

Synthèse des journées ESEN

par Catherine BECCHETTI-BIZOT

Les échanges ont été très fructueux lors de ces trois journées et il n'est pas facile de rendre compte de toute la variété et la richesse d'informations et de réflexions auxquelles elles ont donné lieu. Je vais toutefois tenter d'en tirer les grandes lignes, en partant de la problématique posée au départ de nos travaux, puis en rappelant quelques constats qui ont pu être faits de manière récurrente lors de nos tables rondes et ateliers, enfin en esquissant quelques recommandations ou principes d'action assez généraux pour guider nos pratiques d'inspection et d'évaluation en académies.

1. Rappel de la problématique générale

posée à l'ouverture de ce séminaire sur "l'évaluation des compétences des élèves handicapés"

Elle pourrait se résumer par la question suivante : "Comment évaluer sans exclure ? Comment concevoir une évaluation inclusive ?"* et a été posée sous la forme de quatre questions qui se recoupent en partie :

- le respect du principe de l'égalité républicaine – qui se fonde sur l'idée que l'enseignement doit être le même pour tous les élèves – permet-il d'amener les élèves en situation de handicap à la réussite à laquelle ils ont droit ? Pour dire les choses autrement, **l'égalité de traitement permet-elle, garantit-elle l'équité ?**
- Faut-il mettre en place **des procédures évaluatives spécifiques** pour ces élèves **ou** bien plutôt **faire évoluer globalement notre système d'évaluation** de manière à garantir leur progression dans les apprentissages, la reconnaissance des acquis et une forme de réussite adaptée à tous les profils de compétences ? Dans ce cas, comment définir les procédures à mettre en place ?
- **Comment et jusqu'où peut-on aménager les conditions d'évaluation** pour rétablir une équité ? Quels types de compensations, de dérogations et de détours prévoir, pour que, **sans remettre en cause les compétences dites "cœur de cible"** (celles qui sont visées par les référentiels d'enseignements, et qui concernent tous les élèves), on permette à l'enfant de manifester et développer, par des moyens qui lui sont propres, tout ou partie de ces compétences, et de faire la preuve qu'il les a bien acquises (validations, certifications) ?
- Comment élaborer un projet personnalisé pour chaque élève qui tienne compte tout à la fois de ses capacités et de ses déficiences ? **Comment construire collectivement un parcours individualisé** pour mettre en œuvre ce projet, en s'appuyant sur des critères d'évaluation transparents et pertinents – tout en respectant le cadre collectif et les contraintes du système "ordinaire" ?

2. Les constats faits par tous

- Nous sommes encore dans un système où l'évaluation, au sens commun du terme, (qu'elle ait pour fonction d'orienter, de vérifier en continu les acquis des élèves, de qualifier, de valider ou de certifier) a une **charge symbolique forte** : elle est **vécue comme passage** d'un lieu frontière

* On entend par "évaluation inclusive" un mode d'évaluation qui permet l'inclusion des enfants à "besoin éducatifs particuliers" dans des établissements ordinaires : il y a inclusion dès lors que l'on considère que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont le droit de suivre un parcours adapté à leurs besoins et que le système éducatif a le devoir de le leur assurer.

L'expression "école inclusive" se rapporte aux établissements de l'enseignement ordinaire dont les classes disposent d'aménagements qui font :

- qu'ils peuvent accueillir tous les élèves avec ou sans BEP ;
- qu'ils s'efforcent de mettre en place un parcours qui permette à tous les élèves d'apprendre et de participer.

Cf. Le guide "L'évaluation dans le cadre de l'inclusion" du Conseil de l'Europe(www.european-agency.org/site/themes/assessment)

indispensable pour avancer et réussir – que ce soit à l'école ou dans la vie sociale ou professionnelle, et elle détermine des décisions.

On a vu cela le premier jour : selon que l'analyse de la situation de l'élève, le recueil des informations le concernant et la définition de son profil par l'équipe compétente (c'est-à-dire le diagnostic de ses besoins, le repérage de ses caractéristiques personnelles et son bilan de compétences) ont été plus ou moins bien faits, plus ou moins bien préparés, le passage de l'école au collège a pu constituer une rupture douloureuse, ou au contraire se faire dans la continuité d'un parcours bien pensé, par différents intervenants mobilisés de manière complémentaire autour de la réussite du projet de scolarisation de l'élève...

On a vu aussi que les choix d'orientation en fin de collège se font sur la base de deux logiques d'évaluation (celle, ordinaire, de l'équipe éducative : chef d'établissement, professeur principal, enseignants, conseiller d'orientation psychologue, documentaliste, ... et celle liée au fonctionnement de la CDAPH, équipe pluridisciplinaire d'évaluation, équipe de suivi comprenant des spécialistes, référent) qui, si elles ne se rencontrent pas, si elles n'ont pas la possibilité de se croiser et de s'entendre, peuvent entrer en contradiction et créer un écart important entre les attentes, le projet, et la réalité. Toutefois, si l'équipe de suivi de la scolarisation a bien fait son travail d'évaluation pour l'élaboration d'un projet qui recueille l'adhésion du jeune et de ses parents, il est rare que l'équipe pluridisciplinaire et la CDA ne suivent pas la proposition des enseignants.

- Le système de notation, la moyenne censée déterminer le niveau scolaire, et permettre le passage d'une classe à une autre, les examens qui sont la sanction des études et le sésame d'une entrée dans un autre cycle, sont autant de couperets, de rites discriminants, qui peuvent bloquer un parcours ou qui, en tout cas, en surdéterminent le choix. Comment alors faire en sorte que l'évaluation ne constitue pas une rupture, un obstacle supplémentaire pour l'élève handicapé, mais aide à construire la continuité de son parcours ou favorise l'employabilité ?
- Tous s'accordent pour dire qu'il ne faut pas renoncer aux compétences visées, qu'il faut les conserver comme l'horizon commun à atteindre : soit parce que nous ne souhaitons pas pour ces élèves un enseignement au rabais, soit parce que nous ne voulons pas que l'attestation de compétences professionnelles soit un marché de dupes pour les entreprises : ce sont à la fois les principes et la crédibilité de l'école qui sont ici en jeu.
- Ce sur quoi il faut donc travailler, c'est sur les modalités d'évaluation des compétences, sur la formalisation des démarches à mettre en place, sur l'invention ou la réinvention de tâches qui vont permettre d'"embarquer" ces compétences (de les mobiliser ou de les manifester), sur l'aménagement du contexte (de la situation) dans lequel cette évaluation va pouvoir avoir lieu.
- Les professeurs n'ont pas besoin de grilles modélisantes d'évaluation (car tous les élèves sont différents et chaque cas est particulier) mais d'un certain degré de formalisation de la démarche générale, qui puisse déboucher dans certains cas à un cahier des charges national, ou du moins à un protocole harmonisé définissant les objectifs, les procédures et les médiations à mettre en œuvre, quel que soit le type de handicap.

3. Quelles recommandations/principes d'action pouvons-nous tirer de nos échanges ?

(des principes qui puissent recouvrir tous les domaines étudiés, c'est-à-dire aussi bien l'orientation, que le système d'évaluation par compétences tel qu'il est mis en place dans l'enseignement professionnel, que l'évaluation formative, au fil des apprentissages, ou l'évaluation sommative, et répondre à tous types de handicaps.

- Une **évaluation positive** implique de **changer de regard** : il s'agit d'observer et de **voir les potentialités** de l'élève handicapé, non ses déficiences ; de **croire qu'il est capable** de faire, et

non d'occulter ses compétences. Ces potentialités relèvent à la fois du diagnostic et du pronostic (médical et pédagogique).

- Une évaluation ne peut se faire **qu'en partenariat**, et exige une mise en commun des différentes approches et compétences professionnelles, médicales, sociales, pédagogiques, familiale, administratives, ... complémentaires et indispensables pour que le diagnostic soit complet.
- Il faut **changer de conception de l'évaluation** : elle ne doit plus être un outil pour sanctionner, pour faire entrer de force l'élève dans la norme, mais **un outil pour construire des apprentissages**, pour développer des compétences progressivement ; pour retrouver le plaisir d'apprendre pour apprendre, pour progresser, et non d'apprendre seulement pour obtenir un diplôme.
- Il est nécessaire aussi de réfléchir à **ce que signifie une compétence donnée** (de la concevoir dans sa globalité, dans sa transversalité), de relire les référentiels qui nous sont donnés (celui du Socle commun par exemple) en se posant à chaque fois la question : qu'est qu'il y a derrière cette compétence ou ce groupe de compétences ? Où est le cœur de cible à atteindre ? Qu'est-ce que je veux évaluer ? C'est seulement lorsqu'on est au clair (et cela demande une réflexion en équipe disciplinaire) sur ce qu'on veut vraiment évaluer (les enjeux d'une activité) que l'on peut mettre en place des médiations pédagogiques, ou des outils de compensation, qui tiendront compte des difficultés de l'élève liées à son handicap, soit en les compensant, soit en les contournant, soit en allégeant le coût cognitif de la tâche. Il ne faut pas confondre l'évaluation de la tâche avec l'évaluation d'une compétence. On n'évalue pas le geste technique en lui-même (tracer, écrire, prononcer...), mais la connaissance du geste, le raisonnement, la démarche conceptuelle qui le sous-tend.
- À partir de là, on a vu qu'il est possible de construire, de prévoir pour l'élève une progression dans les apprentissages dont on a vu qu'elle peut être étalée et modulée dans le temps, déclinée en tâches et activités diversifiées, en fonction des objectifs visés, en fonction d'une hiérarchie de priorités ou d'un projet, et qu'elle s'effectue selon un modèle plutôt spiralaire que linéaire.
- Cette progression peut s'organiser en distribuant différemment l'organisation des tâches à l'intérieur d'une même compétence : on a vu qu'on pouvait jouer de l'interaction entre deux élèves (danse), qu'on pouvait substituer une compétence à une autre (LSF), transposer ou traduire des compétences en compétences équivalentes, ou remplacer à l'intérieur d'une même compétence une activité par une autre, etc. C'est le cœur même de la réflexion pédagogique qui est à mener dans chaque discipline, en fonction des types de handicaps rencontrés.
- Pour les examens, est ressortie l'absolue **nécessité d'un travail de préparation très en amont** : tout aménagement s'organise et se négocie à l'avance : il faut donner du sens aux aménagements demandés et pour que ce qui est *in fine* accordé par la commission à l'élève n'apparaisse pas comme un avantage ou une rupture d'égalité.
- À cet égard, le **rôle du chef d'établissement** (comme celui des corps d'inspection) a été souligné (il est l'assembleur, le catalyseur, qui inscrit ce travail dans le projet d'établissement et qui coordonne les équipes de suivi avec l'enseignant référent), ainsi que le rôle du conseil pédagogique, afin de réduire les résistances encore présentes chez certains enseignants ; tout ceci nécessite une forte solidarité et complémentarité des équipes.
- **L'élève** (et ses parents) doit participer à sa propre évaluation, de même qu'il est **acteur de son projet** – ce qui rejoint le premier point, à savoir que l'évaluation pour remplir son rôle d'outil de progrès et d'inclusion ne peut être qu'une démarche collective et partenariale.

4. Que tirer de ces principes d'action pour mieux définir la place et le rôle des inspecteurs du second degré ?

En quoi consiste leur responsabilité essentielle ?

- Dans tous les ateliers nous avons entendu une **demande forte de validation** des démarches et des initiatives par les corps d'inspection. Les enseignants inventent mais ont besoin de l'accompagnement et de la validation des inspecteurs.
- Cette validation implique aussi **d'animer une réflexion** en amont sur les compétences cœur de cible de chaque discipline enseignée, de relire avec les enseignants les livrets de compétences et de les repenser en fonction de situations 'limites' qui sont comme des défis aux normes imposées (des groupes de travail disciplinaires peuvent être mis en place, comme celui sur mathématiques et déficience visuelle).
- Elle doit aussi s'appuyer sur une connaissance et une **mutualisation des bonnes pratiques**, une confrontation des réussites, une analyse des résultats. Nous sommes bien là au cœur de la compétence pédagogique qui est la nôtre.
- Enfin le **rôle de médiation** qui vous incombe est ressorti à plusieurs reprises de manière évidente, là où il y avait des manques en termes d'information, de communication entre les partenaires, entre les niveaux de responsabilités, notamment entre les services des examens et les équipes pédagogiques qui doivent préparer les aménagements adaptés à l'élève, entre ces mêmes équipes et la commission compétente de la MDPH, *via* les référents, les professeurs ressources, etc.
- Nous avons souligné à cet égard l'importance qu'il y a à **assurer la formation des équipes**, des chefs d'établissement, des professeurs ordinaires, comme celle des professeurs ressources et des enseignants référents.

5. Pour conclure :

Il faut **redéfinir ce qu'est l'évaluation dans le cadre scolaire** : il y a un renversement à opérer, difficile en France parce qu'il ne correspond pas à nos habitudes et qu'il met en cause nos représentations : il s'agit non plus d'apprendre pour passer un diplôme ou réussir un examen, mais **d'évaluer pour faire apprendre, pour construire et développer des compétences, pour faire progresser les élèves dans les apprentissages**.

Il faut briser un certain nombre de représentations qui opposent une résistance forte au changement. Par exemple :

- chasser l'idée qu'un élève n'est pas capable (on n'est jamais sûr de rien) : c'est la "présomption d'incapacité" ;
- briser aussi la "présomption d'incompétence" qui, chez les professeurs, en est le pendant ;
- détruire aussi l'illusion inverse que pour un élève dont le handicap n'est pas visible ou n'atteint pas la sphère mentale, il n'y aurait pas d'adaptation pédagogique à mettre en place (ou que tout relève du médical) ;
- chasser la peur d'exposer l'élève à des risques dans certaines situations de travail ou lors des activités physiques ou sportives, qui empêche de le mettre en situation d'apprentissage, etc.

Nous avons vu, pendant ces trois jours, des déficients moteurs danser, des enfants sourds écouter ou sentir la musique, des déficients auditifs apprendre l'anglais, des malvoyants percevoir une œuvre picturale. Qui avait dit qu'ils n'en étaient pas capables ?

Nota Bene : les réflexions menées pendant ces trois jours doivent bénéficier à **tous** les élèves qui sont différents, non parce qu'ils ne sont pas identiques les uns aux autres, mais parce que chaque individu a un profil de compétences hétérogène. Il est surtout important de faire connaître des exemples de réussite, des parcours d'excellence à l'université, dans les grandes écoles ou dans la vie professionnelle, pour montrer que l'excellence n'est pas réservée aux êtres "ordinaires" mais peut concerner aussi les êtres "extra-ordinaires" que sont les enfants handicapés.