questions. Louis demande s'ils se rappellent d'un moyen qu'ils ont utilisé en cours de l'année scolaire pour factoriser des nombres. Le développement d'un arbre de facteurs est évoqué. Louis revient alors et demande : « Si je veux être un

expert en factorisation de nombres, que crois-tu que je dois savoir ? » Un élève nomme l'importance des critères de divisibilité ; l'enseignant renvoie la validation de la pertinence et fait le lien avec l'élaboration d'un arbre de facteurs. Il demande de nommer les différents critères qu'ils connaissent. Pendant ce temps, il les note au tableau à titre de support visuel. L'enseignant s'arrête à deux reprises durant cette amorce pour valider la compréhension de certains élèves ciblés à l'aide de questions fermées.

À la suite de cette première phase prenant la forme d'une discussion dirigée, Louis explique le fonctionnement de la période de travail à venir en lien avec les îlots d'apprentissage. Il insiste sur le niveau de confiance que l'élève a relativement à la factorisation d'un nombre. Il précise ainsi que si l'élève ne se sent pas confiant avec la notion et qu'il sent le besoin d'être aidé, celui-ci doit se rendre à l'îlot de niveau novice. Si l'élève se sent confiant et il croit être capable de résoudre les problèmes sans aide, Louis évoque qu'il peut choisir le niveau intermédiaire. Finalement, si l'élève comprend bien la factorisation et qu'il se sent à l'aise dans la reconnaissance des diviseurs des nombres inférieurs à 100, alors il peut prendre un défi supplémentaire et ainsi choisir le niveau expert.

L'enseignant nomme à trois reprises aux élèves qu'il est possible de faire des allers-retours entre les différents îlots d'apprentissage selon la perception qu'a l'élève de son niveau de difficulté. Louis rappelle : « c'est important que tu sois honnête. C'est toi qui évalues où tu crois te situer, c'est toi qui te fixes un défi ». Ainsi, les apprenants devront décider eux-mêmes l'endroit de travail propice selon leur compréhension et leur aisance à factoriser un nombre. Louis précise qu'il se placera à la table des novices. La personne enseignante rappelle une nouvelle fois ses attentes pour chacun des îlots, la méthode pour se corriger (les corrigés sont disponibles à l'avant de la classe) et les stratégies à appliquer lorsqu'un élève rencontre des difficultés : demander l'aide d'un pair d'abord, évaluer la possibilité de revenir à un niveau précédent et, en dernier recours, solliciter son aide.

Louis rappelle les trois niveaux d'apprentissage aux élèves, leur demande de prendre une minute pour réfléchir au niveau où ils croient se situer et il leur demande de poser la main sur leur épaule lorsque leur choix est fait. À ce moment, un élève pose la question suivante :

- Élève 1 : Admettons que tu es à l'aise avec ça, mais que tu as le goût de commencer par le novice ?
- Enseignant : Ça c'est ton choix, mais moi, je vais être à la table des novices. Ça se peut que je te dise d'aller à la table des intermédiaires.

Cette interaction montre le souci de l'enseignant de l'autoévaluation des élèves et de les faire progresser à leur propre rythme. Durant la période de travail, l'enseignant est constant avec cette directive. Plus précisément, il mentionne à un élève qui s'est mis à une table novice d'aller au niveau supérieur, car il en est capable.

Au fil de la période de travail, l'enseignant reste à l'îlot des novices. Six élèves s'y trouvent. Il intervient à différents moments courts et réguliers auprès des élèves en utilisant des gestes de rétroaction formulés oralement et qui sont destinés à un élève ou à un groupe d'élève. Par exemple :

- Enseignant : Peux-tu me dire ce que tu es en train de faire ?
- Élève : Je divise par deux
- Enseignant : Pourquoi tu fais cela
- Élève : Parce qu'on doit mettre en facteurs premiers, mais je ne sais pas par coeur ça donne quoi.

- Enseignant : Si j'ai bien compris, tu veux diviser 30 par deux, mais tu ne te souviens plus ce que ça donne. Quel calcul fais-tu dans ta tête pour le trouver ?
- Élève : ...
- Enseignant : 30 divisé par deux, est-ce la même chose que de se demander 2 multiplié par quoi donne 30 ?
- Élève : [hoche la tête]
- Enseignant : Je crois que tu es capable de trouver la réponse que tu cherches. Je sais que tu es capable. Fais-toi confiance. Je vais aider quelqu'un d'autre, mais je serai là pour toi.

Pour une autre élève qui semble avoir plus de difficultés, Louis suggère l'utilisation d'un outil qui a été construit durant l'année scolaire qui intègre les tables de multiplication. Il évoque qu'il sera important au cours des prochaines années que l'élève soit capable de se remémorer les tables sans avoir recours à l'outil. Louis observe beaucoup ses élèves. S'il observe une erreur, il demande d'abord à l'élève d'expliquer comment il s'y est pris. Il espère alors que l'élève détectera de lui-même l'erreur. Si non, il offre de la rétroaction au niveau du traitement de la tâche, c'est-à-dire qu'il intervient sur le processus et il guide l'élève dans la réalisation de la tâche. Il se dégage, chez la pratique évaluative de Louis, que dans cette phase de travail des élèves, la rétroaction qui consisterait à verbaliser la procédure et reconnaître les indices permettant de reconnaître si un nombre est divisible par 2 ou par 3 est toujours précédée d'une observation silencieuse de ce que semblent comprendre les élèves. De cette façon, il cherche à connaître autant la compréhension qu'à l'élève de la tâche et le processus appliqué.

Lors de l'entrevue semi-dirigée, l'enseignant explique la progression de sa pratique évaluative depuis son début de carrière. Il évoque avoir une vision plus claire de ce que signifie évaluer pour soutenir les apprentissages de ses élèves. De ce fait, ses collègues et lui ont revu les grilles d'évaluation qu'ils utilisaient pour leur permettre de les utiliser pour aider les élèves à porter un jugement sur ce qu'ils font, mais aussi pour soutenir la rétroaction que ces enseignants donnent à leurs élèves. En outre, il évoque qu'ils ont créé des grilles qui sont utilisées sur une période de trois années et qui utilisent les critères ministériels, mais dont la forme est plus simple à comprendre pour les élèves. Il évoque qu'il cherche à ce que ses élèves aient une meilleure compréhension de ce qu'ils maîtrisent ou non, mais qu'il cherche aussi à ce que les parents comprennent mieux ce qui est évalué et où se situe leur enfant.

V. DISCUSSION

Le recours au continuum de l'évaluation-régulation interactive tel que proposé dans Mottier-Lopez (2015, p. 100) a traité l'étude de cette seule séance de remarquer que Louis opte tantôt pour du guidage plutôt ouvert (amorce) pour inviter les élèves à investir leurs connaissances. Il recourt au guidage plus fermé pour encourager les élèves à porter un jugement (s'autoévaluer) sur eux-même. Toutefois, il laisse le résultat de ce jugement et la conséquence du choix de l'ilot à leur charge (contrôle à la charge de l'élève). Lors de la phase de résolution des cas de nombres, ses interventions dans l'ilot des novices prennent la forme d'un guide plus fermé (proposition d'outil, progression de questions visant à mettre en évidence les questions que l'élève devrait se poser pour trouver les facteurs). L'étude de l'environnement de la classe (positionnement des bureaux pour former des ilots, l'ilot des novices plus près du tableau permettant à l'enseignant d'y écrire, cartons présentant les nombres par niveaux, corrigés disponibles à l'avant) soulève des questions. Ce n'est pas l'environnement en soi qui favorise l'évaluation en soutien d'apprentissage, mais comment l'enseignant l'investit dans sa pratique évaluative. L'étude des gestes évaluatifs exige de la situer dans les activités d'enseignement-apprentissage-évaluation.

VI. CONCLUSION

L'évaluation en soutien aux apprentissages est une pratique évaluative qui gagne à être utilisée. Cela dit, elle demande à l'enseignant de varier ses méthodes de recueils d'informations ainsi que ses gestes de rétroaction. En ayant comme visée d'évaluer dans une perspective de soutien aux apprentissages, il est primordial d'accorder une grande place à la rétroaction afin de permettre aux élèves de progresser. Un travail de préparation et de réflexion doit alors être effectué en amont pour déterminer les outils à utiliser, les méthodes, le temps, la tâche à effectuer et l'aménagement de la classe.

RÉFÉRENCES

- Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022). Une compétence interculturelle et inclusive « en acte » : analyse de récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. *Formation et profession*, 30(1), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.612>
- Beaudoin, C., Rousseau, N., Thibodeau, S. et Borri-Anadon, C. (2021). Les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle : qu'en est-il pour les 16-19 ans ? *Enfance en difficulté*, 8, 25-45. <https://doi.org/10.7202/1075505ar>
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College London School of Education
- Blanchouin, A., Grapin, N. et Mounier, E. (2022, 12-14 avril). *Gestes évaluatifs en contexte d'ingénierie évaluative : exemples d'études en mathématiques à l'école élémentaire* [Communication]. 33^e Colloque de l'ADMEE-Europe « Pluralité de contextes, pluralité d'évaluations en éducation : quelles interactions et quels enjeux ? », ADMEE-Europe, Pointe à Pitre (Guadeloupe), France.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2004). *Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Le Conseil.
- Giroux, J. (2015). Difficultés des élèves en mathématiques au primaire : les apports de la didactique. *Math-École*, (224), 4-7. https://revue-mathematiques.ch/application/files/7014/6288/8788/ME224_Giroux.pdf
- Laferrière, T., Tremblay, M., Bernatchez, J., Delobbe, A., Ntebutse, J., Allaire, S., Barma, S. et Robert-Mazaye, C. (2024). *L'ÉCRAN : l'évaluation collaborative réussie des apprentissages par le numérique* [Rapport de recherche] (n° 2021-0EUA-293516). Fonds de recherche du Québec – Société et culture [FRQSC]. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2024/03/rapport_lecran_therese-laferriere.pdf
- Mottier Lopez, L. (2015a). Chapitre 6. Recherche collaborative sur les pratiques de régulation formative en classe : questionnement épistémologique critique. Dans Les chercheurs ignorants (dir.), *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (p. 57-65). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0057>
- Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 11(4), 9-16. www.szh-csps.ch/r2021-12-01
- Mottier Lopez, L. (2015b). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120. <https://doi.org/10.7202/1036552ar>

- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50. <https://doi.org/10.7202/1055560ar>
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Rousseau, N., Thibodeau, S., St-Vincent, L. A., Point, M. et Desmarais, M. É. (2019). Le leadership de la direction d'école : son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 2(1), 26-42.
- Tremblay, M. et Delobbe, A. M. (2022). Une étude comparative des évaluations ministérielles en mathématique du primaire, du secondaire et de l'éducation des adultes. Dans N. Talbot et S. El Euch (dir.), *L'évaluation des compétences : une pluralité de défis* (p. 111-134). Presses de l'Université du Québec.

ANNEXE 1

NOMBRES CHOISIS PAR L'ENSEIGNANT SELON LES ILOTS D'APPRENTISSAGE

Novice		Expert	
a) 16 / \	b) 30 / \	a) 303 / \	b) 400 / \
c) 99 / \	d) 8 / \	c) 170 / \	d) 93 / \
e) 27 / \	f) 54 / \	e) 160 / \	f) 32 / \
g) 35 / \	h) 60 / \	g) 54 / \	h) 1242 / \

ANNEXE 2

CONTINUUM DE L'ÉVALUATION-RÉGULATION INTERACTIVE TEL QUE PROPOSÉ DANS MOTTIER-LOPEZ (2015, p. 100)

Contrôle de l'enseignant (E) de la gestion des interactions, de la gestion des apports et de la structuration du contenu			Contrôle partagé entre l'enseignant et les élèves de la gestion des interactions, de la gestion des apports et de la structuration du contenu	
← Apports des élèves contraints par un guidage ciblé de l'E			→ Apports des élèves moins contraints, avec un guidage ouvert de l'E	
Initiations/Réponses de restitution			Initiations/Réponses de développement	
L'E explique, présente, incite, donne des consignes.	L'E fait lire, sollicite des <i>éléments présents</i> (tableau, documents, consignes, etc.) en tant que référence externe à l'élève, une référence « culturelle », construite ou non par la classe.	L'E pose des questions ouvertes ou ciblées sur des éléments <i>qu'il attend</i> (mais qui ne sont pas directement présents).	L'E pose des questions ouvertes (dont le contenu <i>n'est pas de la restitution</i>) et fait explicitement des réponses. Si nécessaire, l'E fournit de l'étayage ciblé.	En plus, l'E sollicite des <i>échanges entre élèves</i> .
Les élèves écoutent.	Les élèves lisent ou citent les éléments présents.	Les élèves apportent des réponses essentiellement de restitution (souvent une seule réponse possible).	Les élèves donnent des réponses variées de développement (souvent plusieurs réponses et raisonnements possibles). Ils explicitent leur raisonnement, démarche, etc.	En plus, les élèves prennent des initiatives, par exemple l'élève pose une question à un pair, le contredit, interpelle l'E, formule des hypothèses, etc.
[PG-A]	[PG-B]	[PG-C]	[PG-D (ou D-ciblé)]	[PG-E]
[EV-E]: évaluation exclusivement sous la responsabilité de l'enseignant			[EV-é+E]: évaluation partagée avec les élèves	

Figure 1. *L'évaluation-régulation interactive comme participation guidée*