

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES DANS UN CONTEXTE INCLUSIF : UN DÉFI POUR L'ÉCOLE

SERGE RAMEL

Prismes 13, a montré diverses facettes de l'intégration et de l'inclusion à l'école. *Prismes 12* a porté le regard sur le contexte sociétal lié à ces questions. *Prismes 9* a traité de l'impact de l'intégration sur l'identité professionnelle des enseignants de classes ordinaires. L'auteur ne revient pas sur la définition de l'intégration et de l'inclusion, ni sur la question de l'identité professionnelle.

Dans cet article, nous allons aborder le défi qu'implique l'accueil dans une classe ordinaire d'élèves en situation de handicap ou en grandes difficultés scolaires. Pour ce faire, nous allons l'illustrer par une facette importante du métier d'enseignant, à savoir l'évaluation des élèves.

L'évaluation : un repère essentiel pour situer les élèves dans leur cursus scolaire

L'évaluation constitue en effet un des repères essentiels pour situer les élèves dans leur cursus scolaire. Qu'elle soit diagnostique pour situer l'élève avant d'entrer dans un apprentissage, formative pour l'aider en cours d'apprentissage ou certificative pour contrôler la maîtrise des objectifs au terme de l'apprentissage (Ketele, 1993), l'évaluation est une préoccupation qui demeure majeure pour les enseignantes et les enseignants. On peut dès lors comprendre que, lorsqu'il s'agit d'évaluer des élèves dont les spécificités ou les capacités les placent en dehors de la norme, la tâche, donc le métier d'enseignant, se complexifie singulièrement. Ceci est d'autant plus vrai en ce qui concerne l'évaluation certificative qui situe essentiellement les élèves par rapport à des objectifs normalisés.

Une question de justice

Etroitement liée à l'évaluation, se pose la question de la justice. Comment en effet être juste aussi bien pour l'élève concerné que pour les autres ? Un principe profondément ancré dans les pratiques des enseignants est de défendre une stricte égalité entre les élèves en matière d'évaluation. On peut comprendre cet attachement, car il s'agit de garantir à chacun un traitement impartial afin de ne pas favoriser les uns au détriment des autres : tous doivent être égaux devant l'évaluation. Or, s'il est déjà difficile d'assurer cette stricte égalité dans une classe relativement homogène, la chose se complique lorsque l'écart entre les élèves de leurs besoins implique le recours à des stratégies pédagogiques très différenciées.

«Etroitement liée à l'évaluation, se pose la question de la justice.»

À ce stade, Walzer (1983) peut nous aider à appréhender la complexité de la notion de justice. En effet, il a posé une théorie de la justice en cherchant à expliquer le pluralisme des possibilités de

répartition des biens, mais aussi à le limiter. Pour cet auteur, «la justice est une construction humaine, et il est douteux qu'elle puisse être faite dans un seul sens» (Walzer, 1983, p. 5) et il n'y a pas une justice, mais autant de sphères qu'il y a de biens à distribuer. En s'appuyant sur cette théorie, Sabbagh, Resh, Mor et Vanhuysse (2006) se sont alors interrogés sur la manière dont les biens éducationnels sont répartis notamment à l'école : selon quel principe de justice certains élèves recevraient-ils plus que d'autres ?

Entre égalité, équité et réponse aux besoins

Cette interrogation est d'autant plus saillante quand il s'agit de tenir compte des élèves en situation de handicap ou en grandes difficultés scolaires lors d'une évaluation : à quelle sphère de justice, pour reprendre le concept de Walzer, doit-on alors se référer ? Nous pouvons en dégager trois principales :

«À quelle sphère de justice se référer ?»

la sphère de justice relative à l'égalité dans laquelle il s'agit de garantir à tous les mêmes conditions d'accès aux biens éducationnels, celle relative à l'équité où il importe de compenser les déséquilibres, socio-économiques par exemple, et celle relative aux besoins quand il importe de tenir compte des spécificités de certains élèves. On comprendra dès lors qu'il est impossible pour un enseignant d'être «juste» en s'inscrivant simultanément dans ces trois sphères de justice et que le choix pédagogique qui sera le sien devra se référer à l'une ou l'autre de ces sphères. Ainsi, en matière d'évaluation, il s'agira dans la majorité des cas de viser les mêmes objectifs, de définir les mêmes modalités

DOSSIER / ENSEIGNANT AUJOURD'HUI: UN MÉTIER IMPOSSIBLE?

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES DANS UN CONTEXTE INCLUSIF: UN DÉFI POUR L'ÉCOLE

et d'appliquer le même barème lors d'une évaluation selon le principe de *l'égalité*. Les notes en français ne compteront par contre pas pour un élève allophone nouvellement arrivé en Suisse le temps qu'il apprenne notre langue par souci *d'équité*. Et on accordera plus de temps à un élève dyslexique dans les épreuves écrites pour *tenir compte de ses besoins*. Du moins dans une école idéale...

«Nous ne disposons pas de cadre spécifique de l'évaluation.»

De notre expérience d'accompagnement d'écoles et d'enseignants autour de l'intégration et de l'inclusion scolaires, il ressort que la première sphère de justice est la plus communément partagée et qu'il est administrativement plus aisé de s'y inscrire. Ne pas le faire serait d'ailleurs prendre un risque en matière de recours. Ainsi, les enseignantes et les enseignants font de *l'égalité* une composante importante de leur métier et cherchent à la respecter, dans la grande majorité, de

manière scrupuleuse. C'est plus complexe en ce qui concerne l'équité, car la contrainte de la sélection, habillée pudiquement en «orientation» dans le canton de Vaud, oblige à s'en tenir à des quotas implicites pour chacune des filières au secondaire obligatoire. Être *équitable*, notamment au cycle de transition, pourrait alors influencer la répartition des élèves en trois voies, d'une manière différente qu'elle ne l'est aujourd'hui. En effet, si l'on considère que les élèves d'origine étrangère sont surreprésentés dans la filière voie secondaire à options, compenser les déséquilibres comme le demande le principe d'équité reviendrait à remettre en question cet état de fait. Tenir compte des *besoins* d'un élève s'avère encore plus ardu dans ce contexte d'évaluation et d'orientation. En effet, comment justifier qu'un élève qui n'aurait pas les notes nécessaires en français du fait de sa dyslexie bénéficie néanmoins d'une orientation en voie secondaire générale, voire à baccalauréat, alors qu'un camarade qui est simplement faible dans cette discipline n'aura pas droit à la même mansuétude?

l'autre ou encore la prise de distance – sont invoquées dans les discours ou les stratégies, mais développées dans le terrain de manière non explicite. De plus, elles sont souvent vécues comme périphériques à la profession, voire rejetées par elle. Le défi de l'évaluation dans une école plus inclusive n'est donc pas seulement l'organisation scolaire et le métier d'enseignant, mais aussi la formation. Ce n'est qu'en conjuguant des actions sur ces trois plans que les représentations et les pratiques pourront évoluer. Ainsi, la période de transition que nous traversons ne débouchera pas uniquement sur une crise de l'identité professionnelle et institutionnelle, mais sur une réelle opportunité d'amélioration du système éducatif grâce à une pratique plus inclusive (Matsuura, 2008).

Serge Ramel est professeur formateur à la HEP Vaud et membre de l'unité d'enseignement et de recherche «Développement de l'enfant à l'adulte».

Les références complètes mentionnées dans cet article sont disponibles sur le site de *Prismes*.



Un défi pour tous

L'évaluation des élèves dans un contexte d'intégration et d'inclusion scolaires met particulièrement en évidence le défi qui se présente au métier d'enseignant, mais aussi le peu de réponses institutionnelles permettant de le relever. Si nous avons actuellement un *Cadre général de l'évaluation*, nous ne disposons pas de cadre spécifique qui aiderait les enseignantes et les enseignants à se situer. Mais le cadre n'est pas tout, car s'il peut influencer les pratiques, il ne peut les changer en profondeur. Pour cela, les enseignants doivent interroger leur métier en regard des nouveaux défis qui se présentent et développer de nouvelles compétences.

Une question de compétences

Dans un récent article (Ramel & Curchod, 2010), nous avons relevé que nombre de compétences sont attendues chez les enseignantes et enseignants sans que l'occasion de les identifier et de les construire en formation leur ait réellement été donnée. Ces compétences – que nous avons qualifiées d'*orphelines* et au nombre desquelles on peut compter l'empathie, le respect, l'ouverture à

Ketele, J. D. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80.

Matsuura, K. (2008). Avant-Propos (C. Acedo, Éd.) *Education pour l'inclusion. Perspectives*, 145, 1-4.

Ramel, S. (2008). Intégrer les élèves ayant des besoins particuliers: quel impact sur l'identité professionnelle des enseignantes et les enseignants de classes ordinaires? *Prismes*, 9, 22-25.

Ramel, S., & Curchod-Ruedi, D. (2010). Compétences professionnelles et compétences orphelines dans la formation des enseignantes et enseignants. Dans L. Bélair (Éd.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (p. 54-66). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanhuysse, P. (2006). Spheres of justice within schools: reflections and evidence on the distribution of educational goods. *Social psychology of education*, 9 (2), 97-118.

Walzer, M. (1983). *Spheres of justice*. New York: Basic Books.