

L'inclusion scolaire dans l'enseignement primaire: L'évaluative formative comme source de progression collective?

Véronique Barthélémy

Ce travail s'inscrit dans le champ des recherches concernant les pratiques inclusives en milieu scolaire ordinaire dans l'enseignement primaire. En France, le système éducatif propose de scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers soit en classe ordinaire, soit en classe spécialisée, bien que les gouvernements valorisent l'accueil en milieu ordinaire depuis la loi de 2005. Or, ceci questionne les pratiques des acteurs de l'école sur la prise en charge de ces élèves. Partant des travaux montrant que les enseignants utilisant l'évaluation formative gèrent mieux la diversité des élèves, nous étudions ici dans quelle mesure cette fonction de l'évaluation aiderait les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers à acquérir des connaissances grâce aux feedbacks émis lors d'évaluations orales et de corrections collectives. L'analyse des données recueillies à l'aide d'entretiens avec des enseignants et d'observations d'élèves fait ressortir les attitudes des acteurs, les interactions et les régulations.

Introduction

Ce travail s'inscrit dans le champ des recherches actuelles concernant les pratiques inclusives en milieu scolaire ordinaire dans l'enseignement primaire. Historiquement, en France, nous avons un système proposant aux élèves à besoins éducatifs spécifiques et/ou particuliers des orientations soit en classe ordinaire soit en classe spécialisée. Or, depuis la loi du 11 février 2005 posant le principe d'éducabilité pour tout enfant en milieu scolaire, nous notons le souci des gouvernements à valoriser l'accueil en milieu ordinaire et ceci génère des questionnements de la part des acteurs de la communauté éducative sur la prise en charge de ces élèves. Au-delà, cette école inclusive, de par sa capacité supposée à être innovante (Thomazet, 2006), doit évoluer pour lui faire jouer un rôle spécifique. Cela peut se traduire, selon cet auteur, par des actions variées mais complémentaires telles que (1) la différenciation pédagogique, (2) la recherche de réponse aux besoins de chaque élève dans la classe et l'établissement et (3) la participation de différents acteurs. Dans ce contexte, interroger les pratiques

enseignantes lors de la scolarisation d'un enfant en situation de handicap reconnu par la Maison Départementale des Personnes Handicapées *en milieu ordinaire* devient nécessaire.

Dans cette recherche, nous nous intéresserons à l'évaluation comme élément crucial du processus d'apprentissage, et plus particulièrement à sa fonction formative puisque divers travaux (Black & William, 1998; OCDE/CERI, 2008) montrent que les enseignants utilisant les méthodes et les techniques d'évaluation formative sont mieux préparés pour répondre à la diversité des élèves et assurer l'équité des résultats en identifiant les besoins et en ajustant l'enseignement en conséquence.

Nous étudierons ici en quoi l'évaluation formative peut permettre aux élèves en situation de handicap (Esh) d'acquérir des connaissances et des compétences, et ce dans le cas des évaluations orales et de correction collective. Dans un premier temps, nous dégagerons les caractéristiques principales de l'évaluation et plus particulièrement celles de l'évaluation formative. Puis nous expliciterons notre démarche méthodologique ainsi que les résultats afin de comprendre les attitudes des enseignants et des élèves.

Contextualisation: vers une évaluation formative des élèves en situation de handicap?

S'interroger sur la notion d'évaluation suppose de se poser différents types de question tels que quoi? Qui? Pourquoi? Comment évaluer? Ainsi, à partir de différentes recherches, nous y répondrons en mettant en avant les caractéristiques de l'évaluation formative, les effets escomptés auprès des élèves ainsi que les attentes et mises en œuvre par les enseignants.

L'évaluation *Sens général*

Les travaux dans le champ de l'évaluation sont nombreux mais nous ne retiendrons ici que quelques définitions de l'évaluation. Une première définition du dictionnaire précise que dans l'enseignement, l'évaluation est la mesure des acquis des élèves, de la valeur d'un enseignement à partir de critères déterminés. Selon Viallet et Maisonneuve (1981), évaluer désigne une conduite supposant l'adoption d'une norme par laquelle une personne donne une information de manière synthétique à l'aide ou non d'une technologie sur la valeur d'une personne en formation, sur son comportement, sur un enseignement ou sur tout autre élément du système éducatif. Pour Stuffelbeam (2001), l'évaluation est un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles. Par ailleurs, les travaux ont mis à jour différentes formes d'évaluation, diagnostique, formative et sommative, utilisées selon différents temps d'apprentissage, visant différents objectifs tels que le repérage de difficultés,

la régulation des apprentissages ou l'acquisition de ces derniers.

Dans le cadre de notre recherche, nous retiendrons ainsi qu'évaluer, c'est toujours comparer un résultat par rapport à des attentes en vue d'apporter des éléments de compréhension d'une situation afin de prendre des décisions. Parmi les fonctions de l'évaluation, nous choisissons ici d'interroger la fonction formative.

L'évaluation formative

Selon Desjardin et al (2007), à l'origine sous le contrôle exclusif de l'enseignant en prenant place exclusivement en fin de séquence d'apprentissage, l'évaluation formative, dans sa conception élargie, se vit à tous les moments du processus d'apprentissage et confère un rôle actif à l'élève. En effet, selon le CERI (2008), il s'agit de développer les compétences du «savoir apprendre» des élèves en mettant l'accent sur les processus de l'enseignement et de l'apprentissage, en y associant activement les élèves grâce à des évaluations entre pairs et à l'auto-évaluation et en les aidant à comprendre leurs propres démarches d'apprentissage. Ainsi, les élèves qui construisent activement leur maîtrise de nouveaux concepts, qui ont élaboré un ensemble de stratégies leur permettant de situer de nouvelles idées dans un contexte plus large et qui apprennent à juger de la qualité de leur travail et de celui de leurs pairs par rapport à des objectifs et des critères d'apprentissage clairs et précis acquièrent aussi des compétences précieuses pour apprendre tout au long de la vie.

Par ailleurs, selon le CERI (2008), les méthodes d'évaluation formative peuvent contribuer à un haut niveau d'équité et aider à réduire les inégalités de résultats. Les enseignants se servent de cette évaluation pour déterminer les facteurs à l'origine des écarts de résultats dans des matières précises, adapter leur enseignement et répondre ainsi aux besoins identifiés.

En bref, cette vision enrichie de l'évaluation formative permet de faire émerger les points suivants: les pratiques enseignantes axées sur l'évaluation formative constituent un sous-ensemble des pratiques d'évaluation défini comme l'ensemble des actes singuliers et situés d'un professionnel, ainsi que les significations que ce dernier leur accorde. Ces actes ont pour finalité la régulation de l'apprentissage par l'élève par la régulation de l'enseignement. Pour ce faire, les pratiques d'évaluation formative, selon Bru (1993), s'appuient sur des variables processuelles (communication, rôles des personnes, dynamique de l'apprentissage, régulation), des variables relatives aux dispositifs (outils utilisés, organisation du temps et de l'espace) et des variables liées aux contenus (choix des objets d'apprentissage et des activités, structuration des contenus).

Les composantes de l'évaluation formative

D'après la synthèse des travaux réalisés par le CERI (2008), la mise en œuvre de l'évaluation formative suppose de prendre en considération six éléments à savoir:

- L'instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation: il est important d'une part de sécuriser les élèves pour que ceux-ci osent prendre des risques et faire des erreurs en classe et d'autre part d'attirer l'attention des élèves sur la maîtrise des tâches et de développer des compétences émotionnelles.
- La définition d'objectifs d'apprentissage et de suivi des progrès individuels des élèves et ce en proposant des méthodes d'évaluation construites à partir de critères précis.
- L'utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves: ajustement des pratiques pédagogiques.
- Le recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves afin d'évaluer les progrès individuels des élèves dans le temps, dans des cadres réalistes et dans une diversité de contextes et de recueillir des informations sur l'aptitude des élèves à transférer les acquis dans de nouvelles situations et sur la manière dont on pourra corriger ou approfondir l'acquis de l'élève.
- Le feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés: ils doivent porter sur la tâche concernée.
- L'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage afin que, conscients de la manière dont ils apprennent, ils puissent fixer des objectifs, élaborer un ensemble de stratégies d'apprentissage, contrôler et évaluer son processus d'apprentissage.

Les moments de l'évaluation formative

Selon Allal (1988), trois phases d'évaluation formative sont à distinguer: proactive, interactive et postactive. Dans ce cadre, des études ont montré les activités en classe possibles, avec notamment le rôle des feedbacks et les effets repérés. Ainsi, Talbot (2011) prend l'exemple de cette pratique durant l'évaluation orale. Selon cet auteur, ces feedbacks se caractérisent comme des régulations souples et rapides sur les activités d'enseignement ou d'apprentissage qui ont pour but de procéder à des ajustements ou à une guidance, par l'utilisation adéquate de l'information donnée par l'enseignant. Toutefois, même si Jorro et Mercier-Brunel (2011) émettent quelques critiques quant à l'usage, notamment une communication asymétrique basée sur des aspects de gestion unique des apprentissages, il se dégage divers profils de la part des enseignants allant d'un «aspect formatif fort» à un «aspect présentiel» ou «indiciel» et des élèves ayant des postures «constatives, de figuration ou régulatrice».

Un autre exemple mis en avant dans les recherches est celui de l'usage des feedbacks en situation corrective. Dans ce cas, l'efficacité de la relation repose sur la qualité des échanges (Crahay, 2007); il s'agit de s'interroger sur certaines conséquences des gestes évaluatifs de l'enseignant sur les postures des élèves. Il ressort le postulat suivant: la structuration de l'activité de feedback se fait autour de l'incitation des apprenants à revenir sur leurs tâches, à les inciter à communiquer entre eux et s'investir dans leur activité (Hattie & Timperley,

2007). Selon Crahay (2007), les dimensions symboliques du feedback peuvent se repérer à travers les gestes d'autorisation d'une pensée en construction, les gestes de hiérarchisation des productions des élèves, les gestes de valorisation du travail d'un élève.

En bref, l'évaluation formative semble tributaire non seulement de la gestion de classe mais aussi des compétences sociales des enseignants et du savoir-interagir avec l'élève, dans le but de la construction d'une représentation relativement partagée de la situation face aux apprentissages. Pour ce faire, il apparaît nécessaire d'explicitier les pratiques enseignantes et de repérer dans les référentiels de compétences les attitudes et capacités relevant de l'évaluation.

Pratiques enseignantes

Principales caractéristiques des pratiques enseignantes

Les travaux sur les pratiques enseignantes (Altet 2002, 2006) définissent le concept de pratiques enseignantes autour d'une double dimension: la dimension comportementale (procédés de mise en œuvre observables de l'activité) et la dimension cognitive (les choix et les prises de décisions). Talbot (2011) pour sa part affirme que celle-ci comprend trois dimensions à savoir les facteurs personnels (cognitifs, émotionnels, mnésiques, attentionnels ou représentationnels), le comportement et l'environnement.

De ce fait, il ressort comme important de préciser les procédés de mise en œuvre observables de l'activité et les choix et les prises de décisions. Ainsi, l'enseignant ne fait pas que produire des transformations dans l'activité des élèves qui devraient leur permettre de construire des connaissances, il se transforme également lui-même en enrichissant son répertoire de ressources cognitives, en apprenant de sa propre activité (Pastré, 2011); d'où la nécessité de prendre en compte l'ensemble des éléments perçus de l'environnement par le sujet. Il pourra ainsi grâce aux compétences qu'il doit maîtriser s'adapter aux publics élèves.

Description prescrite des compétences en évaluation de l'enseignant

Selon le référentiel des compétences des enseignants établi par le Ministère de l'Éducation Nationale (2006) afin d'évaluer ces derniers, différentes attitudes et capacités sont décrites mais nous ne retiendrons ici que celles en lien avec la prise en compte de la diversité des élèves et de l'évaluation. Il ressort ainsi sous la rubrique «prendre en compte la diversité des élèves» que le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves. Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Cela suppose des attitudes visant à préserver l'égalité et l'équité entre élèves et à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

Concernant l'item «évaluer les élèves», le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Le professeur est capable de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation. Il veille ainsi à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

En bref, dans la construction de son rôle professionnel, cela suppose de gérer les situations d'enseignement en animant (donne des consignes, observe, expose, démontre, aide) en mettant en œuvre des réseaux de communication (entre élèves et entre professeur/élèves), en guidant la recherche (recueil et analyse des représentations, prise en compte de l'erreur). Il saura ainsi placer l'élève en situation d'apprentissage et développer ses compétences en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, et méthodes de travail. Il pourra évaluer des situations d'enseignement (consignes, intervention du maître, réseaux de communication, organisation de l'espace, gestion du temps) et des situations d'apprentissage en définissant les stratégies mises en œuvre et l'implication des élèves.

Usages de l'évaluation formative des élèves en situation de handicap

D'après les textes officiels, comme pour tout élève, un Esh doit pouvoir accéder au socle commun de connaissances et de compétences. Ainsi, le principe d'égalité de traitement ne doit pas être un argument pour refuser d'adapter les contrôles et les exercices proposés au quotidien. Toutefois, le principe de compensation est souvent perçu – tant par les autres élèves que par les professeurs – comme injuste car vécu comme concurrentiel. De plus, il existe une difficulté pour rendre compte des capacités, connaissances et compétences acquises par un élève handicapé au travers des démarches traditionnelles d'évaluation. Par ailleurs, les temps d'évaluation à finalité certificative et les temps d'évaluation à finalité formative sont rarement dissociés. Cela suppose alors de mettre à profit la culture et la méthodologie de l'évaluation du socle pour repenser plus globalement des démarches d'évaluation et d'apprentissage plus adaptées à la progression d'un élève handicapé dans le cadre de la scolarité ordinaire.

Or, Philip (2005) montre que cette pratique a du mal à se diffuser aussi bien dans les enseignements ordinaires que dans les enseignements spécialisés et ce pour différentes raisons. Il ressort en effet de ses travaux la difficulté de vouloir la mettre en place et le refus pour les élèves en difficulté ou en situation de handicap d'être exposés au regard de l'enseignant.

Problématisation

Dans le cadre de cette recherche, nous l'avons vu, il existe peu de travaux sur l'évaluation formative et de surcroît pour les Esh, d'où la spécificité de ce travail

sachant que nous posons comme question «comment caractériser les pratiques enseignantes lors de la scolarisation d'Esh dans les situations d'évaluation formative ?» Nous regarderons plus spécifiquement l'usage des feedbacks et ce dans des tâches de correction collective et d'évaluation orale au travers des pratiques de l'enseignant, des feedbacks et des réseaux de communication.

Nous considérons l'évaluation formative comme suit:

- Elle est mise en place au cours de l'apprentissage.
- Elle permet de repérer les difficultés, les problèmes et les obstacles des élèves.
- Elle consiste à analyser les tâches, à corriger les erreurs et à les comprendre.
- Elle contribue à l'apprentissage en donnant du sens aux exercices.
- L'enseignant accompagne l'élève, passe dans les groupes et apparaît comme une personne ressource. L'élève est en interaction dans le groupe autour d'un travail à réaliser.

En bref, il s'agit de repérer les pratiques des enseignants permettant aux Esh de développer des compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être, autoévaluation) d'une part et d'assurer l'implication des élèves d'autre part. Les résultats émis relatifs aux régulations de l'apprentissage se feront à partir des données d'observation par rapport aux travail et activités des élèves et des enseignants (Bru & al, 2004), des caractéristiques des tâches proposées et des situations d'enseignement.

Démarche méthodologique

Suite à cette phase de problématisation et contextualisation, nous avons mené une recherche de terrain afin d'interroger des enseignants et des élèves en écoles maternelle et élémentaire. Ainsi sont présentés ci-dessous la population de la recherche et les outils ayant permis de collecter des données.

Contexte classe

Population de la recherche

Cette recherche a été réalisée dans quatre écoles primaires dont une maternelle et une élémentaire situées en zone d'éducation prioritaire et une maternelle et une élémentaire dans des quartiers plutôt favorisés. Nous avons interrogé neuf enseignants et observé six élèves de maternelle et neuf élèves en élémentaire répartis dans les trois cycles d'apprentissages. Parmi les élèves observés, nous avons pu obtenir auprès des écoles quelques éléments succincts relatifs au handicap; il s'agissait soit de problèmes liés aux «dys», soit de problèmes visuels soit de problèmes comportementaux. Afin de repérer les types de difficultés rencontrées, nous avons opéré une classification autour des catégories suivantes comportement, apprentissage, langage, mathématiques, problèmes moteurs. Puis, à partir des bilans des équipes de suivi de scolarisation, nous avons relevé les caractéristiques des élèves autour de ces catégories (cf.: annexe 1). Il ressort ainsi:

- Pour le comportement, des élèves décrits comme angoissés, isolés dans la classe et ne connaissant pas les règles de l'école.
- Pour les apprentissages, des difficultés de concentration et un manque d'autonomie.
- Pour le langage, des difficultés de lecture, écriture et de compréhension.
- Pour les mathématiques, des difficultés dans le dénombrement et le raisonnement logico-mathématique.
- Pour les problèmes moteurs, des élèves ayant des problèmes en motricité fine ou pour se déplacer.
- Par ailleurs, ces Esh peuvent être accompagnés d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (Avs); ce qui sera le cas dans notre étude.

Pratiques de l'enseignant

Afin de repérer les pratiques des enseignants (Bru & al, 2004), mais sans outil de référence dans ce champ spécifique, nous avons au préalable, construit une grille d'observation avec différents critères et indicateurs comme le montre le tableau ci-dessous:

Tableau 1: grille d'observation des démarches de l'enseignant

Espace/temps	Organisation de l'espace Matériel utilisé (supports, type d'exercices proposés, matériel demandé...) Procédures et routines quotidiennes
Démarche de l'enseignant pour présenter une séance	Présentation de la situation Trace écrite Objectifs, méthodes et procédures, adaptations individuelles aux élèves Evaluation/Renforcement des comportements/feedback
Modes de fonctionnement	Groupe d'élèves Place du maître Place de la parole
Contenus	Adéquation à l'élève Qualité, lisibilité des documents Nature des documents
Attitudes et rôle du maître	Vocabulaire adapté Passation des consignes Réajustements opérés Attitude des élèves Tâches des élèves (application, découverte, recherche...) Participation (actif, passif, écoute, motivation...) Communication élève/maître, élève/élève

Une fois cette grille complétée dans les différentes classes, nous avons dégagé les pratiques de l'enseignant (cf.: annexes 2 et 3) autour de quatre pôles, dont nous présentons ici les principaux éléments:

- *Situations de travail*: dans l'ensemble des classes, nous avons repéré différentes situations de travail avec des temps collectifs pour présenter par exemple des rituels, les objectifs de la séance, les consignes de travail, les corrections... Puis, nous avons observé des temps de travail en groupe et ce pour permettre aux élèves de construire des savoirs en ayant la possibilité de discuter, d'argumenter et d'amener les élèves à travailler ensemble pour un objectif commun tout en développant des habiletés sociales.
- *Rapport enseignant/élève*: dans les situations observées, nous avons des attitudes différentes de la part des enseignants. Certains, lors des phases collectives associent les élèves aux mêmes activités que les autres élèves, sans distinction particulière. D'autres préfèrent, dans un premier temps les faire participer au groupe classe, puis leur proposent des activités différenciées. Les derniers en revanche semblent ignorer l'élève en difficulté, en ne tenant pas compte de leur parole ou en laissant l'Esh à l'Auxiliaire Vie Scolaire (Avs).
- *Rôle de l'enseignant*: dans les différentes situations, nous pouvons remarquer des attitudes similaires de la part des enseignants qui en début de séance, rappellent les règles, explicitent les objectifs de travail, donnent les consignes... Ils opèrent des rappels à l'ordre si nécessaire, aident les élèves en difficulté en expliquant de nouveau ou en reformulant les consignes. Dans l'ensemble des situations, ils aident, guident ou encouragent les élèves. Seul l'un d'entre eux ne tient pas du tout compte de l'Esh, si ce n'est pour des remontrances.
- *Phases de travail en classe*: dans les observations des séances en classe, les enseignants proposent des phases de découverte dans laquelle les élèves sont amenés à découvrir une nouvelle notion. Dans d'autres cas, il s'agit de séance d'entraînement; les élèves doivent par groupe ou en binôme résoudre des exercices d'application. Les dernières phases observées relèvent de la correction collective suite aux exercices faits en classe. Selon les classes, les élèves restent à leur table ou viennent par groupe au tableau pour donner leur solution. L'enseignant réagit alors aux réponses et interpelle la classe pour échanger sur les réponses possibles.

Instrumentation

Grille d'observation

Destinée aux élèves, elle est centrée sur des caractéristiques scolaires (fréquentation scolaire et présence ou non d'une Avs), les compétences relationnelles (sa place dans le groupe classe, la communication en classe, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative), le rapport au travail (attitude face aux consignes et situations collectives, attitudes face aux difficultés rencontrées, attitude face à la réalisation de la tâche). Ces variables sont choisies en référence aux objectifs visés pour ces élèves dans les projets personnels de scolarisation (Pps) et les compétences à acquérir chez les élèves. Tous les élèves ont été ainsi observés.

Grille d'autoévaluation

Elle a été diffusée et retournée par neuf enseignants. Les variables décrites sont les suivantes: la préparation (démarche utilisée par les élèves, activité qui permet aux élèves de prendre conscience des démarches qu'ils utilisent), la présentation (démarches appropriées à la tâche à accomplir, indiquer aux élèves pourquoi et quand utiliser une démarche, modélisation), la pratique (donner des défis aux élèves, activités qui permettent de s'exercer à l'utilisation de la démarche, faire penser aux élèves à utiliser la démarche, encourager le processus de pensée de l'élève pour qu'il explicite sa démarche, noter toutes les démarches proposées par les élèves, privilégie la bonne manière), l'évaluation (encourage les élèves à évaluer leur propre utilisation de la démarche, discute avec les élèves sur les démarches les plus utiles par rapport aux tâches accomplies, favorise l'autonomie en diminuant les indications sur l'utilisations des démarches, évalue mon enseignement et opère un réajustement aussi souvent que nécessaire).

Entretien standardisé

Nous avons interrogé les neuf enseignants au moyen d'un entretien standardisé (Blanchet & Gotman, 2008) sur leur connaissance de la loi (préciser le profil d'un élève en situation de handicap, comment ont-ils été informé, les éléments existants dans le projet d'école, leur participation aux équipes de suivi de scolarisation (Ess), les freins qui empêchent l'inclusion), la prise de connaissance avant l'arrivée de l'élève (les informations qui leur ont été transmises, leur participation aux Ess, l'utilisation des bilans des projets personnels de scolarisation), le travail pédagogique préparatoire avant l'arrivée de l'élève en classe (aménagement dans la classe, élaboration d'un programme spécifique d'enseignement pour atteindre les objectifs d'apprentissage).

Limites

Cette recherche adopte une approche pédagogique, mettant en avant l'idée de mode organisé et conscient de pratiques et de régularité implicite ou explicite de mécanismes d'action, d'un faire et d'un comment faire. Autrement dit, la méthode en pédagogie se présente comme une organisation des objets, une organisation des démarches de l'enseignant, des modes de travail des élèves, des supports de travail et elle les coordonne. En revanche, nous ne prenons pas en considération les aspects didactiques pour observer les processus d'apprentissage.

Résultats: vers des interactions et régulations en classe?

Les résultats sont présentés autour des variables et des enjeux de l'évaluation formative. Dans un premier temps, nous analysons les interactions en classe autour des échanges, de la participation et du rapport à l'élève. Nous abordons

ensuite les pratiques des enseignants au travers des déplacements, de la prise en compte des erreurs et de l'accompagnement opéré. Pour finir, nous présentons les régulations entre élèves.

Les interactions en classe entre enseignant et élève

Echanges en classe

Lors des temps collectifs, nous notons le souci d'interroger chacun des élèves et ce dans la majorité des classes. Lors de l'atelier spécifique en maternelle, les élèves dans le jeu, jouent à tour de rôle et doivent expliciter ce qu'ils font. Si les garçons entrent facilement dans le jeu et dans l'explicitation de ce qu'ils font malgré les erreurs, la fille montre de gros problèmes de communication et de vocabulaire: elle ne redit que le dernier mot énoncé par la maitresse et ne semble pas mémoriser ce qui se fait (ex.: ne retient pas les couleurs, les chiffres).

Lors du travail en groupe, les Esh sont amenés à travailler avec leurs voisins. Or, nous constatons que les relations entre élèves sont rares, voire inexistantes. En effet, dans un cas par exemple de travail en binôme, chaque élève fait l'exercice sur son cahier sans discuter. Dans deux autres cas de travail en groupe, les élèves restent silencieux tout au long de cette séance mais sont attentifs et observent et réalisent les tâches: sur son ardoise, nous pouvons voir qu'il a écrit l'opération souhaitée en réponse à l'énoncé du problème.

Participation et rapport à l'élève

Dans la majeure partie des cas, les élèves sont considérés dans la classe comme des élèves comme les autres. Ils participent activement lorsque les enseignants les questionnent ou de leur propre initiative. D'ailleurs, sur un autre registre, nous constatons que les enseignants émettent des rappels à l'ordre si nécessaire pour bavardage ou mise au travail pour tout élève sans réelle distinction.

En revanche, dans deux classes, nous avons observé de l'ignorance envers l'élève assis au fond de la classe qui est laissé à la charge des Avs à longueur de journée. L'enseignant reste devant à une table où se trouve son matériel, en position principalement assise. Les seuls commentaires en aparté relèvent du dérangement («il n'écoute jamais», «qu'il est pénible»). Toutefois, l'élève a le droit de sortir quand il sent qu'il va «exploser» pour aller se calmer ou il va chez le directeur. Dans un autre cas, lors d'un travail en groupe, l'enseignant observe et dialogue avec les filles. En revanche, il n'a aucun regard ou parole envers l'Esh. Il ne se tourne pas pour regarder son ardoise alors que l'élève lève la main pour lui montrer sa solution qui est juste.

Pratiques du maître

Déplacement et accompagnement

Lors des temps de classe, les enseignantes se déplacent vers l'ensemble des élèves et ce pour des raisons diverses. Elles explicitent les consignes, repèrent les erreurs, apportent de l'aide auprès des élèves ou font preuve d'encouragement. Nous

n'observons pas de distinction particulière selon les publics. Dans le cas particulier où les élèves sont accompagnés par une Avs, l'enseignante n'hésite pas à faire des aller-retour entre le groupe classe et les deux élèves concernés. Elle a le souci de les impliquer et de leur proposer des supports spécifiques. En revanche, dans un cas, l'enseignant ne fait aucun déplacement spécifique vers l'Esh.

Prise en compte de l'erreur et des obstacles

En termes d'accompagnement, les enseignants opèrent en majorité des réajustements ou des réexplications en tenant compte de l'âge et du niveau des élèves. A titre d'exemple, en maternelle, la fille Esh parle très peu, a une syntaxe difficile mais l'enseignante utilise un vocabulaire adapté afin de l'amener à communiquer avec les autres élèves du groupe. Par la répétition et en obligeant l'élève à la regarder quand elle parle, l'élève parvient à prononcer les mots souhaités.

Par ailleurs, nous notons toute l'attention donnée de la part des enseignants dans les différents temps de classe, par exemple, pour reformuler des consignes, demander à l'élève de se concentrer sur un point spécifique. En effet, lors d'un exercice centré sur la réécriture de phrase, l'Esh a tendance à vite oublier les informations quand celles-ci ne le concernent pas. (ex.: «Faustine a mis son chapeau jaune» il ne mémorise pas tous les éléments et écrira «porte» au lieu de «mettre»). De ce fait, l'enseignant sera vigilant et focalisera l'attention de l'élève sur la tâche.

Durant la correction au tableau, l'Esh est en mouvement au début de la correction; il a une stature droite, les mains dans le dos et regarde le groupe classe. Il reste proche du tableau puis «entouré» par le maître au moment d'explicité ce qu'il fait. Il parle assez doucement mais l'enseignant l'encourage. Il est à l'écoute du maître, explique, regarde le tableau, est attentif et impliqué dans l'acte d'apprentissage.

Régulation entre pairs

Si certains élèves semblent s'être ouverts aux autres élèves ou aux adultes (cf.: annexe1) les régulations au sein du travail en groupe restent peu importantes. En effet, dans un cas, un élève du groupe va l'aider sur l'ardoise et expliciter les dizaines. Mais souvent, l'Esh observe et n'est absolument pas interpellé, questionné par le groupe. De même, dans une autre classe, le groupe travaille en autonomie. L'Esh regarde faire les autres élèves.

Dans le travail de groupe, la communication est essentielle car elle permet de donner son point de vue, écouter l'autre, expliquer sa position. Communiquer signifie donner son point de vue, écouter l'autre, être capable de modifier sa vision des choses pour progresser dans les apprentissages. Il permet également la mise en place de compétences transversales afin de s'autoréguler. Dans nos observations, nous ne pouvons pas observer une mise en pratique de ces aspects; en effet, il n'y a pas ou très peu d'échanges entre les élèves. Chacun travaille seul sur son ardoise et face à la nouvelle consigne de l'enseignant («n'y a-t-il pas d'autres manières de faire?»), nous ne voyons que très peu les élèves émettre

des hypothèses, utiliser différentes stratégies et les confronter. N'ayant pas de communications (ni verbale, ni gestuelle), la visée méthodologique du travail de groupe (écouter, expliciter) n'est pas atteinte.

Aux termes de ces premiers résultats, les enseignants s'avèrent dans l'ensemble soucieux de prendre en considération la spécificité des Esh, en les impliquant ou en proposant des situations adaptées; ceci entraînant des progrès chez les élèves. En effet, ces pratiques permettent aux élèves d'après les observations faites (cf.: annexe 1) de devenir élève, de participer aux activités et de rester impliqués dans les exercices, de leur redonner confiance. Nous avons noté dans les entretiens, les enseignants évoquer des progrès en graphisme, en langage ou dans le déchiffrage. Ainsi, les feedbacks permettent une régulation des enseignements et des apprentissages. L'enseignant apparaît comme une personne ressource en procédant à des ajustements, à une guidance. Toutefois ces résultats positifs sont à nuancer dans la mesure où ils ne sont mesurables que sur des temps relativement courts.

Discussion

Ces observations en classe ont permis de dégager un ensemble de pratiques enseignantes et d'attitudes des élèves lors de l'inclusion d'Esh en termes de communication, d'accompagnement opéré par les enseignants, d'interactions en classe. Ces élèves apparaissent être «dedans dehors», impliqués dans les apprentissages en fonction de leurs compétences mais isolés dans l'acte d'enseignement. Ceci peut s'expliquer par les choix pédagogiques et soulever quelques éléments pour discussion.

L'évaluation formative en cours d'apprentissage: entre régulation interne et externe

En reprenant les conclusions de Deaudelin et al. (2007) relatives aux temporalités de l'évaluation, aux rôles de l'enseignant et de l'élève et aux types de régulation, nous notons qu'ici l'évaluation formative se fait au sein des interactions spontanées enseignant/élèves, dans un temps court. Toutefois, le rôle de l'élève est minime par rapport à la prise en charge du processus d'évaluation formative: peu de tâches ouvertes amènent l'élève à s'exercer dans l'utilisation de stratégies d'autorégulation d'une part et peu d'activités fournissent des occasions d'autoévaluation pendant la séquence d'apprentissage ou d'évaluation par les pairs d'autre part. Par ailleurs, l'intervention des enseignants se caractérise par des interventions de suggestion ou de rappel des stratégies d'apprentissage, de buts et de critères d'évaluation formative. Quant aux objets de l'évaluation, les résultats indiquent une centration sur les savoirs essentiels. Aucun outil à des fins d'évaluation formative n'est utilisé. Pour l'organisation du travail des élèves, l'enseignant intervient individuellement auprès d'un élève, d'un sous-groupe d'élève ou du groupe classe, ne créant pas systématiquement d'interactions.

Les interactions entre élèves comme source d'apprentissage?

Il apparaît important d'encourager les interactions pour que chaque élève se construise et apprenne dans une dynamique relationnelle formatrice de l'unité de la classe. Elles peuvent développer des relations de deux types: soit asymétrique (dans le cadre de guidance et de tutorat) soit symétrique (dans le cas de confrontation et de coopération). Dans ce second cas, le concept d'interactions symétriques contribue activement à la réalisation commune, et ce avec des statuts et des rôles similaires et un engagement collectif dans la tâche. L'entraide permet aux élèves d'avoir des discussions constructives; elle permet de négocier, échanger des points de vue, préciser et justifier sa pensée. Il s'agit bien de construire sa connaissance. Cependant, comme dit précédemment, cela est plutôt inexistant ici.

Par ailleurs, les dynamiques lors du travail en collaboration (Gilly, Fraise & Roux, 1988) peuvent prendre des formes différentes, à savoir la collaboration acquiescante (un seul des sujets est apparemment actif), la co-construction (dynamique conjointe des acteurs), la confrontation avec désaccords non argumentés sans coordinations subséquentes (proposition non acceptée des autres). Dans les observations, si nous concevons le rapport des Esh et des autres élèves, nous serions plus proches de la collaboration acquiescante puisque l'Esh fait l'exercice demandé sans intervenir et seule une fille prend une initiative pour montrer. Mais cela relève d'une démarche personnelle plutôt que du souci d'explicitation aux autres.

En conclusion, il semblerait que les élèves de ce groupe aient compris les consignes, résolu le problème. Mais cette forme pédagogique, pour ce moment précis, n'a pas permis de réellement développer entraide et discussions entre les élèves et entre le maître et les élèves. Il semble y avoir eu apprentissages mais dans une dynamique davantage individuelle que collective.

Forme d'apprentissage et interactions en classe

L'enseignant a une attitude frontale et plutôt magistrale dans la mesure où l'on assiste à un «discours dialogué» en vue d'arriver à ce qui est voulu. Si nous reprenons les apports des travaux d'Odier-Guedj (2013), nous serions dans une approche cognitive où l'on souhaite développer des acquisitions dans un environnement; l'enseignant étant un metteur en scène et l'élève un acteur qui apprend un rôle. Ceci conduit à deux attitudes et formes d'interactions dans la classe: (1) les interactions maître/élève se faisant par la gestuelle (ex.: regards de l'enseignant ou des sourires) ou par le verbe (ex.: explicitation, reprise); (2) elles prennent la forme d'un échange unilatéral de l'enseignant vers les élèves (ex.: rappel à l'ordre, donner des consignes méthodologiques ou liées à la résolution du problème).

Par ailleurs, en s'intéressant aux feedbacks, on s'aperçoit que la communication ne permet pas toujours à l'élève d'avoir prise sur ses apprentissages.

(ex.: relation maître/élève dominée par le maître). La parole enseignante est plus souvent orientée vers des aspects de gestion des apprentissages (ex.: rappel pour inciter les élèves à travailler car «c'est nouveau et il faut écouter») que sur les objets d'apprentissage, ce qui a pour conséquence de focaliser les élèves sur les opérations intellectuelles de bas niveaux (ex.: donner la solution mais peu d'explicitation particulière des élèves ou de coparticipation dans l'apprentissage). De ce fait, la parole de l'enseignant est une communication asymétrique. Elle a le pouvoir de signifier à l'élève ce qu'il est et qu'il doit se construire en conséquence (Bourdieu, 1982). Elle lui octroie une certaine légitimité ou illégitimité (Sirota, 1988).

Le savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative

De par les observations, s'interroger sur le savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative suppose de réfléchir au savoir développé. Ainsi en référence aux travaux de Morrisette et Nadeau (2011), il apparaît que les enseignants sont amenés à développer:

- Des savoirs stratégiques relevant de routines ou de procédures avec l'ensemble des élèves ou des sous-groupes d'élèves. Cela se traduit par l'écriture des démarches au tableau des élèves et faire participer le groupe à l'évaluation formative (ex.: l'enseignant inscrit au tableau l'opération des élèves).
- Des savoirs sur le processus de travail recouvrant la régulation de l'enseignement dans l'action. Il s'agit d'un savoir-faire se rapportant aux moments où l'enseignante réajuste son enseignement *in situ*. Cela se traduit par la réintroduction de matériel concret dans le cadre d'une activité qui se veut abstraite (ex.: réutilisation des boîtes à œufs pour montrer ou de l'ardoise) ou le questionnement des élèves pour évaluer leur compréhension (ex.: réinterrogation d'élèves dans le groupe classe).
- Des savoirs sur les conditions de la pratique et les circonstances qui favorisent l'évaluation de la situation des élèves au regard des apprentissages ciblés et l'intervention à poser, sur mesure pour chaque élève. Cela peut se traduire par l'écoute des réactions verbales et non verbales des élèves pour détecter les difficultés de ceux-ci et intervenir adéquatement pour les pallier (ex.: quand le maître reprend l'élève).
- Des savoirs sur les relations couvrant les modes d'interaction avec les autres acteurs impliqués dans les processus d'évaluation formative sous des formes de coordination et d'ajustement réciproque. Cela se traduit par la prise en compte des erreurs des élèves.
- Des savoirs sur la posture de l'enseignant ou «manières de faire» concernant le rapport de l'enseignant aux élèves, autrement dit les postures que l'enseignante se donne et qui induisent une conception du rôle de l'élève. Elles varient selon les exigences de la situation, la connaissance que l'enseignante a de l'élève et de ses besoins, les particularités des tâches à accomplir.

- Des savoirs théoriques liés aux principes pédagogiques qui orientent les manières d'envisager l'évaluation formative des enseignants tels que (1) la manière dont les enseignants conçoivent l'attitude de l'élève confronté à un obstacle (ex.: tous les élèves ne comprennent pas du premier coup les consignes et les attentes de l'enseignant) (2) la confrontation de points de vue en classe permettant de repérer leurs savoirs concernant l'apprentissage (ex.: moment où l'enseignant prend une solution d'un élève puis ensuite précise que deux autres élèves ont fait autrement) (3) la mise en relief des succès des élèves afin de connaître leur conception sur le développement de l'enfant et l'importance de la préservation de l'estime de soi (ex.: les différents encouragements de l'enseignant envers les élèves).

Conclusion

Sensibiliser les enseignants à l'évaluation formative pour une prise en compte de chaque élève, ordinaire ou en situation de handicap, suppose de mettre l'accent sur la gestion de classe c'est-à-dire la capacité à organiser et à gérer les interactions, pour qu'elle puisse s'actualiser sous une forme différenciée. L'évaluation formative implique le décodage rapide de situations, la mobilisation de schèmes interprétatifs qui permet aux enseignants de savoir ce qui se passe en tout point de la classe et ce à tout moment. Le rôle du maître dans ce contexte devient d'autant plus une personne ressource qu'il est sensible à ces facteurs. Ceci suppose de réfléchir aux pratiques de co-évaluation (Baudoin, 2013) et à l'accompagnement (Philip, 2005) mené en classe.

Bibliographie

- Allal, L. (1988). Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, (pp. 86-126). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2006). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. In J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 291-303). Paris: Dunod.
- Baudoin, E. (2013). Evaluation sommative et besoin des élèves. *E-nov EPS*, 4, 1-9.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2008). *L'entretien*. Paris: Armand Colin, série «l'enquête et ses méthodes».
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, 5 (1), 7-74.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bru, M. (1993). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 103-117). Paris: ESF.
- Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 146, 75-87.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI center for educational research and innovation) (2008). Evaluer l'apprentissage. L'évaluation formative. *Confé-*

- rence internationale OCDE/CERI, «Apprendre au XXI^e siècle: recherche, innovation et politiques».
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves: revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal et L. Mottier Lopez (Eds), *Régulation des apprentissages à l'école et en formation* (pp. 45-70). Paris: de Boeck.
- Desjardin, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. & Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire: analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10 (1), 27-45.
- Gilly, M., Fraise, J. & Roux, J.-P (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez les enfants de 11 à 13 ans. In A-N Perret-Clermont et M. Nicolets (Eds), *interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 73-92). Fribourg : Del Val
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Education Research*, 77 (1), 81-112.
- Inspection Pédagogique Régionale (2013). Gestes professionnels. Formation professeurs stagiaires et tuteurs EPS. Consulté le 12 juillet 2014 dans <http://ac-lille.fr>.
- Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34 (3), 27-50.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006). Référentiel des compétences professionnelles des maîtres (extrait de l'arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres). Consulté le 1er décembre 2013 dans <http://www.educ.gouv.fr>.
- Morrisette, J. & Nadeau, M. – H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34 (3), 5-25.
- Odier-Guedj, D. (2013). Les approches interactionnelles à l'école. *L'Express-Fédération Québécoise De L'autisme, Québec*.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Philip, C. (2005). Et si évaluer, c'était observer pour aider ? Evaluation et observation en situation d'apprentissage. *La nouvelle revue de l'AIS*, 32, 19-34.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF.
- Stuffelbeam, D. (2001). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Victoriaville, Québec: Editions MHP.
- Talbot, L. (2011). Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34 (3), 79-112.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape de l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27.
- Viallet, F. & Maisonneuve, P. (1981). *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*. Paris: Editions d'organisation.

Mots-clés: Inclusion scolaire, besoins éducatifs particuliers, élève en situation de handicap, pratiques enseignantes, évaluation formative, apprentissages

Schülereinbeziehung in Grundschulunterricht Klassen: Kann die formative Evaluierung es erlauben, sich fortzubilden?

Zusammenfassung

Diese Arbeit hat mit dem Forschungsbereich zu tun, der die inklusiven Praktiken im normalen Schulumilieu in Klassen der Grundschule betrifft. In Frankreich haben wir ein Bildungssystem, das den Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Bildungsbedürfnissen zwei Optionen anbietet: Orientierung zum normalen Unterricht oder Orientierung zum spezialisierten Unterricht. Seit 2005 haben die sukzessiven Regierungen die Orientierung zum normalen Unterricht empfohlen – und das stellt die Praktiken der Schulakteure in Frage, die für diese Schüler verantwortlich sind. Manche Arbeiten zeigen, dass die Lehrpersonen, die mit der Schülerdiversität am besten umgehen können, diejenigen sind, die die formative Evaluation benutzen. Hier werden wir uns auf diese Arbeiten stützen und wir werden studieren, wie diese formative Evaluierung die Schüler helfen könnte, damit sie neue Kenntnisse und Kompetenzen erlangen.

Schlagnworte: Schulische Integration, spezifische Bildungsbedürfnisse, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Praxis von Lehrpersonen formative Evaluation, Kenntnisse, Kompetenzen

L'inclusione in classe nell'istruzione elementare: La valutazione formativa come fonte di progresso collettivo?

Riassunto

Questo lavoro si inserisce nel campo delle ricerche che riguardano le pratiche inclusive in ambiente scolastico ordinario nell'istruzione elementare. In Francia, abbiamo un sistema educativo che propone agli alunni dai bisogni educativi specifici degli orientamenti in classe ordinaria o in classe specializzata. Però, dal 2005, i governi valorizzano l'accoglienza in classi ordinarie; ciò interroga le pratiche degli attori della scuola sul modo di occuparsi di questi alunni. Basandoci sui lavori che dimostrano che gli insegnanti che utilizzano la valutazione formativa gestiscono meglio la diversità degli alunni, studiamo qui in che cosa questa valutazione formativa aiuterebbe questi alunni ad acquistare delle conoscenze grazie ai feedback utilizzati durante valutazioni orali e correzioni collettive. L'analisi di colloqui con insegnanti e di osservazioni di alunni fa risaltare gli atteggiamenti degli attori, le interazioni e le regolazioni.

Parole chiave: Inclusione, alunno in situazione di handicap, pratiche educative, valutazione formativa, apprendimento

Regular classroom inclusion in elementary schools: Formative assessment practices to foster all pupils' school progression?

Summary

This contribution is embedded within the field of researches focusing on inclusive teaching practices in elementary regular classrooms. In France, the educational system places special educational needs students either in regular classrooms or in self-contained special education classrooms. However, since 2005, governments encourage school inclusion of BEP pupils, which raises many questions about regular teaching practices. With respect to work showing that teachers using formative assessment better handle student diversity, we study to what extent this type of assessment might foster knowledge acquisition, thanks to the feedbacks received during oral evaluation sessions and collective task checking sessions. Talks with teachers and pupils' behaviour observations were analysed. Results clearly show participants' reactions, interactions and regulations.

Keywords: School inclusion, special educational needs students, teaching practices, formative assessment practices, learning

Annexes

Nb.: les classes du système éducatif français sont découpées en trois cycles décomposés selon les classes suivantes: cycle 1: PS: petite section, MS: moyenne section /cycle 2: GS: grande section, CP: cours préparatoire, CE1: cours élémentaire première année /cycle 3: CE2: cours élémentaire deuxième année, CMI et CM2: cours moyen première/deuxième année.

Annexe 1: Classification des difficultés (fréquence indiquée dans la parenthèse)

difficultés	caractéristiques	évolutions constatées
comportement	apprendre à connaître l'école/à la classe car manque de scolarisation (5) angoisse (3) connaît les noms des autres mais ne va pas vers eux (2) besoin d'être rassuré (2) difficulté au niveau de son attitude face à la tâche et résultats (5) résistance % Avs (1) apprendre à participer à la vie de la classe (6) a du mal à jouer avec d'autres enfants (5)	rapport aux autres élèves positif (donner la main, jouer...) (7) rapport positif aux adultes (ex.: Avs) (4) rapport à l'école/à la classe positif (5) pas de problème de discipline (3)
apprentissage	difficulté à entrer dans les apprentissages (9) doit être accompagné individuellement pour le guider le solliciter (5) manque d'intérêt pour les apprentissages (4) problème d'attention et de concentration (5) problèmes méthodologiques (consignes, démarches, respecter les temps) (4)	respect des consignes application à être élève participe pour dire certaines activités
langage	graphisme (3) coloriage (4) problème de lecture (3) compréhension (2) problème de langage (4) problème d'écriture (2)	amélioration en graphisme pour son prénom amélioration du langage amélioration dans le déchiffrage
mathématiques	problème de dénombrement retard sur le plan logico-mathématique numération niveau MS pour élève d'élémentaire abstraction mathématique acquis non stabilisés	
moteur	problème de motricité/déplacements (5) pas la bonne tenue du crayon (1)	manipulation EPS: en progrès mais niveau faible (2)

Annexe 2: Présentation des pratiques de l'enseignant

démarche de l'enseignant	observations en classe
situations de travail	<p>(MS) Lors de la phase collective pour les rituels, nous observons une situation classique où les élèves sont interrogés par apport aux présents/absents, jour, météo, avec le souci d'interroger tous les élèves, le respect des règles de vie de classe (lever la main avant de parler...), des rappels à l'ordre pour les «plus turbulents» (avec sortie du groupe pour deux élèves bavards). Ensuite les consignes sont données pour aller dans les ateliers et chacun des élèves s'y rend.</p> <p>(MS) Lors du travail en atelier, dans le cas d'un spécifique aux EBEP, il s'agit d'une séance de dénombrement où les élèves, à partir d'un jeu (chaque élève a une planche avec des animaux, découpées en cases de couleurs différentes. Il s'agit alors de compléter l'animal en jetant un dé «chiffre» et un dé «couleur»), seront amenés à découvrir les couleurs et les chiffres inscrits sur un dé et compter. L'enseignante rappelle brièvement les règles du jeu et les fait compléter par les élèves; en effet, ils ont déjà joué précédemment.</p> <p>En EPS, lors de la séance de motricité, 6 ateliers sont proposés (poutre au sol, poutre à 50cms, pédalgo, trampoline, tapis pour ramper et saut de haies). Présence de deux animateurs et parents d'élèves pour expliciter les règles et accompagner dans les ateliers. Après la phase d'échauffement, l'éducateur sportif explique les consignes des ateliers, l'enseignante donne les groupes d'élèves et chacun d'entre eux part dans celui cités.</p> <p>En CP: la classe fonctionne avec ses habitudes: chanson en anglais pour commencer puis et travaillé le mot du jour (poisson). Ensuite une dictée a lieu autour des syllabes. Puis écriture de phrase avec les syllabes proposées; cinq élèves énoncent une phrase, une est conservée et tout le monde doit la copier dans son cahier. Pour finir, séance de lecture d'une BD.</p> <p>En CE2: les élèves sont en groupe et peuvent discuter et expliciter ce qui sera fait. Dans cette situation, nous avons tout d'abord un gros plan sur les élèves et les traces écrites sur leur ardoise. On entend en arrière le maître qui donne des consignes ou encourage les élèves. Puis, nous voyons un plan avec le maître qui surplombe le groupe et va agir avec ce groupe.</p> <p>En CM1/CM2: (Marseille) l'enseignant est avec les CM2travail de résolution de problème par groupe à l'aide de trace écrite sur l'ardoise et étiquettes.</p>
rapports/EBEP	<p>En CE1: lors de l'observation, deux temps caractéristiques: un premier où l'EBEP part travailler avec l'Avs à une table à part, un second où l'élève fait les mêmes activités que les autres. Dans le premier temps, l'enseignante donne les consignes en calcul mental, un élève reformule.</p> <p>Dans le second temps, séance de problème, l'élève est à sa table avec l'Avs, les consignes sont données, l'EVS s'assure qu'il les a comprises et s'éloigne pour laisser l'EBEP faire seul.</p> <p>En CE2: lors de la séance de mathématiques, les deux élèves ESH ont la même fiche d'exercice que les autres élèves. Elles ne reçoivent pas d'aide spécifique; l'enseignante va leur donner des conseils, vérifier leur travail, les aider... comme pour l'ensemble des élèves. L'une des deux élèves étant un peu plus en difficulté recevra plus d'aide, mais comme tout autre élève en difficulté de la classe.</p> <p>en CM1/CM2: Pas d'adaptation spécifique à l'élève ESH. L'Avs interviendra par la suite pour venir vérifier si l'élève a compris le travail demandé. l'ESH suit les consignes et se montre à l'écoute du travail mais incertain par rapport aux réponses qu'il apporte. Souvent passif et observateur, attend l'aide de l'Avs. Fait peu de choses.</p> <p>En CM2: les deux enseignants proposent la même activité à tous les élèves («demande des élèves», «faire comme les autres»). Dans le cas de S., tous les élèves doivent réaliser une dictée. I. aura le même texte, mais sera raccourci. H. fera aussi une dictée sur les mots spécifiques qu'il devait apprendre. Si l'enseignante s'occupe du groupe classe, les deux élèves font la dictée avec les Avs. Nous notons bien dans un second temps l'adaptation réalisée par rapport à la difficulté. Par ailleurs pour le travail à réaliser dans le cahier du jour, S. écrit systématiquement les travaux à faire; elle n'utilise pas les photocopies. Dans la classe de P., tout est géré par l'Avs et l'enseignant ne propose rien de spécifique.</p>

rôle professionnel	(MS) Dans l'ensemble pas de souci, si ce n'est quelques élèves qui ne suivent pas directement leur groupe. Mais réajustement rapide. L'enseignant a tendance à encourager et guider les élèves. En CM2: aide, encouragement
--------------------	---

Annexe 3: Phases de travail observées en classe

phases de travail	observation en classe
découverte	En CE2: lors de la séance de mathématiques, l'enseignant annonce que les élèves vont faire quelque chose de nouveau ; il pose un problème dans lequel il faut diviser 26 œufs dans des boîtes;
entraînement	sous forme de travail en groupe MS: pour l'atelier de dénombrement, activité spécifique autour d'un jeu. En CP: les mêmes que pour l'ensemble de la classe. En CE1: ajustement des exercices en calcul mental avec des exercices à trou. Même exercice que les autres sur les problèmes En CE2: observation et action mais le reste du groupe ne tient pas compte de sa présence les mêmes que pour les autres élèves En CM1/CM2: pas d'activité spécifique En CM2: au départ même entrée en matière puis différenciation selon les difficultés. Ou aucune spécificité dans la seconde classe.
correction	en CE2: La correction se fera ensuite au tableau où tout le groupe sera amené à présenter le travail réalisé. Le maître écrit ce qui est énoncé au tableau, commente beaucoup ce qui est fait, laissant peu la place à la parole des élèves, reste toujours au tableau, montre avec les boîtes à œufs et ardoise. Il ne garde que la bonne réponse et revient peu sur les erreurs (si ce n'est dans la présentation par un élève du groupe) en CE2: Lors de la correction collective, elles seront interrogées normalement.