

François Gremion et Agnès Brahier

Le soutien pédagogique spécialisé, au service des apprentissages ou à la botte de l'évaluation scolaire ?

Résumé

Dans leurs pratiques, les enseignants spécialisés recourent à des moyens d'évaluation diversifiés dans le but de répondre aux besoins de leurs élèves. Or, dans l'enseignement régulier, l'évaluation notée reste encore une évaluation des apprentissages plutôt qu'une évaluation aux services des apprentissages. Le défi de l'évaluation, commun aux enseignants spécialisés, se situe avant tout au niveau institutionnel. L'idéal inclusif implique que le système s'adapte aux élèves, comme à ses pratiques évaluatives que les enseignants spécialisés pourraient inspirer.

Zusammenfassung

Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen setzen in ihrer Praxis unterschiedliche Beurteilungsmethoden ein, um den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Im Regelunterricht sind jedoch Noten immer noch eine Bewertung des Lernens und nicht eine Bewertung, die dem Lernen dient. Die Herausforderung der Beurteilung liegt vor allem auf der institutionellen Ebene. Denn das Ideal der Inklusion setzt voraus, dass sich das System an die Schülerinnen und Schüler anpasst, ebenso wie an die Beurteilungspraktiken, die von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen inspiriert werden können.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-09-07

En préambule

De nombreuses critiques en docimologie (Piéron, 1969) ont été émises depuis plusieurs décennies à l'encontre de dérives évaluatives au travers desquelles se construisent les inégalités sociales de réussite scolaire (Merle, 2007). Malgré cela, les notes se maintiennent au sein de nos systèmes scolaires. Dans leur fonction de gestion sociale et institutionnelle, elles sont un moyen simple et efficace de communication (de Landsheere, 1974). Toutefois, dans leur fonction de certification, les notes encore traditionnellement attribuées de façon normative plutôt que critériée ou formative (de Ketele, 1993) n'offrent pas les garanties de validité et de fiabilité auxquelles on pourrait s'attendre (Merle, 1998).

Selon Butera (2011), cette approche représente une menace, tandis que les arguments couramment avancés en leur faveur ne sont pas empiriquement justifiés. Les notes mesurent davantage une performance relative que les apprentissages réalisés.

Les notes mesurent davantage une performance relative que les apprentissages réalisés.

Si le but est d'avoir la moyenne ou d'éviter l'échec, elles représentent alors une menace pour la socialisation, car tous les moyens sont bons pour réussir, y compris la tricherie. Associées à la peur de l'échec, les notes servent de motivation limitant l'investissement dans la tâche. Par leur visibilité, elles contribuent à fragiliser le sentiment de com-

pétence de nombre d'élèves. Concernant les groupes défavorisés, les notes, plutôt que de protéger les groupes stigmatisés ou sous l'emprise de stéréotypes, entravent leur performance. Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), de surcroît en risque d'essentialisation (Gremion & Gremion, 2018), se trouvent de fait plus à risques.

Dans ce texte, nous rejoignons le constat de Gremion et Paratte (2009) indiquant que l'évaluation au sein de notre système scolaire reste un frein important aux projets d'intégration et à l'avènement d'une école plus inclusive. En l'état, le risque est de fragiliser tant les acquis du soutien, pour les élèves, que la valorisation des interventions, pour les enseignants spécialisés.

Contexte : une double hétérogénéité

Dans le cadre d'un projet de recherche intitulé « Le BEP : stigmate de l'élève ou configuration de la situation scolaire ? », nous menons depuis 2019 des discussions de groupes ouvertes (Kitzinger et al., 2004) avec des équipes enseignantes de l'espace BEJUNE. Pour chacun des trois cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, et par segment professionnel, trois groupes de quatre à six personnes ont été constitués avec des enseignantes et des enseignants du spécialisé, des cycles Harmos 1 et 2 et du secondaire 1. Cette recherche qualitative à visée compréhensive se déroule dans un contexte de mise en place des récentes dispositions cantonales pour l'intégration des élèves en situation de handicap. Portant sur les notions d'intégration, d'école inclusive, de BEP et sur les besoins réels ou éventuels de formation continue, les discussions menées entre les participants sont nourries de leurs pratiques et expériences professionnelles. Bien que l'évaluation ne soit pas abordée de

façon directe, cette thématique est évoquée par les personnes interrogées. Dans le texte qui suit, nous nous centrons uniquement sur les propos des enseignants spécialisés.

Sur le plan institutionnel, compte tenu de l'autonomie dont chaque canton dispose en matière de formation et d'éducation, les enseignants spécialisés ne retrouvent pas de façon identique de mêmes formes d'organisation scolaire. En effet, malgré leur adhésion au Concordat sur la pédagogie spécialisée, chaque canton a élaboré son propre concept en vue d'une école moins séparative et plus intégrative, voire inclusive. Par ailleurs, sur le plan de l'activité professionnelle, les pratiques de chaque enseignant spécialisé diffèrent les unes des autres. De fait, les préoccupations immédiates en lien avec l'évaluation divergent entre les enseignantes en classe de transition et en structure d'accueil pour élèves allophones, spécialisés en soutien pédagogique à l'école ordinaire ou au sein d'une institution spécialisée. Ainsi, bien que les personnes rencontrées soient toutes diplômées de l'enseignement spécialisé, il n'en demeure pas moins que le concret de leur activité varie fortement de l'une à l'autre. Ces diverses réalités professionnelles confèrent à l'évaluation un cadre situé et spécifique au cadre d'intervention. C'est la raison pour laquelle nous ne proposons pas de description comparative ou comparatiste des activités professionnelles en lien avec l'évaluation. Nous abordons en revanche trois registres au sein desquels l'orientation prise par les enseignants spécialisés diffère de l'approche normative de l'évaluation au sein de l'école régulière : les buts perçus pour lesquels les enseignants spécialisés évaluent, les pratiques diverses mises en œuvre et les difficultés rencontrées.

Buts de l'évaluation

Pour les enseignants spécialisés que nous avons rencontrés, leur préoccupation première de l'accompagnement est d'« être au plus proche des besoins de l'élève ». Pour répondre au mieux aux BEP, l'évaluation sert, alors, à « mettre la bonne mesure au bon moment, au bon endroit, pour permettre à l'élève de faire le mieux possible avec les capacités qu'il [l'élève] a à son maximum ». Pour y parvenir toutefois, tout dépend du type de mesure, simple ou renforcée, avec ou sans compensation des désavantages, que l'élève aura obtenu.

Le discours des professionnels porte sur ce souci de prendre en compte le mieux possible les besoins des élèves. Or, la conciliation entre la réponse aux BEP et les attentes implicites du système scolaire en matière d'évaluation n'est pas évidente. Malgré la mise en place de pratiques évaluatives diversifiées et visant une évaluation « pour » les apprentissages plutôt que « des » apprentissages (Wiliam, 2011), les élèves à BEP se retrouvent, en fin de compte, contraints de passer sous Les Fourches caudines de l'évaluation scolaire. En ce sens, cet enseignant spécialisé estime que « ce qui serait intéressant dans ces BEP, c'est d'identifier en fait ce qu'on va vraiment évaluer avec l'élève pour savoir ce qu'on doit mettre en place ». En calant les mesures de soutien sur les attentes évaluatives de l'enseignement régulier plutôt que sur la maîtrise des apprentissages attendus par le plan d'études, les enseignants spécialisés sont incités à préparer ou configurer le soutien donné aux performances attendues par le système. Nous percevons ici une forme de dérive potentielle.

Pratiques évaluatives diverses

Pour atteindre les buts d'une évaluation au service des apprentissages et non plus de la

performance, il faudrait pouvoir évaluer les élèves selon ce qu'ils sont capables de démontrer. Comme le souligne cette enseignante, pour cela, il serait nécessaire de différencier, non seulement l'enseignement, mais encore la manière d'évaluer pour « sortir de la forme scolaire traditionnel papier-crayon » et « s'autoriser à évaluer autrement ». Cela permettrait d'enlever le stress de l'évaluation traditionnelle qui pèse sur les épaules des élèves. Elle demeure principalement orientée sur la mémorisation de contenus alors que d'autres alternatives sont envisageables, comme celles basées sur une maîtrise des compétences.

Pour atteindre les buts d'une évaluation au service des apprentissages et non plus de la performance, il faudrait pouvoir évaluer les élèves selon ce qu'ils sont capables de démontrer.

Par exemple, si l'élève en soutien bénéficie d'un projet pédagogique individualisé (PPI), « on va éviter de lui demander des choses qu'il n'est pas capable de faire ». Dans ce cas, les évaluations proposées le seront en lien avec le niveau réel de l'élève, ses compétences effectives plutôt que celles attendues en fonction de son âge ou des standards du programme scolaire. Par un contrôle et des régulations permanents, le PPI permet de prioriser les objectifs ou d'en ajouter. Lorsque la situation de l'élève révèle des difficultés scolaires multiples, cela semble encore plus évident :

« S'il a une dyslexie et bien, on ne compte pas telle ou telle faute, euh quand ils sont en dispositif ressource, ils sont tellement loin du fait d'une inversion de deux lettres, c'est tellement anodin par rapport à tout ce qu'ils ont comme autres difficultés. »

Dans le cas du soutien pour élèves allophones, pour éviter aux élèves nouvellement arrivés dans la structure de soutien toutes formes de pression ou de mises en compétition, les enseignantes spécialisées s'abstiennent de les évaluer, sauf s'ils le demandent et que cela peut contribuer à leur valorisation. Cette absence d'évaluation, pour chaque élève, doit permettre de « *bien apprendre, chacun à son rythme* ». Ainsi, les évaluations ordinaires deviennent optionnelles, du moins au début.

Dans les classes d'introduction ou de transition, les enseignantes spécialisées affirment assurer une évaluation permanente au moyen d'observations continues, d'évaluations « *sous toutes ses formes* ». De leur point de vue, elles offrent ainsi aux élèves des régulations les plus immédiates possibles :

« Les adaptations, elles sont directes en fait. On essaie quelque chose, ça ne marche pas, hop on change tout de suite, ou alors, on se donne une fenêtre temps et puis on a plusieurs observations, on les met en commun, donc le réseau restreint, il est très utile aussi pour l'élève. »

Ces enseignantes justifient cette pratique afin de « *faire ressortir tout ce qu'il y a de positif chez l'élève* », pour lui et en vue de l'échange avec ses parents.

Quant aux enseignants de soutien, ils se soucient de placer l'évaluation au service des apprentissages, en considérant la démarche autoévaluative comme un processus métacognitif qui s'apprend et qui constitue une compétence à développer en soi. Ils se donnent avant tout du temps pour observer leurs élèves et s'entretenir avec eux, pour collaborer avec les collègues et autres acteurs éducatifs :

« Je les invite aussi beaucoup à dire, qu'est-ce qui me tracasse, qu'est-ce que j'aime, qu'est-ce que je n'aime pas, qu'est-ce que j'arrive [à faire], qu'est-ce que je n'arrive pas et puis les accompagner dans une forme d'auto-évaluation qui est hyper compliquée. »

Ainsi, la collaboration, les discussions et la pratique du dialogue leur permettent de former les élèves à l'auto-évaluation.

Difficultés de l'évaluation

Les enseignants spécialisés sont surpris des résistances de leurs collègues de l'enseignement régulier à intégrer de façon générale dans leurs pratiques les aides proposées. En effet, les aménagements à réaliser pour un élève pourraient souvent être profitables aux autres élèves de la classe. Concernant l'évaluation des apprentissages, les enseignants spécialisés se rendent bien compte que dans le cadre de l'école ordinaire, de nombreuses barrières sont présentes. D'une part, le fait qu'une démarche administrative soit nécessaire pour que l'enfant puisse bénéficier d'adaptations ou d'aménagements va tendre à freiner la généralisation des dits aménagements – bien que ces mesures pourraient permettre à d'autres élèves de la classe d'exprimer tout leur potentiel. D'autre part, comme en témoigne une enseignante spécialisée ci-après, concernant la mise en place des aménagements, c'est au moment de l'évaluation que la situation se noue pour l'enseignant régulier.

« Ça arrive régulièrement que quand on amène une situation d'un élève à un prof on explique ce qui est possible de faire et puis le prof dit, ah, mais oui c'est super, il est ouvert à toutes sortes de choses et puis

à la fin il nous dit, mais alors pour les évaluations ? Et puis en fait, tout ce qu'on a expliqué, c'était pour les évaluations, c'est vrai que dans la tête de certains profs réguliers [...] ils sous-estiment tout ce qu'ils ont le droit de faire en dehors des évaluations [...] enfin ils peuvent faire ce qu'ils veulent en dehors des évaluations en classe, ils ont toute la liberté, mais c'est juste pour les évaluations qu'ils ont des choses à régler. »

« Ce ne sont pas forcément des calculs des trucs, c'est des fois nous, on croit juste en eux, et puis voilà, enfin non pas et puis voilà, mais... et puis voilà. Enfin c'est aussi une histoire de regard qu'on peut porter sur eux par rapport à ça. »

Si l'accompagnement par les enseignants spécialisés permet aux élèves de reprendre confiance, de se remettre sur les rails, il n'en demeure pas moins que trop souvent la fin de la mesure de soutien marque aussi le retour à la logique implacable de l'évaluation scolaire (Gremion & Monney, 2021).

Conclusion

Nous avons souligné ailleurs (Gremion & Brahier, 2021) que les enseignants réguliers ne se sentent pas rassurés sur ce qu'ils peuvent, de droit, faire ou non en matière d'évaluation avec les élèves à BEP. Un flou règne en matière d'adaptations ou d'aménagements des évaluations tandis que le consensus implicite sur la forme et la manière de pratiquer l'évaluation scolaire selon une approche normative demeure fort. Cela génère des craintes chez les enseignants réguliers à l'idée de s'en écarter. Contrairement à leurs collègues de l'enseignement régulier, les enseignants spécialisés ont une plus ou moins grande marge de manœuvre en matière d'évaluation scolaire. À défaut de pouvoir répondre aux attentes normatives de l'école et de ses pratiques évaluatives, ils continuent de croire au principe d'éducabilité et offrent un autre regard :

Ce regard autre qu'ils portent sur leurs élèves donne également du sens à ce qu'ils font et qu'ils associent à une vision inclusive de l'école. Dans cette inertie du système scolaire quant à ses pratiques normatives, ils identifient des freins de l'avènement d'une école plus inclusive. Or, cet idéal, horizon encore lointain, ne reste de leur point de vue accessible ni avec la pratique d'une évaluation scolaire sélective ni avec une prise en charge stigmatisante des élèves à BEP. En effet, pour la majorité de ceux que nous avons rencontrés, le BEP n'est pas avant tout un trait spécifique de l'élève fondé sur un jugement essentialiste et déficitaire, mais une construction sociale qui se cristallise à l'école autour de l'évaluation et de ses enjeux pour l'orientation.

Ainsi, ce regard autre des enseignants spécialisés pourrait être un moteur afin d'initier auprès de leurs collègues une revendication de changement d'évaluation pour aller vers une autre école (Perrenoud, 1993), une école davantage inclusive. Par les approches différenciées de leurs pratiques évaluatives au service des besoins des élèves, ils pourraient inspirer le renouvellement des pratiques de leurs collègues de l'enseignement régulier afin qu'ensemble, ils puissent « évaluer pour que ça compte vraiment » (Conseil supérieur de l'éducation, 2018).

Références

- Butera, F. (2011). La menace des notes. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (Éds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 45–53). PUF.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016–2018*. Gouvernement du Québec.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59–80.
- De Landsheere, G. (1974). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Editions Labor ; Fernand Nathan.
- Gremion, F., & Brahier, A. (2021) Prendre en charge les besoins éducatifs particuliers (BEP) en s'engageant dans « une pensée didactique ». *Babylonia*, 2, 80–85.
- Gremion, F., & Gremion, L. (2018) Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 89–108.
- Gremion, L., & Monney, C. (2021). *Rapport d'analyse des questionnements et dispositifs de réponse face aux situations de perturbation scolaire dans les cantons romands, récurrences, variations et propositions*. CIIP [non publié]. CSRe.
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 159–176.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237–244.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secret de fabrication*. Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1–2), 107–132.
- Piéron, H. (1969). *Examens et docimologie*. Presses Universitaires de France.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–12. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>



François Gremion
Professeur
HEP-BEJUNE
francois.gremion@hep-bejune.ch



Agnès Brahier
Chargée d'enseignement
HEP-BEJUNE
agnès.brahier@hep-bejune.ch