

PROJET
Accompagnement-Recherche-Formation
pour la mise en œuvre du Programme
de formation de l'école québécoise

ACCOMPAGNER L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES
DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

AIDE À L'APPRENTISSAGE
ET
RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES

Fascicule 4 : Une perspective d'équité
sociopédagogique pour accompagner
l'évaluation

Louise Lafortune, auteure
Direction de l'accompagnement-recherche
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Turcotte¹
Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

2008

Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières

Avec la collaboration de
Avril Aitken, Kathleen Bélanger, Nicole Boisvert, Bernard Cotnoir,
Grant Hawley, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise, Carole Lebel,
Chantale Lepage, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith

Avec la participation de
Karine Boisvert-Grenier et Bérénice Fiset

<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>

¹ Sylvie Turcotte était directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au moment de la réalisation de ce projet (2002-2008).

Remerciements

L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise est un projet d'envergure étalé sur six années (2002-2008) qui suppose un changement majeur en éducation. Ce projet a exigé un appui financier important et la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je tiens particulièrement à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour son appui financier, mais aussi pour avoir permis à plusieurs personnes œuvrant dans le milieu scolaire d'agir comme personnes accompagnatrices au plan provincial de groupes répartis à travers le Québec. Je remercie messieurs Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint au début de ce projet, et Pierre Bergevin, son successeur, d'avoir autorisé sa réalisation. Je remercie également mesdames Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan, représentantes du Ministère, pour leur soutien et leur encouragement indéfectible. Un merci particulier au personnel de la direction de la formation et de la titularisation des personnels scolaires et à sa directrice, Sylvie Turcotte, pour avoir mis des ressources essentielles à la disposition de l'équipe du projet, pour son implication régulière lors des rencontres et pour ses commentaires toujours pertinents. Je remercie l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir encouragé ce partenariat et d'avoir mis à ma disposition et à celle de l'équipe du projet les ressources matérielles et humaines nécessaires à sa bonne marche et à sa réalisation dans un contexte facilitant.

Accompagner l'évaluation des compétences dans l'école québécoise (les six fascicules) s'inscrit dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise a bénéficié de la contribution de nombreuses personnes. Je remercie les membres de mon équipe accompagnatrice qui ont terminé ce projet et qui ont pu commenter et critiquer de façon constructive certaines versions de ce matériel. Leur apport s'est révélé essentiel à la réalisation de ce projet. Je pense alors à Avril Aitken, Nicole Boisvert, Grant Hawley, Carole Lebel, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith. Je remercie également les autres personnes accompagnatrices qui ont contribué à un moment ou à un autre à notre réflexion. Il s'agit de Simone Bettinger, Bernard Cotnoir, Ginette Dubé, Jean-Marc Jean, Reinelde Landry et Doris Simard.

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

De nombreuses personnes externes au projet ont participé à la réalisation de ces fascicules. Leur contribution a mené à un approfondissement de l'accompagnement de l'évaluation, à une clarification de certaines idées, à des choix d'information, à des ajouts substantiels, à une réorganisation du contenu et finalement, à une présentation de l'ensemble du document différente de celle initialement soumise dans le but de mieux servir les personnels scolaires intéressés. Nous remercions sincèrement :

- l'équipe de professionnels et professionnelles ainsi que des spécialistes en sciences de l'éducation au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui ont participé à une rencontre de discussion :
 - Jacqueline Charbonneau, Lorraine Desmarais, Donald Guertin, Lise Ouellet, Blozaire Paul, Christian Rousseau et Denis Watters de la Direction générale de formation des jeunes ;
 - Camille Marchand de *Vie pédagogique* ;
- l'équipe accompagnatrice de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais : Isabelle Asselin, Paule Bellehumeur, Marc Gauvreau, Francine Hausselman, Kim Mellor, Richard Painchaud et Violette Routhier qui ont utilisé et discuté d'une première version de ce document ;
- l'équipe de Linda Allal, professeure à l'Université de Genève, composée de Céline Buchs, Katia Lehraus, Lucie Mottier Lopez, Edith Wegmuller et Walther Tessaro et l'équipe de formateurs et de formatrices à l'enseignement (SEDEV) à Genève composée de Filippo Cattafi, Véronique Claret, Ariene Favre Darnev, Jean-Marc Hohl, Christiane Jeamet et Bernard Riedweg qui ont commenté une première version de ce document.

Pour l'organisation des lancements des fascicules *Accompagner l'évaluation des compétences dans l'école québécoise*, en septembre 2006 à Montréal et en octobre 2006 à Québec, nous tenons spécialement à remercier Carine Lachapelle qui a fait de ces événements une réussite à tous les niveaux.

Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction permettant, entre autres, de concevoir ces fascicules. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour me faire réfléchir, m'amener à clarifier ma pensée, mais aussi à faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale. Je sais pertinemment que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Louise Lafortune

Liste des fascicules

Fascicule 1

Pertinence et nécessité de l'accompagnement en évaluation des apprentissages

Fascicule 2

Moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement des pratiques évaluatives et de l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation

Fascicule 3

Exercice et développement du jugement professionnel

Fascicule 4

Une perspective d'équité sociopédagogique pour accompagner l'évaluation (**dans ce document**)

Fascicule 5

Accompagnement d'équipes-cycle pour des pratiques évaluatives du développement de compétences

Fascicule 6

La pratique réflexive vers une évaluation de compétences

La publication d'une série de six fascicules composant le document *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise, Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences* se situe dans le contexte du Projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Cette série de fascicules se veut un outil de réflexion et d'intervention pour les personnels scolaires afin de favoriser l'approfondissement de certains concepts liés au programme de formation, à l'évaluation des compétences et au développement de pratiques cohérentes pour accompagner l'évaluation des apprentissages comme aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences.

Note : Nous apprécierions recevoir vos commentaires à l'adresse suivante : accompagnement@uqtr.ca

Table des matières

1. REGARD SUR LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE-ÉVALUATION ...7	
1.1. CRÉER UNE OUVERTURE À LA DIVERSITÉ	7
1.2. CONSIDÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ COMME AIDE À L'APPRENTISSAGE	8
1.3. CROIRE AUX CAPACITÉS DE RÉUSSITE DES ÉLÈVES	9
1.4. CONTRER LES STÉRÉOTYPES CHEZ SOI ET CHEZ LES AUTRES	10
1.5. ÉVITER LA CATÉGORISATION, L'ÉTIQUETAGE ET LA GÉNÉRALISATION	12
1.6. CONSTRUIRE L'IDÉE DE CE QUE VEUT DIRE ENSEIGNER À UNE CLASSE HÉTÉROGÈNE.....	13
1.7. S'OUVRIRE À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE.....	14
1.8. ACCEPTER DE COCONSTRUIRE EN ÉQUIPE-CYCLE.....	15
2. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉQUITÉ	16
3. PROBLÉMATIQUE LIÉE À L'ÉQUITÉ DANS UN CONTEXTE DE PLURALITÉ SOCIALE	17
4. ÉQUITÉ SOCIOPÉDAGOGIQUE : SENS, COMPOSANTES, EXPLICATIONS	20
5. ÉQUITÉ SOCIOPÉDAGOGIQUE : LIENS AVEC LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE	21
6. ÉQUITÉ SOCIOPÉDAGOGIQUE : COMPOSANTES SOCIALES.....	22
7. POUR L'ACCOMPAGNEMENT.....	27
CONCLUSION.....	28
BIBLIOGRAPHIE.....	28

Fascicule 4

Une perspective d'équité sociopédagogique pour accompagner l'évaluation²

Questions de réflexion

- Dans le Programme de formation de l'école québécoise, qu'est-ce qui suscite une ouverture à un monde pluraliste ?
- Dans le cadre du renouveau pédagogique, qu'est-ce qui suscite une ouverture à un monde pluraliste ?
- En quoi l'évaluation des apprentissages peut-elle être réalisée dans une perspective d'équité ?

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) comporte trois visées : construire sa vision du monde, structurer son identité et développer son pouvoir d'action. Il est fondé sur le développement de compétences, ce qui exige la mobilisation et l'interrelation d'une diversité de ressources internes et externes. Sa structure comprend trois composantes : domaines généraux de formation, compétences transversales et domaines d'apprentissages, que incluent les compétences disciplinaires (MEQ, 2001, 2004). Cet ensemble dynamique, basé sur une démocratisation de l'éducation où la classe et l'école comportent une diversité d'individus, prépare à une ouverture sur le monde et à l'expérience d'un monde pluraliste. En ce sens, l'esprit du renouveau pédagogique 1) considère que les élèves sont des êtres à part entière qui ont et auront à vivre dans un monde pluraliste ; 2) cherche à prendre en compte toutes les dimensions de l'apprentissage (cognitive, métacognitive, affective, sociale, morale, culturelle...) ; et 3) se soucie du fait que les jeunes vivent et auront à vivre et à travailler avec des personnes différentes d'eux. Cette situation suppose une ouverture aux différences dans les différentes fonctions de l'école et de l'enseignement, et plus particulièrement dans l'évaluation des apprentissages. Les élèves qui utiliseraient des stratégies différentes de celles qui ont été enseignées peuvent être défavorisés dans un processus d'évaluation. Au lieu de les valoriser s'ils se distinguent des autres, c'est-à-dire s'ils utilisent des stratégies inattendues, ou encore des stratégies qui peuvent sembler moins efficaces tout en étant adéquates, leur créativité peut leur causer des difficultés. Des façons différentes d'apprendre et de procéder peuvent être difficiles à accepter ; cela nécessite une réflexion sur l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation (voir fascicule 2 portant sur les *moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement des pratiques évaluative et de l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation*), mais surtout sur les moyens d'évaluation autant comme aide à l'apprentissage que comme reconnaissance des compétences ou bilan des apprentissages. Ces différences peuvent

² Des éléments de ce texte sont tirés de Lafortune (2003a, 2006a-b).

dépendre d'expériences scolaires antérieures, mais aussi d'apprentissages réalisés en dehors de l'école, dans la famille et dans la société.

Le contenu de ce fascicule apporte un regard particulier sur l'équité sociopédagogique à partir de principes relatifs au processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, de caractéristiques de l'évaluation des apprentissages et d'une problématique émergeant d'un contexte de pluralité sociale. Des éléments théoriques portant sur le concept d'équité sociopédagogique et une explicitation des liens entre ce dernier et le renouveau pédagogique seront également présentés. De plus, la perspective d'équité sociopédagogique est représentée à travers des composantes sociales telles que l'inclusion scolaire, la mixité scolaire et l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de fondements socioconstructivistes qui supposent réflexions et interactions (Lafortune et Gaudet, 2000 ; Lafortune, 2003a, 2006a-b ; Rousseau et Bélanger, 2004 ; Vienneau, 2004). Finalement, quelques moyens relatifs à l'accompagnement d'une posture d'équité en lien avec l'évaluation sont proposés. Tout au long du fascicule, des questions de réflexion sont proposées autant pour réfléchir soi-même à ces concepts et à son accompagnement que pour alimenter son bagage de stratégies pour favoriser la réflexion chez les personnes accompagnées.

1. Regard sur le processus enseignement-apprentissage-évaluation

Questions de réflexion

- **Quels sont les principes du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation qui tiennent compte de la diversité des élèves vivant dans une société pluraliste ?**
- **Comment ces principes peuvent-ils influencer l'évaluation des apprentissages ?**

La prise en compte du monde pluraliste dans lequel les élèves vivent et auront à vivre ainsi que la prise en compte des différentes dimensions de l'apprentissage supposent un regard sur le processus enseignement-apprentissage-évaluation. Pour développer un tel regard, les personnels scolaires sont incités à examiner leurs pratiques tout autant que leurs croyances (conceptions et convictions) qui sont orientées par leurs attitudes, préjugés, idées préconçues... ou qui les orientent. Certains principes guident ce regard sur ses croyances et pratiques ; ils sont décrits ici dans une perspective d'évaluation des apprentissages.

1.1. Créer une ouverture à la diversité

Créer une ouverture à la diversité suppose une acceptation allant jusqu'à une valorisation autant de ce que sont les individus (attitudes, capacités...) que de leurs façons de faire (stratégies, démarches...), de leurs idées ou points de vue, mais aussi de leur culture ou de leur ethnie. Comme personne intervenante, cela suppose, entre autres, des connaissances, des compétences, de la compréhension et du respect pour que les élèves trouvent un enrichissement à la diversité.

Réflexion pédagogique

Dans son enseignement, on peut analyser les situations d'apprentissage que l'on élabore afin de se demander si elles se limitent à une seule démarche possible et

si on exige des élèves une façon de faire particulière ou l'utilisation d'une procédure définie à l'avance.

Réflexion pour l'accompagnement

Dans une démarche d'accompagnement, il peut être utile d'aider les personnes accompagnatrices à anticiper différentes façons de procéder que les élèves pourraient utiliser pour résoudre une situation d'apprentissage. Si cela se fait en équipe-cycle, une plus grande variété de démarches peut ressortir et aider les enseignants et enseignantes à favoriser la verbalisation des différentes démarches dans une perspective d'ouverture.

Perspectives pour l'évaluation des apprentissages

Une ouverture à la diversité suppose une acceptation de différentes démarches, et ce, même lorsqu'il s'agit de l'évaluation comme reconnaissance des compétences. Cependant, un tel principe n'est pas toujours simple à appliquer, car certains élèves peuvent utiliser des cheminements qui semblent « compliqués » de l'extérieur sans l'être pour eux. Cela exige de tenter « d'entrer dans la métacognition » des élèves plutôt que d'exiger une démarche, la même pour tous les élèves, sous prétexte qu'elle est plus directe, moins compliquée, plus efficace pour résoudre des situations semblables. On peut même avoir à réaliser de courtes entrevues avec quelques élèves afin de comprendre ce qui sous-tend leur choix avant de poser un jugement d'évaluation.

Questions de réflexion

- **Comment amener les personnels scolaires à développer une ouverture :**
 - à la diversité ?
 - à la diversité des cheminements d'apprentissage ?
 - à la diversité des façons de procéder ?
 - à la diversité des démarches mentales ?
- **Comment amener les personnels scolaires à comprendre qu'un cheminement différent de celui qu'on adopte peut être, pour un élève, simple et pertinent ?**

1.2. Considérer l'hétérogénéité comme aide à l'apprentissage

Considérer l'hétérogénéité comme aide à l'apprentissage s'inscrit dans le contexte où l'apprentissage est un processus complexe et où les élèves présentent des caractéristiques très diversifiées. Lorsqu'on cherche à former des sous-groupes qu'on croit homogènes dans une classe, on oublie trop souvent divers aspects des individus aux plans cognitif, métacognitif, social, culturel... qui font en sorte qu'il n'y a pas vraiment d'homogénéité possible. De plus, on oublie que la diversité peut être une aide à l'apprentissage autant au plan scolaire que social. Par exemple, entendre des élèves parler des stratégies qu'ils utilisent aide ceux qui les verbalisent à les clarifier et à les reconnaître, mais peut également aider ceux qui les écoutent à alimenter leur bagage stratégique.

Réflexion pédagogique

En tant que personne intervenante, on peut se demander pourquoi on recherche l'homogénéité dans un groupe ou dans un sous-groupe de la classe. On peut discuter

avec des collègues des avantages et des inconvénients d'avoir une certaine homogénéité, surtout après avoir défini ce que cela veut dire.

Réflexion pour l'accompagnement

Dans l'accompagnement, il peut être utile de clarifier comment les personnes accompagnées définissent l'homogénéité et l'hétérogénéité dans la classe. Discuter du rôle de l'homogénéité et de l'hétérogénéité peut aider à se rendre compte que l'homogénéité est pratiquement impossible si on considère toutes les dimensions de la personne. Qu'est-ce qui mène à rechercher l'homogénéité dans une classe ? Comment l'homogénéité peut-elle aider à l'enseignement ? Comment cela peut-il aider à l'apprentissage ? Ces questions suscitent une réflexion approfondie sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ; cette réflexion nécessite un accompagnement, à tout le moins lors de premières rencontres.

Perspectives pour l'évaluation des apprentissages

L'évaluation fait fonction, entre autres, d'aide à l'apprentissage ; l'hétérogénéité peut y jouer un grand rôle. D'abord, l'autoévaluation et la façon dont elle est réalisée peuvent aider la personne enseignante à comprendre les différentes démarches des élèves, mais aussi à utiliser ces démarches pour aider d'autres élèves qui fonctionnent de façon semblable. La coévaluation et l'interévaluation peuvent aider à améliorer ses propres stratégies en tirant profit des commentaires et des rétroactions des autres. Cependant, l'apprentissage de l'autoévaluation, de la coévaluation et de l'interévaluation est nécessaire afin que ces processus soient réalisés dans le même sens que ce qui est prôné dans les différents documents ministériels relatifs à l'évaluation (MEQ, 2002-2004, 2004, 2006). Des réflexions collectives sont nécessaires pour apprendre à s'autoévaluer, à évaluer des pairs et à échanger avec son enseignant ou son enseignante sur un jugement d'évaluation. Comment formuler des commentaires ? Comment se préparer à recevoir des commentaires ? Comment réagir aux commentaires des autres ? Comment en tenir compte pour un apprentissage subséquent ? Il est également nécessaire de comprendre l'utilité de l'évaluation pour cheminer dans ses apprentissages et non pas seulement pour connaître le jugement qu'une autre personne porte sur son travail ou sur son cheminement.

Questions de réflexion

- **Comment aider les personnels scolaires et les élèves à considérer l'hétérogénéité comme aide à l'apprentissage ?**
- **Comment accompagner la réflexion sur le rôle de l'hétérogénéité dans l'apprentissage ?**
- **Comment accompagner les personnels scolaires à utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation (évaluation par les pairs ou mutuelle) dans une démarche d'évaluation des apprentissages selon ses deux fonctions : aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences ?**

1.3. Croire aux capacités de réussite des élèves

Croire aux capacités de réussite des élèves signifie avoir la conviction que les élèves peuvent développer un potentiel allant au-delà de ce que les apparences peuvent laisser supposer. Ainsi, il importe de se méfier de ses impressions premières, de ses

intuitions et surtout, de ses paroles ou gestes qui peuvent laisser penser à des incapacités relevant de certains préjugés ou de certaines idées préconçues ; on devrait plutôt fournir des défis qui permettent d'actualiser les divers potentiels, d'alimenter la confiance en soi, de se percevoir comme une personne pouvant favoriser la réalisation de rêves.

Réflexion pédagogique

Pour comprendre sa façon de percevoir et d'interpréter les capacités des élèves, il devient nécessaire de se poser des questions sur ses interprétations des façons de faire des élèves, particulièrement pour ceux qui ne fonctionnent pas comme on le voudrait, ou encore ceux qui ne fonctionnent pas selon ce qui nous paraît le plus facile, efficace, utile. Il semble qu'on serait porté à dire quoi faire aux élèves qu'on considère « plutôt incapables », ce qui ne les aide pas à apprendre. À ceux que l'on considère « capables de réussir », il semble qu'on fournit plutôt des indices pour les mener à chercher des solutions, ce qui les aide à comprendre, à apprendre.

Réflexion pour l'accompagnement

Dans l'accompagnement, il peut s'avérer pertinent de se demander : Comment évalue-t-on les capacités de réussite des élèves ? Quels sont les critères utilisés ? Qu'est-ce qui permet de reconnaître la capacité de réussite des élèves ? Comment entrevoir la possibilité que tous les élèves puissent réussir ?

Perspectives pour l'évaluation des apprentissages

La façon dont on perçoit les capacités de réussite des élèves peut influencer les jugements d'évaluation. Que l'évaluation soit quantitative ou qualitative, elle ne peut être totalement objective ; certains facteurs influencent toute personne qui évalue, mais comment ? En se posant des questions sur ce qui influence un jugement d'évaluation, il est possible de remédier à des façons d'évaluer qui peuvent être teintées d'une certaine subjectivité ou d'apprécier le travail réalisé avec des collègues qui aide à porter un jugement professionnel.

Questions de réflexion

- **Quels gestes peut-on poser pour que les élèves comprennent que l'on croit à leurs capacités de réussir ?**
- **En quoi le fait de percevoir et de reconnaître les capacités de réussite des élèves peut-il influencer les jugements d'évaluation ?**
- **Comment peut-on accompagner la réflexion sur les jugements portés sur les capacités de réussite des élèves ?**
- **Sur quels principes ou fondements ces jugements sont-ils basés ?**
- **Comment reconnaître les capacités de réussir des élèves ?**

1.4. Contrer les stéréotypes chez soi et chez les autres

Contrer les stéréotypes chez soi et chez les autres signifie avoir des attitudes, des paroles ou des gestes qui démontrent un souci de considérer les élèves de façon équitable, mais aussi de réagir aux paroles et aux gestes des élèves qui véhiculent des préjugés vis-à-vis de certains de leurs pairs. Contrer ces stéréotypes s'inscrit dans une démarche de pratique réflexive.

Réflexion pédagogique

S'engager dans une démarche de pratique réflexive pour contrer les stéréotypes peut se réaliser en équipe-cycle ou en équipe de collègues afin de discuter de la façon dont on parle des élèves (un tel est excellent ; il est extrêmement difficile d'aider un tel autre ; un tel, on sait bien qu'il va décrocher...), de se demander si on ne porte pas trop souvent des jugements hâtifs et de s'interroger sur l'influence de certains jugements sur l'apprentissage des élèves.

Réflexion pour l'accompagnement

Il n'est pas simple d'accepter et surtout de partager avec les autres le fait que l'on véhicule des stéréotypes et des préjugés. Cependant, le fait de le reconnaître est le point de départ pour les contrer, pour éviter qu'ils puissent influencer les jugements d'évaluation au détriment des élèves. De plus, le simple fait de considérer que les élèves sont différents incite à agir d'une manière particulière avec certains élèves, ce qui peut les aider à apprendre. Toutefois, il arrive que cela puisse leur nuire en ne leur permettant pas de mettre en œuvre leur plein potentiel. Un accompagnement peut aider à comprendre l'influence des stéréotypes et des préjugés dans la façon d'évaluer les élèves tant comme aide à l'apprentissage que comme reconnaissance des compétences. Dans cet accompagnement, il importe d'apprendre à limiter la portée négative de ses préjugés vis-à-vis de certains types d'élèves, mais aussi d'apprendre à réagir à des propos dévalorisants pour certains élèves. Des propos comme les suivants peuvent mener des collègues à juger de certains élèves avant même de les connaître : « Je connais cet élève, tu auras de la difficulté avec son comportement » ou « Il n'y a pas grand-chose à faire avec cet élève », ou encore « Tu es mieux de t'y prendre au début de l'année avec cet élève, car il décroche facilement »... Se taire n'est-il pas une façon d'accepter ou de signifier un accord ?

Perspectives pour l'évaluation des apprentissages

Les élèves sont très sensibles à des comportements et attitudes qui laissent penser qu'ils ne sont pas considérés comme les autres même si cela est fait dans une perspective d'aide à l'apprentissage. En réussissant à contrer certains stéréotypes et préjugés tant dans sa façon de se représenter les élèves que dans ce qui est observé chez des collègues, les élèves pourront percevoir une certaine cohérence entre les différents moyens d'évaluation utilisés. Lorsque les élèves perçoivent une justice, une équité et une égalité ainsi que de la transparence, de la rigueur et de la cohérence, cela peut faciliter l'acceptation des jugements d'évaluation.

Questions de réflexion

- **Quels sont les effets des préjugés et des idées préconçues dans l'évaluation des apprentissages des élèves ?**
- **Comment contrer ses propres préjugés ou idées préconçues, mais aussi ceux des autres ?**
- **Comment accompagner une réflexion sur les préjugés véhiculés, les siens et ceux des autres, afin d'en limiter la portée dans l'évaluation des apprentissages ?**

1.5. Éviter la catégorisation, l'étiquetage et la généralisation

Éviter la catégorisation, l'étiquetage et la généralisation s'inscrit dans l'idée que l'apprentissage est un processus complexe qui ne permet pas vraiment de regrouper les élèves pour former un groupe ou des sous-groupes homogènes. Au-delà des façons d'apprendre, les élèves ont des intérêts différents, perçoivent différemment leurs difficultés, ont une estime d'eux-mêmes qui varient selon la façon dont ils sont vus par leurs camarades, leurs parents...

Réflexion pédagogique

Même si on veut l'éviter, il est difficile de ne pas comparer les élèves entre eux, de ne pas créer des « catégories » d'élèves dans sa tête afin d'organiser son enseignement. Cependant, on peut observer ses propos et gestes afin de cerner ce qui influence sa façon de réagir à certains comportements, et par le fait même, ce qui peut influencer ses gestes d'évaluation.

Réflexion pour l'accompagnement

D'une part, il est possible d'accompagner une réflexion collective relativement à la propension à créer des « catégories » d'élèves dans sa tête pour s'aider à intervenir. D'autre part, l'accompagnement peut aider à reconnaître la tendance à généraliser des comportements, attitudes ou façons d'apprendre à certains types d'élèves. Par exemple, on peut être tenté de dire : « Les garçons agissent de telle façon » ou « Les élèves qui s'assoient de telle façon sont... » ou « Les élèves de telle ethnie ont tendance à... », ou encore « Les élèves qui ont tel type de difficulté sont... »... Que ce soit pour réfléchir sur la création de « catégories » ou sur la tendance à la généralisation, un accompagnement est nécessaire afin d'inciter à une auto-observation de ses façons de percevoir les élèves et d'en parler ; à une discussion collective à partir d'observations et à comprendre la portée de ses pensées, paroles ou gestes pour l'apprentissage et l'évaluation des élèves.

Perspectives pour l'évaluation des apprentissages

Un regard collectif, en équipe-cycle par exemple, sur des tâches d'évaluation (aide à l'apprentissage ou reconnaissance des compétences) aide à comprendre différentes façons d'évaluer. On peut se rendre compte qu'on a tendance à évaluer l'effort fourni par certains élèves et à oublier que c'est le niveau de compétence atteint qui importe ; on peut se rendre compte que certains comportements nous incommode et qu'ils influencent quelque peu l'évaluation des élèves... Quelque soit ce qui influence notre démarche évaluative, ce qui importe c'est de prendre conscience de ces facteurs pour en diminuer l'impact.

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui peut influencer ses jugements d'évaluation ?**
- **Qu'est-ce qui peut mener à comparer des élèves ?**
- **Qu'est-ce qui peut mener à regrouper, dans sa tête, les élèves qui présentent des caractéristiques particulières ?**
- **Quels types de caractéristiques est-on tenté d'utiliser ?**

1.6. Construire l'idée de ce que veut dire enseigner à une classe hétérogène

Construire l'idée de ce que veut dire enseigner à une classe hétérogène et entrevoir l'idée d'enseigner à une classe hétérogène signifie se donner des moyens de s'adresser à « la classe en la considérant comme un individu pluriel » (voir Jonnaert et Vander Borgh, 1999) plutôt que de s'adresser à « la classe en la considérant comme une pluralité d'individus ». En ce sens, la préparation de cours ou d'interventions suppose de proposer aux élèves des situations d'apprentissage assez diversifiées pour que les élèves se sentent rejoints tant dans leurs façons d'apprendre que dans leurs intérêts ou dans leur culture.

Réflexion pédagogique

Pour enseigner à une classe hétérogène, il importe de planifier ses interventions pour s'assurer de leur diversité. Intervenir de façon diversifiée ne se limite pas à utiliser plusieurs approches pédagogiques, mais à les utiliser de sorte qu'un engagement cognitif soit suscité chez tous les élèves. Dans une démarche d'observation, si on remarque que ce sont généralement les mêmes élèves qui sont rejoints, c'est que les interventions ne sont pas assez diversifiées. Il s'agit alors de se demander ce que l'on fait qui soit toujours semblable, mais aussi de demander à des collègues comment ils réussissent à rejoindre un certain type d'élèves dont on peut décrire les comportements, les intérêts et la façon d'apprendre.

Réflexion pour l'accompagnement

Dans l'accompagnement, il devient important de s'interroger sur ce que veut dire « enseigner à une classe hétérogène ». Même s'il peut paraître idéal de penser à chacun des élèves, de se demander où chacun est rendu dans son cheminement, ce qui peut aider les élèves à apprendre au cours des différentes tâches, de prendre des notes d'observation sur le processus de chacun des élèves et à chacune des tâches en cours de réalisation..., tout en conservant une dynamique de classe ; cela apparaît très difficile, voire impossible. Il peut même arriver que l'évaluation faite dans l'action soit erronée, car réalisée trop rapidement, ou encore parce que l'élève s'exprime peu ou qu'il est préoccupé par une expérience vécue qui n'a rien à voir avec l'école... Examiner la diversité des interventions peut s'avérer une avenue intéressante, ou à tout le moins complémentaire à la démarche d'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage, les élèves se sentent considérés comme membres d'un groupe. Cela peut vouloir dire se poser des questions comme les suivantes :

- Qu'est-ce qui me permet de dire que mes interventions sont diversifiées ?
- Comment puis-je diversifier davantage mes interventions ?
- Comment puis-je me rendre compte de la diversité de mes interventions, et à l'inverse, du peu de diversité de mes interventions ?

Perspectives pour l'évaluation des apprentissages

En ce qui a trait à la démarche d'évaluation des apprentissages, avoir une préoccupation d'utiliser des interventions diversifiées signifie s'interroger sur les résultats obtenus lors de l'évaluation comme reconnaissance des compétences. Les tâches ou situations utilisées exigent-elles un traitement semblable ? Quel type de

traitement ? Au-delà d'un regard sur les tâches et situations, on peut se demander, d'une part, pourquoi des élèves ne réussissent pas certaines tâches. Les élèves avaient-ils toutes les ressources nécessaires ? Éprouvaient-ils des difficultés particulières ? D'autre part, on peut remettre en question son propre processus d'évaluation : Les questions sont-elles claires ? Sont-elles complètes ? Comportent-elles tout ce dont les élèves peuvent avoir besoin pour les traiter efficacement ? Peuvent-elles donner lieu à diverses interprétations ?

Questions de réflexion

- **Que veut dire faire face à une classe hétérogène ?**
- **Que veut dire faire face à une classe homogène ?**
- **Quels sont les avantages et les inconvénients de faire face à une classe hétérogène ?**
- **Quels sont les avantages et les inconvénients de faire face à une classe homogène ?**
- **Comment peut-on s'entraider pour enseigner à une classe hétérogène ?**
- **Comment peut-on s'entraider pour évaluer lorsqu'on fait face à une classe hétérogène ?**

1.7. S'ouvrir à la pratique réflexive

S'ouvrir à la pratique réflexive par une analyse de sa pratique qui consiste à examiner ses actions (interventions, approches, stratégies, formations...), ses compétences, ses habiletés, ses connaissances, ses attitudes, ses valeurs... pour comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites... et à se donner une représentation de sa pratique en vue de l'assumer avec cohérence.

Réflexion pédagogique

S'engager dans une démarche de pratique réflexive signifie porter un regard sur ses pratiques pédagogiques ainsi que sur l'influence de ces dernières en ce qui a trait au développement et à la réussite des élèves. Cela peut se faire en gardant des traces de quelques réflexions après différentes interventions considérées plus ou moins efficaces.

Réflexion pour l'accompagnement

L'accompagnement d'une démarche de pratique réflexive (voir fascicule 7 portant sur la pratique réflexive) associée à l'évaluation signifie examiner ses pratiques évaluatives, accepter de les remettre en question et les ajuster. Vouloir ajouter des pratiques évaluatives aux pratiques antérieures peut mener à utiliser trop de moyens d'évaluation ou à utiliser des moyens qui ne sont pas nécessairement complémentaires ou qui sont plutôt incohérents les uns par rapport aux autres, et ce, même s'ils peuvent sembler intéressants lorsque pris un à un. Cela peut mener certains élèves à ne pas comprendre le processus évaluatif et ainsi, à ne pas être en mesure de s'y engager.

Perspectives pour l'évaluation des apprentissages

S'ouvrir à la pratique réflexive devrait mener à des pratiques évaluatives cohérentes, ce qui facilite le processus évaluatif. De plus, une démarche de pratique

réflexive peut mener à comprendre ce qu'est l'évaluation de compétences comme aide à l'apprentissage et comme bilan des apprentissages.

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui aide à soutenir une démarche de pratique réflexive en lien avec l'évaluation des apprentissages ?**
- **Comment aider à garder des traces de changements dans les pratiques évaluatives ?**

1.8. Accepter de coconstruire en équipe-cycle

Accepter de coconstruire en équipe-cycle suppose une réelle concertation pouvant mener à une coresponsabilisation du développement de compétences des élèves dans toutes les dimensions de leur personne, et de discuter de la mise en action d'une perspective d'équité où les élèves sont considérés comme des êtres apprenant dans une classe à partir de ce qu'ils sont dans une société. De plus, l'équipe de collègues peut jouer un rôle sur les diverses façons d'appliquer ces principes ; elle peut les discuter, les questionner, les remettre en question, mais aussi les valoriser, les utiliser...

Réflexion pédagogique

Un exemple de ce qui peut être fait en équipe-cycle pour amorcer une réflexion sur la perspective d'équité sociopédagogique consiste à ce que chaque personne de l'équipe tente d'expliquer comment elle diversifie son enseignement ou son évaluation ; comment elle réagit aux propos qui dévalorisent certains élèves (provenant d'élèves ou de collègues).

Réflexion pour l'accompagnement

Accompagner une équipe-cycle dans l'évaluation des apprentissages suppose un certain « doigté » pour favoriser l'engagement des membres de l'équipe dans une démarche qui peut les mener à se remettre en question. Une façon d'y arriver consiste à se demander : 1) Un individu est-il capable d'une objectivité complète ? 2) Comment une équipe peut-elle contribuer à une plus grande objectivité ? Une autre façon d'y arriver consiste à se poser des questions sur le caractère objectif de la notation quantitative ou de la notation qualitative (voir fascicule 3 portant sur le jugement professionnel).

Perspectives pour l'évaluation des apprentissages

Porter un regard sur ses pratiques évaluatives comme individu est déjà un cheminement important pour que ces dernières comportent les fonctions d'aide à l'apprentissage et de reconnaissance des compétences, mais aussi pour que ses pratiques évaluatives soient diversifiées et cohérentes. Cependant, le faire en équipe-cycle apporte une plus grande diversité et une objectivité difficile à atteindre seul considérant que chaque individu a ses propres biais, lesquels peuvent être ébranlés par les questions de collègues.

Questions de réflexion

- **En quoi l'équipe-cycle peut-elle contribuer à l'évaluation des apprentissages comme aide à l'apprentissage ? Comme reconnaissance des compétences ?**
- **Comment accompagner une perspective d'équité dans les gestes d'évaluation ?**

La perspective d'équité proposée dans ce fascicule ne peut être imposée et ne peut être appliquée en fournissant des techniques ou stratégies sans nécessité d'adaptation. Des moyens, stratégies ou approches pédagogiques peuvent être utilisés dans une perspective d'équité, mais ils peuvent aussi reproduire des stéréotypes. Une posture d'équité tenant compte du contexte social prend en considération des attitudes, des croyances (conceptions et convictions), des valeurs, des façons de considérer les élèves, des façons de réagir à des propos, gestes ou attitudes qui vont à l'encontre d'une telle posture. Cette dernière traverse toute l'action éducative ; elle ne peut être développée que dans le cadre d'une intervention en éducation à la citoyenneté. Elle s'intègre à tous les types d'intervention, pour n'importe quelle discipline. Voyons maintenant certaines caractéristiques de l'évaluation des apprentissages découlant des principes précédents.

2. Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages dans une perspective d'équité

Questions de réflexion

- **Quelles seraient les caractéristiques du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation qui favorisent une démarche d'évaluation dans une perspective d'équité ?**
- **Au plan des pratiques pédagogiques, à quoi peut référer :**
 - **une ouverture à la diversité ?**
 - **une prise en compte de la complexité ?**
 - **une aide à l'émergence de la créativité ?**
 - **un apprentissage de l'autonomie ?**

Les huit principes décrits dans la section précédente supposent quatre caractéristiques de l'évaluation des apprentissages à prendre en compte par les personnels scolaires : 1) une ouverture à la diversité ; 2) une prise en compte de la complexité ; 3) une aide à l'émergence de la créativité et 4) un apprentissage de l'autonomie.

2.1. Ouverture à la diversité

Une ouverture à la diversité suppose un regard sur la classe et l'école dans une posture ou un esprit de valorisation des différences de divers ordres : milieux socioéconomiques, sexes, cultures, façons d'apprendre, handicaps..., mais aussi intérêts, conceptions, représentations, valeurs, façons d'exprimer des émotions... Une telle ouverture conduit à poser un regard sur les élèves sans jugements préalables, sans préjugés, sans idées préconçues, mais avec une intention de les connaître, de les reconnaître, de les valoriser et de les aider à développer des compétences ainsi que leur plein potentiel.

2.2. Prise en compte de la complexité

La prise en compte de la complexité comporte une reconnaissance et une compréhension de la complexité du développement et de l'évaluation de compétences. Cette complexité exige une prise en compte des différentes dimensions de l'apprentissage (cognitive, métacognitive, affective, sociale, morale, culturelle...) dans le choix des moyens d'évaluation, une utilisation d'une diversité de moyens d'intervention-évaluation dans un processus dynamique ainsi qu'une intégration du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation dans tous les gestes d'intervention. Cette prise en compte de la complexité présuppose l'observation et la prise en considération du contexte social dans lequel les élèves vivent, autant celui de la classe que celui de l'école et hors de l'école.

2.3. Aide à l'émergence de la créativité

Considérant que la création ou l'innovation est le résultat ou le produit du processus de créativité, une aide à l'émergence de la créativité demande une utilisation de divers moyens d'enseignement-apprentissage-évaluation adressés à l'ensemble des élèves tout en considérant que les processus d'élaboration d'une production puissent être diversifiés. Le potentiel des élèves est à considérer et à stimuler individuellement et en interaction avec les pairs.

2.4. Apprentissage de l'autonomie

L'autonomie dans l'apprentissage consiste à se connaître comme personne apprenante tant au plan de sa façon d'apprendre que des stratégies et conditions qui favorisent l'apprentissage. Elle consiste également à savoir s'auto-observer et à pouvoir décrire, analyser, évaluer, critiquer et ajuster ses stratégies d'apprentissage. Au plan de l'évaluation, l'autonomie favorise des démarches d'autoévaluation, de coévaluation et d'interévaluation. En ce sens, l'autonomie dans l'apprentissage ne signifie pas apprendre à travailler seul, mais plutôt apprendre à accepter le regard des autres sur ses productions et à discuter du processus ayant mené à ces productions ainsi qu'à la qualité de celles-ci.

Plusieurs interprétations peuvent être faites de l'idée d'une ouverture à la diversité, d'une valorisation de la diversité, du processus enseignement-apprentissage-évaluation comme aide à l'apprentissage dans un monde pluraliste. Ces interprétations mènent à des choix d'intervention qui s'inscrivent dans une problématique à clarifier.

3. Problématique liée à l'équité dans un contexte de pluralité sociale

Questions de réflexion

- **Quels éléments d'une problématique observez-vous relativement à :**
 - **une ouverture à la diversité ?**
 - **une prise en compte de la complexité ?**
 - **une aide à l'émergence de la créativité ?**
 - **un apprentissage de l'autonomie ?**

Tenant compte du monde pluraliste dans lequel nous vivons actuellement et de problématiques scolaires (décrochage, abandons, échecs, difficultés plus ou moins importantes, handicaps de divers ordres, violences de toutes sortes...), il s'avère

difficile de trouver des solutions qui s'inscrivent dans des problématiques sociales plus larges que le cadre scolaire, mais qui exercent une influence dans l'école, dans la classe.

Plusieurs auteurs soulignent des pièges qui peuvent être, selon les différents points de vue, des dérives, des réserves ou des méprises à éviter afin de cheminer vers une équité dans l'apprentissage, dans la pédagogie et dans l'évaluation (Astolfi, 2003 ; Crahay, 1999 ; Gillig, 1999 ; Jonnaert, 2003 ; Lafortune, 2003a, 2006a-b ; Perrenoud, 2004 ; Przesmycki, 1991 ; Tomlinson, 2004). Parmi ces pièges, on peut relever les aspects suivants :

- un renforcement de l'hétérogénéité ou des différences ;
- une accentuation des écarts et de la sélection ;
- une individualisation de l'enseignement ;
- une centration sur les élèves en difficultés ;
- un oubli de certains élèves ;
- une volonté d'homogénéisation ;
- une catégorisation ou un étiquetage des élèves ;
- un déguisement du redoublement ;
- une diminution des interactions sociales.

En tentant d'aider les élèves à mobiliser leurs ressources (internes et externes) dans diverses situations, en faisant face aux réactions d'autres personnes et en développant des compétences, les cinq dimensions suivantes prennent toute leur importance : 1) diminution des écarts (Demeuse et Baye, 2005) ; 2) ouverture à tous les élèves (Lafortune, 2003a, 2006a-b) ; 3) justification de ses gestes pédagogiques et professionnels (Perrenoud, 2001 ; Lafortune, 2006a-b) ; 4) interventions fondées sur le développement de compétences (Jonnaert, 2003) ; 5) incitation aux interactions sociales. Nous proposons ici des moyens généraux pour favoriser la mobilisation et le développement des compétences.

Questions de réflexion

- **Comment faire pour :**
 - **diminuer les écarts entre les élèves ?**
 - **développer une ouverture à tous les élèves ?**
 - **apprendre à justifier ses gestes pédagogiques et professionnels ?**
 - **intervenir en ayant toujours à l'esprit que le programme de formation est fondé sur le développement de compétences ?**
 - **considérer que les interactions sociales sont essentielles à l'apprentissage ?**

3.1. Diminution des écarts

Viser une diminution des écarts entre les élèves sans diminuer les exigences ne se fait pas aisément. Pour tenter d'y arriver, on peut plutôt chercher ce qui rassemble les élèves et valoriser ces points communs (avoir à fournir un effort pour apprendre ; vivre des conflits cognitifs dans l'apprentissage ; avoir à justifier ses idées, ses façons de faire et d'apprendre ; ne pas tout comprendre du premier coup...). Avoir un regard sur le groupe, le percevoir comme « un individu pluriel » peut aider à reconnaître les écarts, sans toutefois avoir une centration sur ces écarts et ainsi tomber dans le piège

de l'individualisation de l'enseignement ou de la recherche de l'homogénéisation (Crahay, 2000, Jonnaert et Vander Borgh, 1999).

3.2. Ouverture à la diversité des élèves

Avoir une ouverture à la diversité des élèves suppose une posture qui exige une pensée pour les élèves qui va au-delà de ce qui se passe dans la classe, une pensée qui considère que les élèves vivent dans un environnement où la famille, l'école et la société s'inscrivent dans un contexte de mondialisation. Au lieu de porter un regard sur des individus, on peut percevoir le groupe dans le sens d'une ouverture à la diversité en évitant d'accentuer la sélection et de tomber dans le piège de la catégorisation ou de l'étiquetage de certains élèves. Il importe également d'éviter une centration sur des difficultés particulières que vivent certains élèves ; d'autres élèves vivent aussi des situations qui leur sont propres. Porter un tel regard est complexe, mais favorise la reconnaissance des différences sans toutefois se centrer sur ces dernières. Cette ouverture exige de porter un regard sur ses propres représentations sociales ainsi que sur ses gestes pédagogiques et professionnels, de se demander ce qui peut porter préjudice aux élèves, mais surtout de se demander ce qui peut les aider à développer des compétences, à développer leur plein potentiel. Il est possible de prendre conscience de ses gestes verbaux et non verbaux, de ses préjugés ou idées préconçues, de ses interprétations hâtives, de ses oublis de certains élèves, du confinement d'autres élèves dans des catégories... qui peuvent autant favoriser que défavoriser l'apprentissage. Exercer un contrôle sur ses propres gestes professionnels et faire certaines prises de conscience peut mener à des changements qui ne peuvent qu'être favorables aux élèves.

3.3. Justification de ses gestes pédagogiques et professionnels

Justifier ses gestes pédagogiques et professionnels consiste à les revoir tout en visant une justification, une explication, une compréhension de ce qui permet de développer des compétences. Cela consiste également à ajuster ses pratiques en fonction du programme de formation, mais aussi dans la perspective de l'évaluation de compétences. Plusieurs gestes pédagogiques et professionnels posés intuitivement favorisent le processus d'apprentissage, alors que d'autres peuvent lui nuire de manière non intentionnelle. Examiner sa pratique pédagogique et faire une analyse de diverses interventions peut aider à comprendre pourquoi les élèves peuvent plus ou moins construire des connaissances ou développer des compétences.

3.4. Intervention-évaluation fondée sur le développement de compétences

Dans un programme fondé sur le développement et l'évaluation de compétences, les diverses approches, stratégies ou interventions pédagogiques utilisées méritent d'être examinées en rapport avec ces fondements. Peu importe les moyens utilisés, une grille d'analyse de ces moyens aurait avantage à contenir les aspects suivants :

- compétences à développer et compétences visées ;
- explications des moyens utilisés pour y arriver ;
- précisions quant aux actions posées en classe ;

- retour sur les actions pour évaluer le degré de développement de compétences réalisé ;
- analyse d'ajustements à apporter lors d'une prochaine intervention ;
- réflexion et analyse des moyens d'évaluation des compétences utilisés dans l'action et à être utilisés ;
- réalisation de la démarche d'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage.
- moyens de communiquer les résultats d'évaluation aux élèves, aux parents.

3.5. Incitation aux interactions

Dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation pour le développement de compétences, il est difficile de penser que les élèves ne soient pas en interaction avec les autres puisqu'ils font partie d'un environnement scolaire et social avec des adultes qui les soutiennent, les guident et favorisent leurs apprentissages. Les interactions entre les élèves en classe peuvent se faire de diverses façons, mais quels que soient les moyens utilisés, ils ont avantage à être orientés vers le développement de compétences. En ce sens, ils favorisent la mise en action de différentes ressources des élèves autant de celles qu'ils ont construites et maîtrisées que de celles à développer. Par exemple, une discussion pour exercer son jugement critique exige d'examiner la façon dont les opinions sont construites, exprimées et relativisées. Un travail d'équipe pour développer la coopération suppose un regard sur la contribution au travail coopératif, la façon d'en tirer profit et l'interaction réalisée avec ouverture d'esprit. Ces interactions qui favorisent le développement de compétences méritent d'être examinées en relation avec les compétences et composantes du programme de formation. C'est dans cette perspective que l'évaluation des apprentissages sera réalisée en respectant les fondements du programme.

Questions de réflexion

- **En examinant les explications données pour les cinq dimensions, comment faire pour :**
 - **diminuer les écarts entre les élèves ?**
 - **développer une ouverture à la diversité des élèves ?**
 - **apprendre à justifier ses gestes pédagogiques et professionnels ?**
 - **intervenir en ayant toujours à l'esprit que le programme de formation est fondé sur le développement de compétences ?**
 - **considérer que les interactions sociales sont essentielles à l'apprentissage ?**

La prise en compte de ces cinq dimensions suppose que le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation est examiné sous l'angle des pratiques pédagogiques et professionnelles. Dans la perspective du développement et de l'évaluation des compétences du programme de formation, lequel propose une ouverture sur le monde, on peut se demander comment il est possible d'avoir une visée sociale d'ouverture sur le monde en classe.

4. Équité sociopédagogique : sens, composantes, explications

La Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2004) propose trois valeurs fondamentales (justice, égalité et équité) et trois valeurs instrumentales (rigueur,

cohérence et transparence). Les valeurs fondamentales font appel à une dimension pédagogique et sociale de l'école. Gillig (1999) considère que :

« l'équité correspond [...] à l'idée de justice qui consiste à apprécier ce qui est dû à chacun. Entre une école fondée sur l'égalité qui ne reconnaît un dû qu'aux défavorisés et qui serait teintée de désavantager les favorisés [...] et une école fondée sur l'équité qui reconnaît devoir à tous, de manière différenciée et non uniforme, le choix n'est certes pas sans déchirement, mais néanmoins pas impossible » (Gillig, 1999, p.88).

On peut donc dire que ces valeurs fondamentales se situent dans une intention d'équité sociopédagogique qui oblige à penser aux élèves dans un cadre social (mixité, milieux socioéconomiques...), culturel (interculturel, citoyenneté...) et scolaire (inclusion...).

L'équité sociopédagogique se définit comme une posture qui suppose un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation tenant compte du contexte plus large que la classe seule. Dans cette perspective, on considère l'hétérogénéité comme une aide à l'apprentissage et en ce sens, on s'intéresse aux élèves à partir de leurs différences et complémentarités qui contribuent à l'apprentissage des autres. L'équité sociopédagogique permet de voir les élèves dans leurs dimensions cognitive, métacognitive, affective, sociale, morale, culturelle... Cette vision des élèves s'inscrit donc dans un contexte social plus large que celui de la classe, de l'école, de la famille (Lafortune, 2006a-b).

5. Équité sociopédagogique : liens avec le renouveau pédagogique

Questions de réflexion

- **Quels sont les gestes posés dans les pratiques actuelles qui peuvent favoriser une équité sociopédagogique ?**
- **En quoi la perspective d'équité sociopédagogique présentée et définie est-elle en lien avec le renouveau pédagogique ? En lien avec le programme de formation ?**
- **En quoi la discussion à propos d'une telle perspective est-elle pertinente ?**
- **Quelle(s) solution(s) peut-on proposer pour discuter de cette perspective d'équité sociopédagogique ?**

5.1. Équité sociopédagogique et visées du programme de formation

Une perspective d'équité sociopédagogique permet de rejoindre les visées du programme de formation : construire sa vision du monde, structurer son identité et développer son pouvoir d'action. Une vision du monde se construit dans un contexte qui tient compte de réalités individuelles et sociales tout en favorisant l'ouverture à la diversité sans préjugés ou idées préconçues... La structuration de l'identité suppose des interactions avec d'autres dans un esprit d'ouverture et de valorisation de la diversité sans égard au sexe, à la culture ou aux façons d'apprendre. C'est le caractère unique de chaque élève qui contribue à la richesse d'un groupe, d'une classe composée par la diversité qu'on y retrouve. Le pouvoir d'action des élèves est d'autant plus grand qu'ils développent des compétences transversales et disciplinaires et qu'ils sont capables de mobiliser leurs ressources internes et d'avoir recours à des ressources externes dans la classe, dans l'école ou encore dans la communauté et ainsi prendre leur place dans la société et s'exercer à participer activement à la vie collective.

5.2. Équité sociopédagogique et domaines généraux de formation

Une perspective d'équité sociopédagogique permet de prendre en considération les domaines généraux de formation dans leur globalité. Par exemple, dans une telle perspective, le domaine « Orientation et entrepreneuriat » permet à tous les jeunes de songer à s'orienter selon leurs intérêts et non pas selon ceux dévolus à la catégorie à laquelle ils ont été associés. Dans une telle perspective, les éléments du domaine « Santé et bien-être » seront discutés avec les particularités de tous les êtres. Le domaine « Vivre-ensemble et citoyenneté » prend ici tout son sens.

5.3. Équité sociopédagogique et compétences transversales

Une perspective d'équité sociopédagogique offre de la souplesse, mais aussi de la rigueur pour la mise en œuvre des compétences transversales. Le jugement critique y est développé dans un contexte où différents arguments sont apportés, où la confrontation des idées est diversifiée, où les jugements sans fondement sont remis en question... La coopération se réalise dans des contextes de travail en équipe où les rôles s'exercent en complémentarité tout en développant la compétence à communiquer de façon appropriée. La pensée créatrice est mise en action à partir de situations ouvertes vers des productions individuelles et collectives diversifiées tout en démontrant le développement de compétences. La résolution de problèmes est facilitée par la possibilité offerte aux élèves d'analyser leur démarche et d'évaluer leurs stratégies et celles des autres pour choisir les meilleures solutions possibles à partir d'une grande diversité de ressources.

6. Équité sociopédagogique : composantes sociales

L'équité sociopédagogique se situe dans une perspective socioconstructiviste où les personnes apprenantes structurent leurs connaissances de façon active en interaction avec les autres. Cette conception prend en compte quatre composantes : la mixité scolaire, l'éducation à la citoyenneté, l'inclusion scolaire et la réflexion-interaction en classe.

6.1. Mixité scolaire

Questions de réflexion

- **Qu'entend-on par mixité dans une classe ?**
- **Quels impacts la mixité scolaire a-t-elle dans une classe pour les élèves ?**
- **Quels impacts la mixité scolaire a-t-elle dans une classe pour les enseignants et enseignantes ?**
- **Comment la mixité scolaire peut-elle contribuer à la mission de l'école québécoise ? Aux visées du PFEQ ?**
- **Quels gestes d'accompagnement peuvent contribuer à la compréhension des avantages de la mixité scolaire ?**

La mixité scolaire tient compte de la présence de filles et de garçons dans les classes, et plus globalement dans la société, avec la préoccupation de ne pas perpétuer de stéréotypes associés à un ou l'autre des sexes. Ce qui veut dire, par exemple, que les résultats de recherche démontrant qu'une majorité de filles ou de garçons adoptent tels comportements ou attitudes sont nuancés compte tenu que les filles comme les

garçons ne forment pas nécessairement un groupe homogène. Il y a parfois plus de différences entre les filles ou entre les garçons (différences intrasexes) (Lafortune, 2003a). Une exploration de la mixité scolaire suppose une réflexion au-delà du fait que des filles et des garçons se côtoient dans une classe. En ce sens, on peut considérer que la mixité scolaire favorise :

- l'apprentissage de la solidarité entre les sexes ;
- l'apprentissage de la mixité sociale ;
- l'apprentissage à accueillir l'autre comme un égal ;
- le statut de l'école comme un lieu naturel de socialisation ;
- la fréquentation de l'autre sexe qui permet de mieux le connaître et aussi de mieux se connaître ;
- la préparation à la concurrence sous diverses formes ;
- l'apprentissage de la vie et la sensibilisation au respect des différences ;
- l'ouverture d'esprit ;
- la mise en place de conditions naturelles de la vie de tous les jours ;
- le respect des autres et la coopération ;
- l'action de l'école consistant à compenser ce qui se passe parfois à la maison ;
- un dynamisme stimulant en classe ;
- un partage de stratégies plus diversifiées (Fize, 2003).

La mixité scolaire dans une perspective d'équité sociopédagogique suppose :

- des activités proposées aux filles comme aux garçons, en donnant des choix à certains moments et en ne portant aucun jugement au regard des choix faits par les élèves quel que soit leur sexe (esprit d'ouverture) ;
- une préoccupation de contrer les stéréotypes véhiculés par l'école, la famille et les médias ainsi qu'une prise en compte de ses paroles et attitudes, mais aussi de celles des élèves ;
- des choix pédagogiques diversifiés qui visent à rejoindre intensément différents groupes d'élèves ;
- une posture et des intentions pédagogiques qui évitent la généralisation des caractéristiques qu'on pourrait être tenté d'associer à certains élèves ;
- un passage de « les » élèves à « des » élèves lorsqu'on a tendance à globaliser.

Liens avec le renouveau pédagogique

La mixité scolaire va dans le sens du renouveau pédagogique actuel qui 1) considère que les élèves sont des êtres à part entière qui vivent et auront à vivre dans un monde de diversité ; 2) cherche à prendre en compte toutes les dimensions de l'apprentissage (cognitive, métacognitive, affective, sociale, morale, culturelle...) ; 3) se soucie du fait que les jeunes vivent et auront à vivre et à travailler avec des personnes différentes d'eux, et plus particulièrement avec celles de l'autre sexe. Cette réflexion mène à penser que nous devrions examiner l'esprit de ce renouveau, susciter des changements de pratiques qui respectent cet esprit en considérant la réussite de tous les élèves, filles et garçons, et mettre en place des moyens de favoriser cette mixité scolaire.

6.2. Éducation à la citoyenneté

Questions de réflexion

- **En quoi l'éducation à la citoyenneté concerne-t-elle tous les personnels scolaires ?**
- **Comment peut-elle influencer chacune des disciplines ?**
- **Comment peut-elle aider à lier les domaines généraux de formation ?**
- **Quels gestes d'accompagnement peuvent contribuer à l'éducation à la citoyenneté ?**

L'éducation à la citoyenneté suppose une éducation à la démocratie (aux droits), au pluralisme (interculturelle) et à l'engagement collectif (civique) (CSE, 1998). En ce sens, le choix des thèmes d'enseignement ainsi que des moyens d'intervention et d'interaction a avantage à tenir compte du fait que les personnes apprenantes proviennent de cultures différentes (milieu pluriethnique et pluriculturel) ou se retrouveront à un moment ou un autre de leur vie dans un contexte pluriethnique d'études, de travail ou d'activités sociales (Lafortune et Gaudet, 2000).

Dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1998) propose des objectifs de formation liés à une éducation à la démocratie, au pluralisme et à l'engagement collectif. Le CSE propose « de mettre l'accent sur des approches pédagogiques dites actives, qui encouragent l'interaction, la participation, l'entraide, le respect de la diversité des points de vue et des capacités de chacun [et] de créer des situations où l'on propose, discute, argumente [...] » (p.45).

Lafortune et Gaudet (2000) vont dans le même sens que Volcy (1995) et que Gagnon, McAndrew et Pagé (1996) en signalant que :

« [...] la pédagogie de la coopération est une stratégie d'enseignement qui contribue à la formation à la démocratie, au pluralisme et à l'engagement social. Elle le fait à partir d'éléments comme : la prise en considération de l'autre, le respect des spécificités de chacun, l'établissement d'une solidarité basée sur l'interdépendance des élèves participant à un projet commun. Elle aide aussi à instaurer un climat de respect, de collaboration et de dialogue dans la classe » (Lafortune et Gaudet, 2000, p.23) à la condition que la coopération n'intègre pas un aspect de compétition (Daniel et Schleifer, 1996).

En reprenant les trois thèmes conducteurs du Conseil supérieur de l'éducation (1998), Lafortune et Gaudet (2000) soulignent trois aspects. D'abord, l'éducation à la démocratie suppose une participation active et éclairée de tous les élèves, le développement de la capacité des élèves à prendre la parole, à s'exprimer et à argumenter, à discuter des conflits de façon non violente et à les gérer. Ensuite, l'éducation au pluralisme présume que les élèves développent la capacité de s'ouvrir à l'autre et de respecter l'autre, la connaissance, la compréhension et le respect de la diversité culturelle, l'apprivoisement des différences et l'établissement de contacts interculturels pouvant être perçus comme une contribution à la construction de sa propre identité. Enfin, l'éducation à l'engagement collectif suscite une sensibilisation aux valeurs telles que l'équité, la solidarité, le partage, la responsabilité, le développement d'un esprit critique dans le respect de l'autre et l'engagement dans une approche locale et mondiale de la société.

L'éducation à la citoyenneté dans une perspective sociopédagogique suppose :

- des interventions appliquées de façon transversale non limitées à un cours portant sur l'éducation à la citoyenneté ;
- des interventions s'adressant à l'ensemble des élèves qu'ils proviennent de régions où la population est plutôt homogène ou de régions où la pluriethnicité est très présente ;
- des interventions incitant les élèves à poursuivre une démarche personnelle, c'est-à-dire où les élèves vivent des conflits sociocognitifs ou des chocs culturels qui les mènent à des réflexions, discussions et prises de conscience à mettre en action au-delà de ce qui se passe à l'école ;
- des interventions axées sur la continuité et l'accompagnement signifiant que les interventions sont intégrées à la pédagogie habituelle et non pas considérées comme des moments d'arrêt très circonscrits dans le temps, mais aussi que les élèves sont soutenus dans leur démarche lorsque confrontés à des attitudes, propos ou comportements sexistes ou racistes ;
- des interventions axées sur la réflexion-interaction, dans un climat de respect, où les élèves confrontent leurs idées et points de vue en étant guidés dans la construction de leurs arguments et justifications pour faire cheminer leurs réflexions.

6.3. Inclusion scolaire

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui différencie l'inclusion scolaire de l'intégration scolaire ?**
- **Qu'est-ce qui peut justifier l'inclusion scolaire dans le contexte actuel de l'éducation ?**
- **À qui profite l'inclusion scolaire et comment ?**
- **Quels gestes d'accompagnement peuvent contribuer à l'ouverture à l'inclusion scolaire ?**

L'inclusion scolaire est généralement associée au domaine de l'adaptation scolaire au Québec et au Canada (Rousseau et Bélanger, 2004). Même si Vienneau (2004) considère que le concept d'inclusion scolaire est flou, les définitions peuvent s'étendre de l'idée d'inclusion dans la classe ordinaire conçue comme un placement dans l'environnement le moins restrictif (inclusion minimale) ou l'inclusion pour tous et toutes dans une visée pédagogique (inclusion complète). Cet auteur préconise une inclusion scolaire qui suppose l'intégration pédagogique du plus grand nombre d'élèves possible avec handicaps et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDAA). Selon Vienneau (2002, 2004) en lien avec les idées véhiculées par Lupart (1999), l'inclusion scolaire diffère de l'intégration scolaire, car « elle vise rien de moins que l'intégration pédagogique en classes ordinaires de tous les EHDAA, et ce, indépendamment de leurs capacités intellectuelles et de leurs particularités de fonctionnement » (p.128). Il ajoute que :

« L'inclusion scolaire repose sur le principe de la normalisation de l'expérience de scolarisation de TOUS les élèves avec handicaps et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) et ce, indépendamment de leurs particularités de fonctionnement ou de l'importance de leurs handicaps. L'inclusion implique l'intégration pédagogique à temps plein de chaque élève dans un groupe-classe du même âge ou le plus près possible de son groupe d'âge ; la participation à la vie sociale de l'école et une participation optimale de chaque élève à toutes les activités d'apprentissage de son groupe-classe ; l'individualisation

du processus enseignement-apprentissage au moyen de stratégies d'enseignement et de moyens d'évaluation variés ; la valorisation du caractère unique de chaque apprenant et, enfin, la prise en compte de toutes les dimensions de la personne dans les objectifs de formation poursuivis » (p.129).

Vienneau (2004) rapporte les résultats de différentes recherches. En particulier, il relève celle de Moore, Gilbreath et Maluri (1998) qui conclut « que la classe régulière constitue le "milieu le moins restrictif" pour la majorité des EHDAA. En cela, [les résultats de cette recension] se distinguent des partisans de l'inclusion inconditionnelle et automatique et adoptent plutôt la position défendue par Hocutt (1996) et d'autres chercheurs : c'est la qualité de l'enseignement reçu et non le placement qui constitue la clé du succès des EHDAA » (p.134). De plus, selon l'ensemble des résultats de recherche, il semble que l'inclusion de EHDAA dans des classes ordinaires n'affecte en rien le développement et l'apprentissage des autres élèves. En ce sens, les résultats de Staub et Peck (1995) et de Peltier (1997) ne laissent pas de doute sur le fait que l'inclusion scolaire ne nuit pas aux élèves de la classe ordinaire en donnant à chacun des défis qui leur permettent de développer leur plein potentiel. De ces constats, on peut relever les points suivants :

- L'inclusion scolaire se différencie de l'intégration scolaire, car au lieu d'accorder une attention particulière aux EHDAA dans une classe ordinaire, elle favorise le développement d'une pédagogie où tous les élèves se sentent concernés par le processus enseignement-apprentissage-évaluation.
- La qualité du processus enseignement-apprentissage-évaluation prime sur toute autre approche pédagogique d'intégration ou d'inclusion. Cela signifie qu'on peut penser au dispositif le plus sophistiqué pour aider les élèves, mais si les intentions pédagogiques ne vont pas dans le sens de l'inclusion ou de l'équité, il sera difficile d'offrir une démarche de qualité dans les interventions en classe.
- Les élèves profitent tous de l'inclusion scolaire que ce soit les EHDAA ou les élèves de la classe ordinaire. Cette constatation peut ébranler certaines croyances à l'effet que l'inclusion scolaire peut nuire aux élèves considérés doués. En ce sens, la diversité dans la classe, si elle est perçue positivement par la personne enseignante, profite à tous les élèves. Cependant, des moyens sont à prendre afin de ne pas réduire les exigences lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté, mais plutôt de proposer des défis qui supposent la mise en commun des complémentarités, l'approfondissement des ressources internes de tous les élèves, des exigences qui aident à se dépasser ainsi que le recours à des ressources externes nécessaires pour accompagner les élèves dans leurs projets d'apprentissage.

6.4. Perspective réflexive-interactive

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui caractérise la posture du personnel scolaire qui intervient dans une perspective réflexive-interactive ?**
- **Qu'est-ce qui permet de dire que les situations d'apprentissage exploitées favorisent la réflexion-interaction chez les élèves ?**
- **Quels gestes d'accompagnement peuvent contribuer à développer une perspective réflexive-interactive chez les personnels scolaires ?**

Une perspective réflexive-interactive marque la pédagogie par la prise en considération de la dimension cognitive de l'apprentissage en visant le développement d'habiletés de pensée complexes. L'intention de mettre les personnes apprenantes dans des situations de réflexion et d'interaction relativement aux croyances et préjugés (dimension sociale), aux émotions et attitudes (dimension affective) ainsi qu'aux processus mentaux et démarches d'apprentissage (dimension métacognitive) devient une préoccupation constante (Lafortune, 2004b).

Le fil conducteur d'une perspective réflexive-interactive dans la pédagogie peut prendre la forme suivante. La réflexion-interaction vise à rendre les élèves actifs sur le plan cognitif, ce qui veut dire que « dans le cadre d'activités d'apprentissage conçues à cette fin, [ils mettent] en œuvre des processus intellectuels. Ces processus peuvent être de niveaux de complexité différents : de la description à l'explication et à l'analyse ainsi qu'à la modélisation » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.203). Elle vise également à susciter des conflits sociocognitifs qui sont « un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.201). Ces réflexions-interactions visent également à susciter des prises de conscience qui résultent d'une démarche interne ou d'une intervention externe et qui supposent une reconnaissance (verbalisée ou non) de l'issue de la démarche pour soi, soit par une réflexion personnelle ou par une interaction avec d'autres (Lafortune, 2007). Ces prises de conscience sont essentielles à une démarche d'apprentissage visant le développement d'habiletés de pensée complexes et d'habiletés métacognitives. Enfin, ces réflexions-interactions peuvent mener les personnes apprenantes à être capables de porter plus d'un regard sur les démarches d'apprentissage : ce que j'apprends, comment je l'apprends, ce qui m'a permis de l'apprendre, la façon dont je pourrais utiliser cet apprentissage dans un autre contexte... (Lafortune et Martin, 2004).

Ces quatre composantes d'une perspective d'équité sociopédagogique influencent l'évaluation de compétences, intégrée au processus d'enseignement-apprentissage, où les ressources internes et externes sont grandement diversifiées, où les attitudes des personnes intervenantes prennent une grande importance et où la classe est entrevue dans un sens d'ouverture à la diversité et de valorisation de cette diversité perçue comme une aide à l'apprentissage.

7. Pour l'accompagnement

Pour l'accompagnement, deux solutions semblent les plus prometteuses : la pratique réflexive et le travail en équipes de collègues. Dans le cadre d'un accompagnement, les enseignants et enseignantes pourraient réfléchir et analyser leur pratique professionnelle dans le but de développer une posture et des intentions d'équité sociopédagogique. Le faire en équipe-cycle serait un moyen de susciter des interactions pour des prises de conscience durables et des actions en cohérence.

Conclusion

Après avoir porté un regard sur la mixité et l'inclusion scolaire, sur l'éducation à la citoyenneté et la réflexion interactive dans la pédagogie, certains principes pourraient guider la mise en place d'une perspective d'équité sociopédagogique. Parmi ces principes, on pourrait retrouver ceux-ci :

- aider les élèves à développer des attributions causales liées à la connaissance de soi et non aux stéréotypes associés à une catégorisation venant de l'extérieur ;
- inciter les élèves à partager leur démarche mentale et ainsi, à développer des habiletés métacognitives, ce qui mènerait au développement de processus créatifs plutôt que de reproduction ;
- rendre les élèves cognitivement actifs dans leurs apprentissages afin de susciter leur engagement et ainsi, éviter le décrochage ;
- inciter les élèves à justifier leurs propos et à développer une communication critique, appuyée, argumentée et structurée, ce qui leur permettra de faire face à des idées diversifiées sur tous les plans (sexe, culture...) ;
- allier les compétences des domaines des langues, des arts, du développement personnel, de l'univers social et de mathématiques, des sciences et des technologies pour favoriser une complémentarité des intérêts et la créativité.

L'ensemble de cette réflexion peut bousculer certaines façons de concevoir et d'appliquer la « différenciation » dans le monde actuel de l'éducation. Une réflexion où les pratiques pédagogiques sont analysées collectivement ou en équipe-cycle vise à se poser des questions sur des pratiques à repenser pour plus de rigueur, de cohérence et de transparence. En appliquant les valeurs instrumentales de la Politique d'évaluation des apprentissages, en régulant ses pratiques en équipe-cycle et en considérant tous les types de différences liés à des contextes sociaux et culturels, il devient possible d'atteindre un degré de justice et d'équité. Même sans intention de nuire, certains gestes, paroles ou pratiques peuvent influencer positivement, mais aussi négativement – ce que l'on veut éviter – l'avenir de plusieurs élèves. Il s'agit donc de susciter des changements de pratiques qui respectent cet esprit, lequel favorise une équité sociopédagogique tenant compte de la mixité scolaire, de l'éducation à la citoyenneté (éducation aux droits, éducation interculturelle et éducation civique ; CSE, 1998), de l'inclusion scolaire et d'une pédagogie réflexive-interactive. (Lafortune, 2003a et 2006a-b)

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (dir.) (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris, ESF.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Daniel, M.-F. et M. Schleifer (1996). *La coopération dans la classe*, Montréal, Logiques.
- Demeuse, M. et A. Baye (2005). « Pourquoi parler d'équité ? », dans M. Demeuse, A. Baye, M. H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, p.150-170.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*, Paris, Presses de la Renaissance.

- Gagnon, F., M. McAndrew et M. Pagé (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Paris, Éditions l'Harmattan.
- Gillig, J. M. (dir.) (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Jonnaert, P. et C. Van Borght (2003). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, 2e édition, Bruxelles, De Boeck Université.
- Jonnaert, P. et C. Vander Borght (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2007). « Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement de l'intervention pédagogique », F. Pons et P.-A. Doudin (dir.) *La conscience : perspectives pédagogiques et psychologiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.131-158.
- Lafortune, L. (2006a). « Vers une équité sociopédagogique : des élèves dans une collectivité », dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : la formation à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.205-223.
- Lafortune, L. (2006b). « S'ouvrir à la diversité des élèves : vers une équité sociopédagogique », *Québec français*, 142, p.86-88.
- Lafortune, L. (dir.) (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune L. et D. Martin (2004), « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Saintie-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.47-62.
- Lafortune, L. avec la collaboration d'une équipe provinciale d'intervention et de recherche (2004). *Accompagnement-Recherche-Formation de la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise*, <<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>>. Consulté le 7 août 2006.
- Lafortune, L. (2003a). « Réflexion sur une pédagogie de la mixité pour la réussite des filles comme des garçons en mathématiques », dans L. Lafortune et C. Solar (dir.), *Femmes et maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.253-258.
- Lafortune, L. (2003b). « Le suivi parental en mathématiques : intervenir sur les croyances », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.121-145.
- Lafortune, L. et C. Solar (2003c). « L'utilisation des technologies en mathématiques et en sciences : comparaison des filles et des garçons au cégep », dans L. Lafortune et C. Solar (dir.), *Des défis pour les femmes. Maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.43-76.
- Lafortune, L. et E. Fennema (2003d). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.29-57.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et É. Gaudet (2000). *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, Montréal, ERPI.
- Lupart, J. L. (1999). *Marche lente vers l'inclusion : le dilemme de l'excellence et de l'équité dans nos écoles*. Étude préparée pour le colloque du PPRE.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Version préliminaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation (2002-2004). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, Cadre de référence, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences-TEIMS-99*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Peltier, G. L. (1997). « The Effect of Inclusion on Non-Disabled Children: A review of the Research », *Contemporary Education*, 68(4), p.234 -238.
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, 3e édition, Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- Przesmycki, H. (1999). *La pédagogie de contrat*, Paris, Hachette.
- Rousseau, N et S. Bélanger (dir.) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Staub, D. et C. A. Peck (1995). « What are the Outcomes for Non Disabled Students ? », *Educational Leadership*, 52(4), p.36-40.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill.
- Vienneau, R. (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.125-152.
- Vienneau, R. (2002). « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives », *Éducation et francophonie*, XXX(2). <<http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/10-vienneau.html>>. Consulté le 7 août 2006.
- Volcy, M.-Y. (1995). *L'éducation interculturelle, Mini-trousse*, Montréal, Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale.