

Maya Brina et Lionel Dechamboux

Usage de l'alignement curriculaire élargi en enseignement spécialisé : intérêts, ajustements et questionnements

Résumé

Cet article plaide pour l'usage du modèle de l'alignement curriculaire élargi (Pasquini, 2021) pour former les étudiants en enseignement spécialisé dans le canton de Vaud. Ce modèle a fait l'objet d'une extension pour permettre de penser non seulement les pratiques certificatives, mais aussi les pratiques formatives. L'un des intérêts de ce modèle est d'interroger avec précision les aménagements et les adaptations utilisées lors d'évaluations. Un exemple illustre le questionnement généré et le fait que le glissement entre aménagement et adaptation peut s'effectuer rapidement et à notre insu.

Zusammenfassung

Der Artikel ist ein Plädoyer für die Verwendung des Modells des «Alignement curriculaire élargie» nach Pasquini (2021; Ausrichtung an erweitertem Lehrplan) im Rahmen des Studiums der Schulischen Heilpädagogik im Kanton Waadt. Das Modell wurde so ausgeweitet, dass sich damit nicht nur zertifizierende, sondern auch formative Evaluationen konzipieren lassen. Interessant ist bei dem Modell, dass die bei Evaluationen vorgenommenen inhaltlichen (materiellen) und formalen Anpassungen genau geprüft werden können. Anhand eines Beispiels wird eine solche Überprüfung illustriert und aufgezeigt, dass sich die Grenzen zwischen inhaltlichen und formalen Anpassungen rasch – und ohne dass wir es bemerken – verwischen können.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-12-02

Introduction

Peut-être à l'image des défiances, des résistances à l'évaluation dans les milieux de l'enseignement spécialisé « on n'évalue pas en enseignement spécialisé et de toute manière, on ne veut pas le faire, car évaluer c'est mal ! » [étudiant en formation¹], le Master en enseignement spécialisé (MAES) hébergé par la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud ne s'est doté d'un module spécifique autour des démarches d'évaluation en enseignement spécialisé que récemment. De notre côté, nous, formateurs pour les enseignants (et anciens praticiens), sommes convaincus que développer des compétences en matière d'évaluation est es-

sentiel afin de rendre compte précisément des apprentissages, en cours et acquis, aux élèves, aux parents et aux autres professionnels concernés et/ou pour soutenir ces mêmes apprentissages. Ces compétences constituent des gestes professionnels fondamentaux de l'enseignant dont l'importance est encore accrue dans les contextes d'enseignement spécialisé. En effet, l'évaluation sert la définition des projets pédagogiques, cible les adaptations des objectifs, apprécie l'acquisition des apprentissages des élèves, l'efficacité des pratiques pédagogiques décidées pour chaque élève et la régulation de l'enseignement proposé. Vaste programme qui mérite bien quelques heures de formation ! Munis de nos convictions soutenues par la recherche, et engagés dans un travail autour des contenus de formation, nous

¹ Il ne s'agit pas de propos fidèlement rapportés, mais d'une reconstitution, certes caricaturale, de paroles d'étudiants tenus en début de formation.

souhaitons partager ici quelques éléments qui alimentent notre réflexion. Ainsi, notre contribution se déploiera en deux parties : dans un premier temps, nous présenterons le modèle conceptuel qui soutient le module dont nous avons la charge ainsi que les ajustements que nous avons effectués et dans un second temps, nous montrerons en quoi cette modélisation nous permet (notamment) de poser à nouveaux frais la question si emblématique en enseignement spécialisé des aménagements et des adaptations². Il nous paraît urgent de mutualiser ces questionnements, notamment dans le contexte actuel vaudois avec l'évolution, soutenue au niveau politique, des pratiques inclusives (Concept 360°).

Présentation du modèle

Un modèle pour penser la pratique évaluative : l'alignement curriculaire élargi et étendu

Pour outiller nos étudiants, notre choix s'est porté « naturellement » vers le modèle de l'alignement curriculaire élargi (ACE) (Pasquini, 2021). Naturellement, car une bonne part des étudiants de ce Master l'a déjà fréquenté lors du Bachelor en enseignement primaire et il nous paraît devoir faire partie du bagage incontournable de tout professionnel souhaitant porter un regard critique sur ses pratiques évaluatives.

Ce qui pose davantage de problèmes est peut-être moins la note chiffrée que la manière dont elle est construite.

S'il est illusoire de vouloir détailler ce modèle dans l'espace de cette contribution, nous rappellerons cependant qu'il est le

² Ces concepts sont développés ultérieurement.

fruit de l'élargissement opéré par Pasquini (2018) dans ses travaux de thèse à partir de la notion d'« alignement curriculaire » (Biggs, 1999) posant déjà de manière aigüe la question de la cohérence entre le curriculum prescrit, ce qui est enseigné et ce qui est évalué en utilisant notamment les outils taxonomiques (Anderson & Krathwohl, 2001). L'un des intérêts des travaux de Pasquini est d'élargir cette recherche de cohérence jusque dans la spécificité des instruments d'évaluation sommative, en scrutant le design³ de l'évaluation, la pondération⁴ et la notation⁵ et en interrogeant là encore leur capacité à être congruents et donc à, *in fine*, construire une note représentative de la maîtrise de l'apprentissage évalué et choisi dans un plan d'étude. Notons que ces travaux présentent dès lors un autre intérêt, pour nous salutaire : au-delà d'un affrontement idéologique finalement stérile entre les dévots et les contempteurs de la note chiffrée, ils permettent un pas de côté qui, bien loin de simplifier le débat, montre que ce qui pose davantage de problèmes est peut-être moins la note chiffrée que la manière dont elle est construite.

Les qualités de ce modèle tout juste évoqué en ont donc fait un candidat de choix pour la formation des futurs enseignants spécialisés. Cependant, il a été bâti autour de la fonction sommative de l'évaluation (Allal, 2008). Or, une autre fonction de l'évaluation nous semblait ne pas devoir être négligée en raison de son importance cruciale, notamment en enseignement spécialisé. Il s'agit évidemment de la fonction formative de l'évaluation où la finalité n'est

³ La tâche qui sert pour évaluer la compétence.

⁴ Que ce soit par le biais de l'utilisation de points et/ou de critères de réussite.

⁵ Opération permettant de convertir les points et/ou les critères en note (chiffrée ou non).

donc plus d'effectuer un bilan des apprentissages réalisés afin de transmettre cette information à quelques destinataires bien choisis, mais de soutenir l'apprentissage en cours à l'aide de feedback, de nouvelles activités, etc. dont l'efficacité va de pair avec la qualité de l'évaluation formative effectuée. Il était donc pour nous important d'aborder cette question dans ce module et si possible de manière articulée et cohérente avec sa voisine certificative comme l'incite à le faire de manière pertinente les récents travaux autour de l'*Assessment for Learning* (Laveault & Allal, 2016; Mottier Lopez, 2019). C'est ainsi que nous sommes autorisés à étendre cette modélisation de l'ACE à l'évaluation formative en substituant alors la question de la régulation et de sa cohérence avec les autres éléments constitutifs de la démarche évaluative à celle de la notation. C'est donc ce modèle « étendu » que nous présentons aux étudiants de ce Master.

Un modèle pour le jugement professionnel en évaluation et un jugement professionnel en évaluation qui « habite » ce modèle

Si pertinente que soit cette modélisation, il nous paraît de plus en plus qu'elle ne peut fonctionner de manière mécanique et abstraite. L'évaluation reste le fruit d'un jugement humain inscrit dans une situation. Nous adoptons ainsi une perspective située de l'évaluation (Mottier Lopez, 2008) et si nous croyons que l'ACE étendu peut apporter un étayage à ce jugement qui lui faisait parfois défaut, en retour, ce jugement apporte aussi son étayage à cette modélisation en lui permettant de franchir le mur de la complexité qui caractérise souvent les situations de classe et ce, d'autant plus en enseignement spécialisé.

Rappelons la définition du jugement professionnel donnée par Lafortune et Allal (2008, p. 27) :

« Un processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens il suppose une collecte d'informations à l'aide de différents moyens, une justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. »

Ainsi, plutôt que de le congédier, l'ACE étendu renforce le jugement professionnel en évaluation qui n'est plus, dès lors, cette justification un peu lunaire qui autorise parfois des pratiques douteuses. Mais affirmons-le tout autant, le jugement professionnel permet aussi à l'enseignant-évaluateur de ne pas se laisser aveugler par ce modèle et lui permet d'intégrer d'autres référents dans ses prises de décisions et assume ainsi une évaluation multiréférentielle (Mottier Lopez, 2007; Mottier Lopez & Dechamboux, 2019).

La finalement très délicate question des aménagements

Aménagement et adaptation

Nous allons dès à présent visiter ce modèle de l'ACE en pensant spécifiquement aux questions des besoins éducatifs particuliers. Aménagements et adaptations sont les réponses proposées pour permettre à tous les élèves de s'inscrire dans une scolarité la plus ordinaire possible tout en tenant compte de leurs besoins spécifiques. Rappelons qu'un aménagement ne touche

*a priori*⁶ que le design de l'évaluation puisqu'il désigne une modification des modalités d'apprentissage (et d'évaluation) qui vise l'expression du plein potentiel de l'élève sans pour autant altérer les objectifs évalués, alors qu'une adaptation équivaut à une modification et donc à une redéfinition des objectifs susceptibles d'être atteints par l'élève concerné. Aménagement et adaptation peuvent être cumulatifs. Il est à souligner que l'aménagement, comme l'adaptation en soi sont toujours exprimés en fonction d'une norme (en principe, celle de la classe qui repose elle-même sur des prescriptions institutionnelles telles que le plan d'études).

Une vigilance est de rigueur afin de s'assurer que l'aménagement prévu ne soit pas une adaptation cachée.

Si dans le cas de l'adaptation, la réflexion autour de l'évaluation est à recommencer dans son entièreté avec une attention particulière à cibler la plus petite adaptation possible, et ce, non pas pour viser la norme, mais bien pour offrir la chance à l'élève d'effectuer un maximum d'apprentissages possibles, le cas des aménagements nous semble mériter davantage d'espace dans la réflexion. En effet, puisque l'on vise un aménagement des conditions d'évaluation sans toucher aux objectifs d'apprentissage, il s'agira d'une part de vérifier que les objectifs évalués puissent l'être vraiment et donc éviter de glisser vers des situations d'adaptation « sauvage », à savoir ni contrôlées ni contractualisées. D'autre part, il faudra se poser la question de toutes les autres di-

mensions⁷ (autres que le prescrit) présentes dans l'ACE; jusqu'où peut-on ou doit-on pousser l'aménagement sans risquer de trahir les objectifs faisant l'objet de l'évaluation? C'est ici que la distinction proposée entre adaptation et aménagement qui semble si claire aux vues des définitions devient bien plus délicate. En effet, une vigilance est de rigueur afin de s'assurer que l'aménagement prévu ne soit pas une adaptation cachée, exposant ainsi l'enseignant, l'élève ainsi que les parents dans une illusion d'apprentissage, c'est-à-dire que l'élève a réussi l'activité évaluative, mais n'a pas produit le processus cognitif sous-tendu de manière autonome et correspondant au niveau d'objectif censé être évalué. Par exemple, si l'aménagement est la mise à disposition d'un aide-mémoire, il est nécessaire de se demander si l'aide-mémoire soutient le raisonnement ou s'il le supplée (auquel cas, cela est problématique, car nous glissons vers une situation d'adaptation « sauvage » telle que nous l'avons évoqué antérieurement). Ainsi, le critère qui semble être déterminant pour vérifier qu'un aménagement ne modifie pas les objectifs est le fait que le processus cognitif reste en main (ou en tête) de l'élève. Dès lors et au-delà de cette vigilance à propos du design, la réflexion ne nous semble pas achevée et nous osons penser que finalement toutes les dimensions constituant l'ACE sont susceptibles d'être modifiées à l'exception, bien sûr, des objectifs. Il serait ici impossible de parcourir chacune de ces dimensions de manière exhaustive, mais nous allons exemplifier ce postulat.

⁶ Nous questionnons précisément cet *a priori* plus bas.

⁷ Nous pensons ici au design, à la pondération et à la notation et à leur cohérence.

Un exemple d'aménagement qui questionne

Imaginons la situation d'un élève pour lequel un trouble dyspraxique⁸ est diagnostiqué. Dans le contexte d'un enseignement portant sur la construction de figures géométriques⁹, un des objectifs poursuivis est d'appliquer une procédure permettant de construire des figures planes à l'aide des instruments de géométrie. Si l'enseignant a comme critère d'évaluation de cet objectif, la précision du tracé, il est fort à parier que notre élève soit confronté à un obstacle de taille pour démontrer cette précision dans la construction d'un triangle (par exemple), et ce, bien qu'il soit capable d'appliquer la procédure permettant de le construire. Ainsi, pour cet élève, il serait pertinent de proposer de modifier le critère qui deviendrait alors la verbalisation par l'élève de cette procédure afin de vérifier l'atteinte (ou non) de l'objectif qui resterait, lui, identique à celui de ses camarades de classe. Si une modification du critère d'atteinte de l'objectif se fait, elle pose alors la question de l'attribution de point¹⁰ (peut-on attribuer le même nombre de points à la précision qu'à la verbalisation d'une procédure ?) et donc du barème. Ce cas de figure soulève également la question brûlante de l'égalité de traitement; est-il juste d'attribuer des points à la précision de la construction d'un triangle pour un élève de la même classe qui serait « simplement maladroit » alors que son camarade atteint d'un trouble diagnostiqué ne serait pas évalué sur cet aspect ? La réponse, positive, nous semble évidente bien que bouleversant

les pratiques usuelles, puisque la difficulté exprimée dans ce cas de figure a comme origine un trouble avéré et que la différenciation des critères représente alors bien un aménagement qui remplit sa fonction. En généralisant cet exemple, nous pourrions même étendre la réflexion et avancer qu'aménager c'est adapter tout, sauf l'objectif évalué !

Aménager c'est adapter tout, sauf l'objectif évalué !

Conclusion

La recherche de cohérence entre les différentes dimensions d'une évaluation, qu'elle soit certificative ou formative, est une nécessité à laquelle les futurs enseignants spécialisés doivent être formés. Ainsi le modèle de l'ACE trouve toute sa place dans la formation. Il soutient le jugement professionnel et inversement. Cet attelage permet la mise œuvre d'une pratique évaluative consciente où l'enseignant spécialisé peut développer sa capacité à argumenter et à étayer ses choix pédagogiquement parlant.

Ce modèle permet d'approfondir la réflexion autour de la question des aménagements et des adaptations et montre que les choix opérés ne sont pas restreints à la seule question apparemment simple de l'objectif, mais touche sans doute bien d'autres aspects du dispositif évaluatif.

Finalement, confronter ses pratiques d'évaluation à des élèves qui résistent (pour différentes raisons toutes légitimes) est toujours un exercice d'équilibre fin entre rigueur et souplesse et représente un intérêt majeur pour le développement professionnel puisque chacun de ces élèves offre une opportunité de revisiter la démarche d'évaluation et met en évidence, bien souvent,

⁸ La dyspraxie se caractérise par des dysfonctionnements au niveau de la motricité et du geste.

⁹ MSN 21 – Poser et résoudre des problèmes pour structure le plan et l'espace (6) en utilisant des instruments de géométrie

¹⁰ Ou de son poids et de sa validation dans le cas d'une évaluation n'utilisant pas les points.

les tensions qui existent dans toute démarche de ce type. Mais ce constat met aussi en évidence la difficulté à laquelle ces enseignants sont confrontés et rend urgent un soutien plus conséquent de la part de la recherche.

Références

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Presses Universitaires de France.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18(1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/0729436-990180105>

- Lafortune, L., & Allal, L. K. (Éds.). (2008). *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.7202/039876ar>
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing assessment for learning: theoretical and practical issues. In D. Laveault & L. Allal (Éds.), *Assessment for Learning: meeting the challenge of implementation* (pp. 1-20). Springer.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2019). Évaluation « soutien d'apprentissage » et régulations situées dans les microcultures de classe. *Educateur*, (6), 11-13.
- Mottier Lopez, L. (2007). L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation. In A. Jorro (Éd.), *Évaluation et développement professionnel* (pp. 153-167). L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 87-111. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/195>
- Pasquini, R. (2018). *Le modèle théorique de l'alignement curriculaire élargi pour étudier des pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire: enjeux conceptuels et pragmatiques* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106442>
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses Universitaires de Laval.



Maya Brina
Chargée d'enseignement
HEP Vaud
maya.brina@hepl.ch



Lionel Dechamboux
Chargé d'enseignement
Université de Genève
lionel.dechamboux@unige.ch