

Vanessa Bacquelé

Évaluer en contexte inclusif: des gestes professionnels au diapason de tous les élèves

Résumé

La scolarisation des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers au sein d'établissements ordinaires interroge les cadres normatifs de référence et plus particulièrement les gestes professionnels de l'évaluation qui les accompagnent. Cet article extrait d'une recherche collaborative conduite dans un collège français en réseau prioritaire analyse comment des professionnelles de l'enseignement ordinaire et spécialisé en collaboration avec des accompagnantes d'élèves en situation de handicap (AESH) ont articulé leurs interventions respectives pour évaluer les progrès de ces élèves.

Zusammenfassung

Die Schulung von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in Regelschulen wirft Fragen auf zum bestehenden normativen Bezugsrahmen und insbesondere zur damit verbundenen Evaluationspraxis der Lehrpersonen. Der Text ist ein Auszug aus einer kollaborativen Forschung an einem französischen «Collège en réseau prioritaire» (Oberstufenschule in einer prioritären Bildungszone). Es wird analysiert, wie die Regel- und die heilpädagogischen Lehrpersonen – in Zusammenarbeit mit den begleitenden Fachpersonen für Lernende mit einer Behinderung (accompagnantes d'élèves en situation de handicap AESH) – ihre jeweiligen Interventionen aufeinander abstimmen, um die Fortschritte der betroffenen Lernenden zu evaluieren.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-12-03

Introduction

Longtemps réservée à la mesure de la performance (Vial, 1997) et au contrôle de la maîtrise d'objectifs préalablement définis (Allal, 2008; Perrenoud, 2001), l'évaluation scolaire a aussi pour fonction de favoriser la régulation des enseignements et des apprentissages en cours (Perrenoud, 2001; Maulini, 2012). Toutefois, « évaluer » qui signifie « déterminer la valeur de quelque chose »¹, renvoie inévitablement à une référence normative portée par l'école. Celle-ci donne encore une large place à l'évaluation certificative et notée qui représente « pour l'élève moins une occasion de se faire une idée sur l'état de ses apprentissages, qu'un feedback sur sa valeur en tant qu'individu inséré dans une hiérarchie scolaire, avec les

conséquences que cette valeur implique pour son statut et la poursuite de son parcours scolaire et professionnel » (Butera et al., 2020).

Dans le contexte d'une école inclusive qui promeut l'ouverture des lieux ordinaires de scolarisation à des élèves qui jusqu'alors en étaient exclus, le jugement évaluatif, considéré comme une « opération à risque » selon Hadji (2012), s'avère crucial et tend d'ailleurs à faire porter à l'évaluation une fonction allant au-delà de l'appréciation des apprentissages des élèves. En effet, l'évaluation du niveau scolaire octroie depuis longtemps le droit d'entrée, la légitimité et le maintien des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans le milieu scolaire ordinaire (Benoit, 2014). Par ailleurs, la présence de ces élèves au sein

¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/evaluer>

des classes ordinaires accentue le phénomène de multiréférentialité de l'évaluation (Figari, 1994) puisque les normes et pratiques de l'enseignement ordinaire se mêlent à celles de l'enseignement spécialisé, portées par les professionnels assurant des mesures spécialisées de soutien. Pelgrims (2009) mentionne aussi que l'enseignement spécialisé se distingue de l'enseignement ordinaire par une liberté de programmes fonctionnant « sans référence à un cursus scolaire structuré en degrés progressifs définis par un curriculum, des procédures d'évaluation et de promotion » (p. 137). De plus, la prescription faite aux enseignants spécialisés d'une personnalisation des apprentissages « en se dotant et utilisant des méthodes et outils d'évaluation adaptés »² conduit très souvent à des formes évaluatives très variables non guidées par un programme commun et dont l'élève devient le seul point de référence. Dans le cadre d'un double contexte de scolarisation (ordinaire/spécialisé), l'ensemble de ces éléments questionne donc inévitablement le cadre de références qui est défini, mais aussi le contrat éducatif (Pelgrims, 2003) qui s'instaure entre les enseignants et les élèves à BEP afin de valoriser leurs compétences et ne pas céder à la menace d'un ordre scolaire qui serait déjà établi (Batruch et al., 2017 ; Jury & Desombre, 2019).

Ainsi, alors que l'école dite inclusive érige comme principe l'accès à l'école de tout enfant quel qu'il soit et d'en promouvoir la réussite, il apparaît que les normes curriculaires (les contenus d'enseignement, leur mise en œuvre et leur évaluation) agissent comme des goulots d'étranglement pour certains élèves déclarés à BEP.

² Circulaire du 12 février 2021 en ligne sur <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo10/MENE-2101543C.htm>

Comment les enseignants et les professionnels de l'éducation avec qui ils collaborent, composent-ils avec les prescriptions institutionnelles et font-ils face à la complexité de l'évaluation des élèves déclarés à BEP dans un contexte d'intégration qui les confronte aux normes de la classe ordinaire sans pour autant les déprécier ni les en soustraire ?

Quelques aspects méthodologiques de la recherche

Cette contribution est extraite d'une recherche collaborative nommée *Evaldivpro* (Évaluation – diversité – professionnalisation) conduite en France entre 2016 et 2019 qui a fédéré une équipe interdisciplinaire d'une dizaine de chercheurs dans des écoles maternelles et primaires ainsi que dans un collège (cycle d'orientation) appartenant à un réseau d'éducation prioritaire³. L'équipe de chercheurs a souhaité observer et analyser avec une vingtaine d'acteurs les gestes professionnels (Crocé-Spinelli, 2014) de nature évaluative face à la diversité des élèves dans un lieu relevant de l'éducation prioritaire.

Parmi les huit axes de recherche existant, celui dont est issu cet article s'est intéressé spécifiquement à l'évaluation d'élèves présentant des déficiences intellectuelles bénéficiant d'un double contexte de scolarisation : une Unité localisée d'inclusion scolaire (ULIS) correspondant à une classe d'enseignement spécialisé, et une classe ordinaire. Il avait pour objectif de comprendre comment des professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé ainsi que des

³ Un réseau d'éducation prioritaire est constitué d'un collège et d'un ensemble d'écoles maternelles et élémentaires rattaché à l'établissement scolaire et au sein desquels au moins 55 % des élèves appartiennent aux catégories socioprofessionnelles les moins favorisées.

accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) soutenaient les apprentissages de ces élèves selon les contextes et plus particulièrement, comment ils mettaient en œuvre l'évaluation officielle par compétences dans un contexte d'intégration scolaire en prenant en compte les besoins particuliers de ces élèves dans un cadre collectif de classe. Le recueil de données s'est déroulé en quatre étapes avec un questionnaire exploratoire adressé à l'ensemble des enseignants du collège, puis des entretiens semi-directifs de deux enseignantes ordinaires, d'une enseignante spécialisée coordonnatrice d'ULIS et de deux AESH afin de mettre à jour leurs conceptions de l'évaluation, leurs pratiques, les facilitateurs et obstacles rencontrés lors de l'évaluation des élèves à BEP. Des captages vidéo de séances conduites en ULIS et en classe ordinaire de 4^e (10^e Harmos en Suisse) ont aussi été réalisés et suivis d'échanges collectifs afin de recueillir le vécu des professionnelles et d'explicitier leurs gestes professionnels et ce qui les motive. Toutes les données ont été enregistrées sous forme vidéo et/ou audio et les discours ont ensuite été retranscrits. Les verbatim ont ensuite fait l'objet d'une analyse de contenu afin de construire une interprétation.

Emboîtement et orchestration des fonctions et postures des diverses professionnelles

L'analyse des cinq entretiens montre tout d'abord une convergence de toutes les professionnelles quant à la définition de l'évaluation. Il s'agit pour elles d'« un outil pour l'enseignant pour situer ses élèves ». Néanmoins, les deux enseignantes ordinaires se réfèrent surtout à la validation et à la lisibilité des acquis en vue d'une orientation future :

« L'évaluation, elle doit vraiment permettre à l'enseignant de savoir où en sont ses élèves et ce qu'ils ont acquis parce que le but c'est quand même qu'à la fin du cycle 4 d'avoir des acquisitions qui permettent d'aller au lycée. »

Les professionnelles spécifiquement dédiées à l'enseignement ou à l'accompagnement des élèves à BEP, mettent davantage en avant la progression de l'élève : l'enseignante spécialisée s'en sert pour définir ses objectifs alors que les deux AESH s'en emparent comme des points de repère pour bâtir et défendre une vision globale de l'élève.

Chaque professionnelle explique participer au processus évaluatif des élèves de l'ULIS par les modalités suivantes. Les enseignantes ordinaires disent évaluer de manière formative et continue l'ensemble des élèves :

« Il y a des indicateurs. Il y a le regard, je sais très bien le regard, la manière de se tenir, la manière de te suivre, d'être avec toi, la manière d'avoir réinvesti ce que tu as utilisé, la manière de réinvestir ce qu'il y a sur les affiches. »

« Évaluer une ou deux compétences par séance je pense que cela motive les élèves et leur permet une évaluation plus régulière, mais également de dédramatiser l'évaluation puisqu'elle a lieu en tout temps. »

L'enseignante spécialisée participe à cette évaluation en transmettant à l'enseignant ordinaire des informations qu'elle pense être contributrices du processus évaluatif (par exemple des éléments de parcours et d'aides pédagogiques qu'elle a déjà mises à

l'épreuve au sein de l'ULIS et qu'elle sait soulager l'élève) :

« C'est moi qui ai la connaissance de l'élève finalement, le plus gros, et du coup c'est à partir de ça, de ma connaissance de l'élève, comment il est en cours, comment ça se passe, c'est à partir de ça que je complète ce document. »

Elle reste aussi à disposition de l'enseignant ordinaire tout en veillant à ne pas interférer, voire « être intrusive ». Néanmoins, elle soutient en parallèle ses élèves en proposant une séance de régulation par semaine au sein de l'ULIS, agissant par là comme contrefort des apprentissages effectués au sein des classes ordinaires :

« J'ai inclus dans l'emploi du temps de la semaine plusieurs temps pour revoir les inclusions avec les élèves afin de les aider à mieux comprendre et ainsi à mieux réussir leurs évaluations. »

Les AESH quant à elles, défendent une posture commune qui se différencie de celles des enseignantes puisqu'elles signifient ne pas être missionnées « pour améliorer les acquis des élèves en situation de handicap » mais « pour déclencher l'envie d'apprendre, soutenir, aider l'élève pour parfaire son autonomie » et rassurer les élèves face au risque d'erreur, notamment en situation évaluative :

« Quand il me dit une réponse je lui dis vas-y. Il me regarde, je lui dis personne ne se moquera de toi. Je lui dis je suis là, la prof elle est là, ne t'inquiète pas. »

Elles se décrivent comme les professionnelles du lien, l'une d'entre elles se définit

sant comme « factrice du lieu social », à même de faire circuler les informations entre les lieux et les personnes.

Toutes témoignent de l'importance de croiser leurs regards afin de mieux comprendre les stratégies d'apprentissage des élèves de l'ULIS selon les situations et de proposer les aides plus ajustées. C'est par l'articulation de ces observations et des rôles complémentaires que chaque professionnelle s'attribue que se met en place la boucle opératoire de l'évaluation des élèves.

Maintien d'un dénominateur commun au sein des pratiques d'évaluation formative

Au cœur de leurs pratiques évaluatives, les enseignantes ordinaires comme celle spécialisée témoignent d'un cadre de référence commun à tous les élèves. Tout d'abord, l'enseignante spécialisée prend non seulement appui sur des référentiels de compétences officiels (Certificat de formation générale et Certificat d'aptitude professionnelle) pour bâtir son enseignement, mais garde aussi des fonctionnements de l'enseignement ordinaire au sein de la classe spécialisée dans un souci de normalisation :

« J'aime bien rester sur le même fonctionnement que les autres enseignants pour que les élèves se sentent comme les autres, qu'ils ne voient pas la différence. C'est important moi je trouve qu'ils considèrent moi aussi, j'ai des évaluations comme les autres, ça se passe de la même manière. J'ai pris ce parti depuis le début en fait, pour le ressenti des élèves. »

De plus, les trois enseignantes proposent et ritualisent des pratiques d'évaluation formative au service du collectif de classe, avant

même de procéder à des interventions plus individualisées :

« Quel que soit l'enfant, j'instaure une sorte de pot commun par classe puisque j'ai vu arriver de plus en plus de problématiques et je me suis dit : Je fais comment ? Je ne vais pas me couper. (...) C'est vrai que je déclenche sur le théâtral, je déclenche sur le visuel, je déclenche sur tout, je fais le tour et je recommence. »
(enseignante ordinaire)

Plus précisément, il apparaît que chaque professionnelle propose des appuis systématiques favorables au processus évaluation-régulation, constituant la culture commune de la classe à laquelle tous les élèves peuvent se référer. Ces gestes d'ordre langagier ou corporel (Bucheton, 2009; Jorro, 2004), sont autant de feedback, de « moyens mnémotechniques », de « repères », susceptibles de servir de points d'ancrage aux apprentissages des élèves et à leur autorégulation.

« J'ai personnellement constaté que je faisais corps avec ma salle et qu'elle fonctionnait comme une aide pour les élèves, y compris mimiques et regards. »
(enseignante ordinaire)

« Pour faire passer ça et bien j'essaye d'aller droit au but et de leur donner beaucoup d'outils, d'astuces, moi je suis beaucoup là-dedans : des moyens mnémotechniques, des astuces. Bon, voilà comment vous pouvez faire. Essayer de débayer le terrain et d'aller droit au but. »
(enseignante spécialisée)

Enfin, il apparaît aussi que toutes les enseignantes recourent de manière systématique à des travaux préparatoires à l'évaluation

certificative, comme des fiches d'auto-évaluation, des pré-évaluations négociées entre pairs, des autocorrections ou mettent à disposition des vidéo assorties de quizz sur l'espace virtuel :

« On va s'entraîner, on va corriger ensemble, s'entraîner, corriger. Ensuite, au bout d'un moment, je dis c'est bon on arrête, la prochaine fois on va passer à l'évaluation. »
(enseignante spécialisée)

Comme leurs pairs de classes ordinaires, les élèves de l'ULIS bénéficient de l'ensemble de ces pratiques.

Ajustements et adaptations pour une évaluation certificative « inclusive »

L'évaluation certificative n'échappe pas au mouvement continu entre le maintien d'une base commune et des réponses individualisées aux besoins des élèves. On retrouve ainsi des aménagements pédagogiques nécessaires pour les uns qui deviennent utiles pour tous. De même, les AESH ne réservent pas leur intervention aux seuls élèves de l'ULIS puisqu'elles n'hésitent pas à se diriger vers d'autres élèves de la classe qui en ont besoin.

Ainsi, les enseignantes ordinaires témoignent d'une variabilité des conditions évaluatives visant les élèves de l'ULIS, mais qui sont aussi au bénéfice d'autres élèves qui peuvent en avoir besoin. Il existe des modulations :

- des modalités d'expression des savoirs : de la rédaction complète ou partielle des réponses à l'intervention d'un scripteur ;
- des contenus des savoirs : réponses complètes, réponses simplifiées ou aidées du support de cours ;

- des supports d'évaluation : certaines simplifiées avec « moins de textes » ou reprenant « les mêmes expériences que celles vues en classe avec des questions de leçons rédigées avec les mêmes formulations que dans le cahier de leçons » ;
- des temps d'évaluation : prolongation du temps et « deuxième chance » ;
- des critères d'évaluation : de la simple habileté à l'appréciation de la compétence ;
- des modalités d'intervention de l'adulte.

Les AESH accompagnent ces situations d'évaluation en signifiant que « les gestes sont tout aussi importants que les paroles » (prendre la main, rester à distance ou très proche, signifier ou reformuler par les gestes, les mimes) et en veillant à ne pas « froisser » les susceptibilités des élèves d'ULIS tout en garantissant un certain degré de satisfaction de l'élève dans la tâche proposée.

Conclusion

L'analyse des témoignages et des gestes déployés par ces enseignantes et ces accompagnantes dévoile comment chacune a construit sa professionnalité dans une prescription institutionnelle d'évaluation et d'inclusion. Il s'agit là d'un processus complexe dans lequel l'impérieuse nécessité de valoriser la progression des élèves déclarés les plus fragiles vient diversifier, préciser ou modifier le cadre existant sans pour autant renoncer à des formes communes et collectives d'évaluation qui assurent le ciment d'une culture commune et la raison même d'une scolarité inclusive.

Références

- Allal, L. (2008). Evaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Presses Universitaires de France.
- Benoit, H. (2014). Politiques publiques, professionnalités et langages : les maillons faibles de la chaîne inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (67), 181-191.
- Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2017). Re-Establishing the Social-Class Order: Restorative Reactions against High-Achieving, Low-SES Pupils. *Journal of Social Issues*, (73), 42-60.
- Bucheton, D., (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares.
- Butera, F., Batruch, A., Pulfrey, C., Autin, F., & Toma, C. (2020). Après la note : Effets psychosociaux de l'évaluation normative. In N. Younès, C. Gremion & E. Sylvestre (dir.), *Évaluations, sources de synergies ? Entre normalisation, contrôle et développement formatif*. Presses de l'ADMEE-Europe.
- Crocé-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 145-148). De Boeck Université.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck Université.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* In C. Hadji (Ed.), *Faut-il avoir peur de l'évaluation* (pp. 283-290). De Boeck.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. In *Actes du colloque de l'AIRDF*, Québec.
- Jury, M., & Desombre, C. (2019). Le rôle de l'évaluation dans l'inclusion des élèves à Besoins Educatifs Particuliers. *Journées thématiques – Psychologie sociale et éducation – ADRIPS*, Grenoble, France.

- Maulini, O. (2012). « Resserrer ou justifier les classements? L'évaluation scolaire entre deux injonctions ». *Diversité*, (169), 133–137.
- Perrenoud, P. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, (2), 19–25.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135–158.
- Pelgrims, G. (2003). Difficultés d'apprentissage ou difficultés d'enseignement? *Bulletin du GAPP*, (95), 9-10.
- Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. De Boeck Université.

Dre Vanessa Bacqué
Chargée d'enseignement
Université de Genève
Vanessa.Bacquele@unige.ch

