



HAL
open science

L'évaluation formative pour redonner du pouvoir d'agir aux élèves en situation de handicap

Fatiha Tali, Christian Germier

► To cite this version:

Fatiha Tali, Christian Germier. L'évaluation formative pour redonner du pouvoir d'agir aux élèves en situation de handicap. La revue LEEe, 2023, No 7 (2023): Démocratie et démocratisation des évaluations en éducation et en formation : quels enjeux?, 7, 10.48325/rlee.007.03 . halshs-04104235

HAL Id: halshs-04104235

<https://shs.hal.science/halshs-04104235>

Submitted on 23 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'ÉVALUATION FORMATIVE POUR REDONNER DU POUVOIR D'AGIR AUX ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP (Version 1 soumise)

Fatiha TALI, Christian GERMIER

Résumé

Dans une perspective de démocratisation des savoirs, l'école inclusive suppose la prise en compte des besoins des élèves en situation de handicap dans tous les temps d'enseignement et notamment dans ceux d'évaluation. Lorsque l'élève n'est pas en mesure d'investir le processus d'apprentissage et d'accéder à certains savoirs, l'enseignant doit adapter ses modalités d'évaluation. De ce point de vue, l'évaluation formative, qui nécessite des interactions avec l'élève, peut devenir problématique si de l'incompréhension s'imisce dans les échanges, et si les attendus de l'enseignant ne sont pas explicites pour celui qui apprend. Comment donner du pouvoir d'agir à l'élève en situation de handicap par des feedbacks adaptés dans environnement capacitant afin qu'il entre dans les apprentissages ? Nous étudions ici le cas d'un enseignant d'arts plastiques qui suit une formation pour scolariser les élèves en situation de handicap. A travers l'observation sur une année de ses pratiques d'évaluation en classe auprès de deux élèves en situation de handicap, nous chercherons à comprendre : 1- Comment il adapte ses interactions et l'environnement d'apprentissage lors de phases d'évaluation formative afin de permettre une démocratisation des savoirs ; 2- Comment, ce faisant, il leur redonne une forme de pouvoir d'agir dans leur scolarité. Les résultats nous permettent d'observer une transformation des pratiques de l'enseignant, liée à une meilleure connaissance des processus cognitifs de l'élève et des contenus de la formation. De leur côté, les élèves en situation de handicap qui étaient au départ des apprenants passifs deviennent acteurs de leurs apprentissages chacun à leur façon.

Mots-clés : évaluation, pouvoir d'agir, environnement capacitant

Abstract

In a perspective of democratisation of knowledge, the inclusive school supposes that the needs of pupils with disabilities are taken into account in all teaching periods and particularly in those of evaluation. When the pupil is not able to participate in the learning process and access certain knowledge, the teacher must adapt his or her assessment methods. From this point of view, formative assessment, which requires interaction with the pupil, can become problematic if misunderstanding enters into the exchanges, and if the teacher's expectations are not explicit for the learner. How can we empower the disabled student by providing him/her with appropriate feedback in an enabling environment so that he/she enters into the learning process? We study here the case of an art teacher who is following a training course to educate pupils with disabilities. Through the observation over a year of his assessment practices in class with two disabled students, we will try to understand: 1- How he adapts his interactions and the learning environment during formative assessment phases in order to allow a

democratisation of knowledge; 2- How, in doing so, he gives them back a form of power to act in their schooling. The results allow us to observe a transformation of the teacher's practices, linked to a better knowledge of the student's cognitive processes and the contents of the training. For their part, disabled pupils who were initially passive learners become actors in their learning, each in their own way.

Keywords: assessment, empowerment, enabling environment

1. Introduction

La visée d'une société inclusive (Gardou, 2012) suppose la prise en compte des besoins de toute personne, que l'environnement offert puisse lui donner sa place entière, qu'elle puisse décider et agir sur les choix de sa vie. La question de l'accès au savoir : la loi de 2005 en France instaure « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap ». Cet objectif vise à créer les conditions d'accueil et de scolarisation de tous les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers pour leur permettre un accès au savoir et construire un parcours potentialisant les possibles pour leur avenir en tant qu'élève et citoyen. L'enseignant est donc tenu par ce changement prescrit (Germier, 2017) de mettre en œuvre les conditions adéquates, ce qui suppose de sa part, une modification de l'ensemble de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation. L'élève à besoins éducatifs particuliers (BEP) est alors considéré comme appartenant au système scolaire comme tout autre élève et ses limitations d'activités provenant éventuellement de sa situation de handicap doivent être prises en compte.

L'acception *démocratisation des savoirs* n'est pas reprise dans les textes officiels en France. Elle est par contre largement utilisée dans les travaux de sociologie et de science politique, souvent comprise comme *démocratisation de l'enseignement et de l'école*. Pour autant, peu de travaux définissent cette notion dans le contexte scolaire et au sein des recherches en sciences de l'éducation et de la formation. L'objectif de ce texte, à travers une étude de cas d'un enseignant du second degré accueillant deux élèves BEP dans sa classe, sera de proposer une contribution à la construction d'une définition de cette expression. A partir d'une approche croisant le cadre théorique des environnements capacitant (Sen, 2000, Fernagu-Oudet, 2012), nous chercherons à voir en quoi l'évaluation formative (Mottier-Lopez, 2015) peut s'inscrire dans la problématique de démocratisation des savoirs, entendue à la fois comme processus et résultat, et elle est pour l'instant "inachevée" (Delmas-Marty & Massit-Folléa, 2007, p. 59).

2. Cadre théorique

2.1 Evaluer pour former

Question vive pour la communauté scientifique et la corporation enseignante, l'évaluation formative a pour fonction « de soutenir la régulation des enseignements et des apprentissages en train de se faire ; elle se déploie à l'intérieur d'un cursus scolaire » (Mottier-Lopez, 2015).

Ainsi, il s'agira de la distinguer des autres types d'évaluation dans sa temporalité et dans les interactions qu'elle installe entre les enseignants et les apprenants et le rapport qu'ils entretiennent avec le savoir. En effet, « la sociologie du curriculum a montré de façon assez robuste comment l'appropriation des connaissances scolaires qu'on évalue "à la fin" est largement produite par une incorporation de règles et de représentations, qui sont faiblement explicitées tout au long de la scolarité » (Forquin, 2008).

Dans le cadre de l'école, et en particulier dans celui d'une école inclusive, dans sa dimension d'explicitation du contrat inhérent à la situation scolaire, des savoirs et des démarches, l'évaluation formative est vue comme une part du processus d'enseignement et d'apprentissage, plutôt que comme une activité séparée, intervenant après une phase d'enseignement (Looney, 2011).

Dès lors, les enjeux de l'évaluation formative (aide à la réflexivité et à la métacognition, maîtrise du processus d'apprentissage par une adaptation des tâches en relation avec les savoirs) en font à la fois un dispositif d'identification des forces et des faiblesses, un outil de guidance et un cadre de responsabilisation et d'autonomisation (Morissette, 2010) dans une démarche de reconnaissance de l'élève en tant que personne (Barrère, 2009). Il sera donc bien question de créer les conditions de l'émergence du pouvoir d'agir de l'apprenant en adaptant le processus d'enseignement. Nous entendons par là construire un environnement capacitant permettant l'expression de capacités (Sen, 2010 ; Fenagu-Oudet, 2012).

L'évaluation formative cherche donc avant tout à favoriser l'appétence et la motivation des élèves, en leur apportant un retour d'informations constant sur leur apprentissage dans un contexte favorisant le développement de leur pouvoir d'agir. Il convient alors de définir ce que nous entendons par pouvoir d'agir dans un environnement capacitant.

2.2 Développer un pouvoir d'agir dans un environnement capacitant

Selon les travaux de Sen (2000), le modèle des capacités permet d'approcher les possibilités d'action offertes aux apprenants et non seulement les compétences à développer. Les capacités (Sen, 2000) réfèrent à l'ensemble des possibilités d'actions (ou libertés) que possède le sujet afin de pouvoir faire les choix qu'il souhaite pour mener sa vie. Les libertés sont un objectif et un moyen pour le développement humain. Dans l'ensemble des capacités de la personne, il peut réellement mettre en œuvre certaines actions, nommées *Functionings* (réalisations). Ces réalisations effectives sont subordonnées aux ressources internes et externes du sujet et donc de ses *entitlements* (droits). Ce ne sont pas directement les quantités de ressources à disposition qui sont déterminantes pour qu'une personne puisse s'épanouir mais c'est plutôt les actions qu'elles pourraient lui permettre de réellement accomplir en étant en accord avec ce qu'elle souhaite pour elle-même (être et faire) (Sen, 1998). L'élève ou l'enseignant sont dans un contexte qui leur offre des facteurs de conversion personnels, sociaux, environnementaux (l'espace de la classe, les outils à disposition pour travailler...). Pour cela, il existe pour chaque cas, des facteurs de choix qui vont faciliter ou entraver certaines actions possibles (accès à des informations précises sur les besoins éducatifs particuliers des élèves, discussion possible avec un enseignant spécialisé...). La réflexion au sein des classes accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers revient donc à questionner l'offre que permet l'environnement (Bandura, 2019) pour favoriser l'apprentissage de ces élèves en leur permettant de développer un véritable pouvoir d'agir, c'est à dire être plus que des acteurs, des agents (Bandura, 2019) de leur développement en tant qu'apprenant, mais au-delà en tant que futur citoyen. Si un environnement capacitant est

celui qui offre des capacités à l'apprenant, il devrait pouvoir être un élément favorisant l'accroissement du pouvoir d'agir des élèves mais également des enseignants pour qu'ils accompagnent au mieux leurs élèves. Il y a donc bien un double niveau à considérer : celui de l'enseignant avec son pouvoir d'agir et celui de l'élève BEP qui sont inscrits dans une organisation scolaire elle-même complexe. Selon Fernagu-Oudet (2018, p. 27), l'environnement de formation pour être capacitant est à élaborer comme :

- Un environnement qui permet à la fois de se saisir des ressources qui y sont disponibles (qu'elles soient formelles ou informelles) – ce qui pose la question de leur repérabilité, accessibilité, utilisabilité, transférabilité, et donc de leur convertibilité ;
- Mais également qui contribue à soutenir des usages choisis, autodéterminés de ces ressources – ce qui pose la question des marges de manœuvre, de la liberté de choix, de la perception de soi-même et de son environnement (en termes de capacités, d'opportunités et de possibilités) - en lien avec ce qui a de la valeur, de ce qui fait sens, pour soi.

L'environnement de la classe peut être vu comme un environnement capacitant (Falzon, 2015 ; Fernagu-Oudet, 2012) à condition que ce dernier puisse offrir à travers les facteurs de conversion, des vecteurs d'ouverture d'accès au savoir, à son intégration sous forme de connaissances ou compétences puis d'offrir à l'apprenant des possibilités d'agir sur son environnement, lui permettre de s'émanciper de l'accompagnement permanent de l'enseignant ou des pairs. Les facteurs de conversion peuvent être facilitants ou au contraire empêcher l'apprenant d'accéder à des capacités. A quelles conditions l'environnement scolaire peut-il être un environnement capacitant dans le cadre de l'école inclusive ? Quels facteurs pourraient développer le pouvoir d'agir des enseignants et des apprenants BEP afin qu'on puisse réellement parler de démocratisation des savoirs ? Le dispositif inhérent à l'évaluation formative mise en œuvre par l'enseignant pourrait-il activer des facteurs de conversion dans l'environnement afin de le rendre capacitant pour l'élève BEP ?

Le dispositif autour de l'évaluation formative peut devenir un élément de l'environnement capacitant pour l'élève BEP si les facteurs de conversion visent à développer son pouvoir d'agir.

3. Cadre méthodologique

3.1 Démarche

Notre démarche se veut avant tout compréhensive. Il s'agit d'observer en quoi la prise en compte des facteurs de conversion favorisant les capacités et le pouvoir d'agir de l'élève BEP et ceux les empêchant participent à la construction de savoirs nouveaux. Le cas choisi ici nous semble représentatif du phénomène que nous souhaitons étudier. Nous rejoignons ici Albéro (2010, p. 15) qui définit l'étude de cas comme " une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier."

Toutes les observations font l'objet d'un consentement éclairé à la fois de l'enseignant, des familles des deux élèves, ainsi que des élèves eux-mêmes. Les données recueillies selon deux méthodes (observations, entretiens) sont triées selon des catégories issues de leur lecture flottante (conception de la discipline de l'enseignant, adaptation matérielle, adaptation

temporelle et évaluation). La triangulation des données permet par le recours à l'observation longitudinale de séances sur une année scolaire, des entretiens post-observations de croiser les éléments.

Sur le plan épistémologique, notons qu'un des deux chercheurs est aussi la formatrice de l'enseignant observé. Cette posture assumée a fait l'objet de toute sa vigilance. Le second chercheur ne connaît pas l'enseignant et travaille sur le matériau fourni par le premier, ce qui garantit d'une part le recul nécessaire à l'analyse du phénomène et d'autre part nourrit le débat scientifique entre les deux chercheurs.

3.2 Données

L'enseignant suivi est professeur d'arts plastiques, âgé de 42 ans avec 10 ans d'ancienneté qui exerce au sein d'un collège dans une classe de 4ème où il accueille deux élèves en situation de handicap bénéficiant de projet personnalisé de scolarisation (PPS) et du dispositif ULIS (Unité localisée d'inclusion scolaire). Au moment de l'observation, les deux élèves étaient dans la classe, accueillis par ce même enseignant depuis deux ans (depuis la 6ème). L'observation s'est déroulée sur l'année scolaire 2014-2015, sachant que l'enseignant suivait en parallèle une formation de spécialisation à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les deux élèves, Lucas et Théo, âgés tous deux de 13 ans, présentent tous deux une situation de handicap cognitif.

4. Résultats

Notre analyse reprend les quatre catégories évoquées supra. Les deux séances analysées se situent pour la première en début d'année, à la fin du mois de septembre et pour la seconde en début de dernière période, mi-avril.

4.1 Séance 1 : normes versus adaptation des pratiques

4.1.1 Conception de l'enseignement des arts plastiques et perception des élèves inclus

Pour une meilleure compréhension des catégories concernant une éventuelle adaptation des pratiques, il convient de s'arrêter un instant sur la conception du professeur de l'enseignement des arts plastiques et sur la difficulté qu'il a à la mettre en pratique avec les élèves relevant du dispositif ULIS. Sur un plan général, il exprime une forme de paradoxe de la discipline, ce qu'il nomme « *la divergence* ». L'enseignant ne serait pas là pour démontrer, « *modéliser* », être dans « *l'exemplification* » mais pour que l'élève « *intervienne avec sa liberté* ». Or, pour lui, « *c'est une constante en général avec les élèves ULIS. Ils ont ce besoin de savoir où ils vont. Et, C'est toute la difficulté des arts plastiques parce que la consigne doit déjà les mettre dans une situation de questionnement qui amène à la divergence. Parce que la création, elle part de la divergence. Y'a un sujet donné et y'a autant de réponses que de choix d'individus. Et ça ne fonctionne pas tout à fait comme ça avec les Ulis. Disons que ça ne fonctionne pas très bien. Donc souvent c'est un peu plus directif. Et la liberté, tu leur fais peur finalement. Ils arrivent à se la trouver un petit peu plus tard quand le sujet est déjà bien sur les rails* ».

Ainsi, avec les élèves BEP, il admet que, puisqu'il manque « *vraiment la compréhension de la consigne* » il est obligé de passer par « *l'exemplification de la méthode [...] et des choix qu'on peut opérer* ». Dès la première séance observée, il reconnaît donc vivre un dilemme professionnel : « *Oui, là, d'une certaine manière, je m'adapte, je m'adapte à ces élèves en dérogeant finalement à ce qu'on attend en arts plastiques* ». Il s'agit là d'une prise en compte de la difficulté de l'élève sans que l'on puisse vraiment parler d'évaluation fine des besoins de l'élève. Cette dernière aurait demandé une clarification des objectifs de l'enseignant.

En début de formation, cette réflexion sur l'écart entre une conception plutôt émancipatrice de la discipline et les possibilités des élèves concernés s'accompagne d'un regard sur les EPEB bienveillant mais aussi teinté d'incompréhension, voire de désaccord avec les principes de l'inclusion. « *Les élèves ULIS, ils s'épanouissent dans leur groupe. Ils ont besoin de repères, ça les rassure beaucoup. [...]. Et de les sortir de leur groupe, et de les mettre dans une autre classe quelques heures comme ça dans la semaine, même s'il y a une volonté d'intégration, provoque chez eux et je l'ai souvent vu, un peu un comportement où ils se recentrent beaucoup sur eux. Ils se renferment* ». Sans doute, comme nous le verrons plus loin, la question de l'évaluation parce qu'elle se pose ici en termes de normes le trouble-t-elle.

4.1.2 Adaptation matérielle

L'organisation de la classe, « en autobus », peut être qualifiée de traditionnelle. Les élèves sont face au tableau et aucun aménagement n'est prévu pour les deux élèves BEP. Ces derniers s'installent ensemble au fond de la classe. Ainsi, l'enseignant se déplace-t-il dans l'espace d'un élève à un autre de la même façon pour les élèves inclus que pour les autres.

La séance comprend deux tâches, la seconde étant facultative et réservée aux élèves ayant achevé la première. En cours de séance, quelques apports méthodologiques liés à l'utilisation du matériel et des supports proposés sont apportés par l'enseignant aux élèves d'ULIS d'abord sous forme d'allègement de la tâche :

Théo : *Il faut le faire à la règle ?*

Enseignant : *La règle c'est pas nécessaire. Tu peux le faire à main levée le cadre. Tu peux le faire.* Quelques minutes plus tard, voyant que Théo n'a pas avancé parce qu'il tient à utiliser la règle, et en contradiction avec ce qu'il avait dit précédemment, il donne de nouvelles explications et montre ce qu'il faut faire pour répondre à la consigne. « *Tu vois Théo ; y'a des choses qui restent à faire. Tu peux prendre la règle si tu veux. Tu la poses, tu la tiens bien. Tu tires le trait et c'est net. Tu dépasses pas. A ce que je vois, les formes là, tu dois les encadrer. Si tu trouves que c'est sale, tu peux nettoyer la règle. Oui, là, tu as un rouleau de sopalin. Tu l'essuies comme ça. Et tu continues les dessins.* » Placé derrière l'élève, il tente de le guider lui expliquant que ce n'est pas grave de salir. Il intervient sur la production de l'élève.

Pour autant, le travail ne progresse guère et aucun des deux élèves BEP n'est entré dans la tâche. L'enseignant les oriente alors vers la seconde activité qui consiste à choisir des images dans des magazines à en découper un détail et à les coller. Théo semble insatisfait et n'arrive pas à choisir. Lucas est toujours assis à sa place et ne fait rien. Il joue avec ses ciseaux. Le professeur est resté avec d'autres élèves pendant tout ce temps pour une aide et un rappel à l'ordre. Fataliste, il déclare qu'il aurait dû adapter le matériel, pointant cependant des facteurs internes à l'élève :

« On n'en revient toujours à la difficulté de ses élèves là. C'est l'autonomie quoi. Le choix. La peur, la peur de ne pas avoir de cadres en fait. Si à Théo je lui donnais 10 photos différentes avec 10 plans différents, et j'aurais dit... Voilà c'est intéressant parce que c'est le genre d'adaptation qu'il aurait fallu que je fasse : 10 images 10 plans différents : "classe moi du plus proche au plus loin". Je pense qu'il aurait été beaucoup plus à l'aise. Et après on met un nom sur le plan. Le plus proche il s'appelle comme ça, le plus loin il s'appelle comme ça ».

4.1.3 Adaptation temporelle

Le temps passé avec les élèves, la fréquence des interventions ciblées et en rapport avec l'objectif d'apprentissage sont révélateurs de l'empan d'adaptation mis en œuvre par l'enseignant.

S'il estime que les élèves BEP « ont besoin d'une attention plus importante », il reconnaît également que « dans un groupe de 30, ils n'ont pas plus besoin d'attention qu'un autre élève qui est perdu, qui a du mal, qui est découragé. Pour moi, ils ne sont pas privilégiés par rapport à d'autres. C'est la difficulté, c'est la difficulté des groupes de 30. J'aimerais leur accorder plus de temps mais je ne peux pas ».

Et quand en entretien le chercheur lui demande si l'élève a fait le travail demandé, il répond « j'ai pas vu ». Il n'a pas pris le temps de vérifier en présence de l'élève. « Vous voyez, j'ai pas eu la présence d'esprit de revenir plus tard et constater l'évolution de ce travail. Est-ce qu'il a dépassé sa difficulté ? J'ai pas du tout mesuré l'importance ».

Au cours de la séance qui dure 50 minutes, l'enseignant passe 5 fois proposer de l'aide à Lucas et Théo. Les trois premières fois, plutôt rapprochées dans le premier quart d'heure, il s'agit de vérifier si la consigne est comprise et si le travail est engagé. Il apporte alors une aide plutôt méthodologique.

Enseignant : *Alors Théo, la dernière fois vous avez travaillé avec Lise et Isabelle. Donc vous avez terminé. Donc qu'est-ce qu'il reste à faire ?*

Théo : *Je m'en rappelle pas.*

Enseignant : *Par rapport au premier travail à faire. Tu l'as fait ?*

Théo : *Faire les contours du cadre, je l'ai pas fait.*

Enseignant : *Est-ce que tu veux le faire ?*

Théo : *Oui.*

Le quatrième moment d'individualisation est celui de la relance. Cela fait 20 minutes que le professeur n'est pas intervenu auprès des élèves BEP. « Oui. Mon rôle, c'est ça ; il faut que ça avance. Que chacun produise et ne soit pas arrêté ». Nous sommes donc à un quart d'heure de la fin de la séance et les deux élèves n'ont guère avancé. Lucas « fait semblant » d'exécuter la consigne et s'arrête en l'absence de l'enseignant. Il considère qu'il a rempli son « contrat » puisqu'il a terminé la première production demandée. Théo est bloqué par le choix du magazine.

Théo : *Qu'est-ce que je dois faire ?*

Enseignant : *Montre-moi où tu en es. Montre-moi ton magazine. Tu vois là, les pages ? Il te faudrait un autre paysage. Ton magazine n'a pas trop de photos sur ton sujet. Va en prendre un autre ».*

Enfin, la cinquième intervention de l'enseignant auprès des deux élèves inclus, à quelques minutes de la fin de la séance, est celle du bilan. Elle est rapide et ne concerne qu'un des deux élèves : « Oui. Non, là tu vois Théo, tu n'as pas respecté la consigne. Tu vois, c'est pas

ce que j'ai demandé de faire. On reprendra ça la prochaine fois. Là, c'est l'heure de ranger ».

4.1.4 L'évaluation

En cours de séance, l'évaluation du travail en train de se faire consiste en grande partie à expliciter « en boucle » la consigne telle qu'elle a été donnée à l'ensemble de la classe et à vérifier si le travail est engagé. Elle est davantage de l'ordre de la description de la situation que de son analyse comme en témoignent les feedbacks de l'enseignant :

A Lucas, il dit : Tu as terminé Lucas ? Tu passes là. Tu as 10 images à découper pour coller à l'arrière de la feuille A3. Je croyais que tu avais fini. Tu continues et si t'as pas fini, tu pourras continuer et finir en Ullis avec ton professeur. Tu continueras le travail des contours.

A Théo, il explique : Travaille bien le cadre. Ce serait bien aussi si tu remplissais un peu le fond pour donner du relief. Il faut bien travailler la surface. C'est la surface qui va donner des effets différents. Tu pourras ensuite les passer à l'encre. Je te laisse continuer tout seul. Tiens bien la règle pendant que tu traces le cadre. Très bien. Maintenant tu peux aller chercher d'autres photos pour continuer ton travail. Prends trois ou quatre images. Tu choisis bien et ensuite pour les coller il faut suivre la consigne.

Autrement dit, les feedbacks du professeur n'invitent pas les élèves à porter un regard réflexif sur leur travail. Ils restent, malgré une évidente bienveillance, de l'ordre du bilan et de l'injonction. On peut faire l'hypothèse que l'enseignant est impuissant parce qu'il ne prend pas en compte les feedbacks des élèves. En dépit d'une adaptation déclarée de l'évaluation, cette dernière conserve un caractère sommatif. Ainsi, le professeur déclare-t-il « *que son adaptation passe par surtout l'évaluation qui va être différente. [Je] n'évalue pas avec les mêmes critères que les autres élèves. Il y a une évaluation, on va dire, sommative* ». Cela ne permet pas à l'élève d'avancer dans la construction de savoirs techniques et posturaux en arts plastiques. Le dispositif d'évaluation demanderait à être clarifié et le professeur reste très évasif, voire confus, quant aux critères qui le guident : « *Ce cadrage, est-ce que ça été abordé ? La technique, est-ce qu'elle est bien maîtrisée ? Et puis y'a toujours un critère qui constitue la moitié de la note, la capacité à mener le projet jusqu'au bout, heu... Ça peut parfois avoir des fois des termes... S'est-il découragé ou non ? A-t-il eu besoin du professeur ? S'il a sollicité régulièrement le professeur ? Voilà, il y a là deux trois critères* ».

En fin de séance, un moment collectif d'évaluation et d'institutionnalisation des savoirs engagés dans l'activité est animé par le professeur. Les élèves BEP n'y participent pas, ne semblent pas comprendre les enjeux discutés.

4.2 La séance 2

4.2.1 Transformation de la conception de l'enseignement des arts plastiques et perception des élèves inclus

La séance observée se déroule vers la fin d'année scolaire et l'enseignant a suivi en parallèle la formation de spécialisation. Il apparaît dans son discours des éléments qui sont à l'inverse de ses déclarations en début d'année sur la façon dont il voit les élèves BEP et la façon

d'enseigner sa discipline. La nature même de l'enseignement du sujet du cours relève pour lui d'un « challenge ». Il explique la tension qu'il vit entre sa conception de sa discipline et la nécessaire adaptation pour ces élèves BEP : « *D'arriver à la fois à leur proposer le même sujet que leurs camarades sans les discriminer, ça m'a fait poser pas mal de questions. Parce qu'adapter pour qu'ils produisent, oui, mais le but en arts plastiques c'est quand même de montrer* ». Sur cet aspect de « montrer », il indique qu'il perçoit une « différence » « notable » lors de l'accrochage commun, ce qui l'amène à se poser la question « *du bénéfice de ce qui était appris en cours. Si ça renvoie en effet à l'élève, déjà un : parce que l'élève propose quelque chose parce qu'il n'est pas capable, deux : ça va être montré au regard des autres qui vont bien voir qui n'a pas le même sujet et qu'il n'a pas le même résultat. Donc cette question de l'adaptation c'est vrai que je me la suis pas mal posée.* »

La prise en compte des adaptations se modifie : « *Et je me suis finalement plus appuyée sur leurs difficultés dans les adaptations. Après ce que j'ai privilégié, je suis beaucoup plus revenue par rapport aux dernières séances pour voir où ils en étaient.* »

L'évaluation formative apparaît dans un nombre beaucoup plus important de moments où il vérifie et accompagne les élèves dans leur production. Comme on va le voir, il modifie cette pratique car il prend conscience des connaissances qui lui manquaient sur les deux élèves. Il précise qu'il a appris « *Les difficultés qu'ils peuvent rencontrer se révèlent à chaque rencontre, et par la discussion avec la formatrice aussi* ». Sur chacun, il indique des éléments concrets :

- Lucas :

C'est un enfant qui a beaucoup de mal à lire des consignes longues. J'ai appris qu'il était dysorthographique et dyslexique. Ça je ne l'avais pas pris en compte jusqu'ici. [...] Sinon l'attention étant très très courte il se démobilisait. [...] Ça confirme que dès le départ Lucas a besoin d'être cadré avec un objectif clair, simple. Après c'est quelqu'un qui a beaucoup de mal à exprimer son ressenti. Il n'est pas dans une absence d'imaginaire mais il a une telle dévalorisation de lui-même. Il est presque dans un état abandonnique, c'est ce que j'avais noté. Que de se lancer dans une activité le met dans une position de fragilité. [...] Pour ses qualités Lucas, il est très persévérant on l'a vu. Il mène la tâche à son terme.

- Théo :

Théo. Donc il a beaucoup de problèmes dans l'oralité et dans l'écrit. Il ne donne pas son point de vue. Et pas que dans les arts plastiques d'ailleurs. Il a beaucoup de mal à avoir une posture d'élève. [...] Il est toujours dans l'effacement. [...] Il a une grande fragilité et aussi une grande sensibilité. Il a vraiment un imaginaire absent. [...] S'il n'a pas un support visuel il ne peut pas produire. On lui met une feuille blanche, il ne fait rien. Il a donc besoin d'un étayage constamment de l'adulte. À la fois pour le motiver et aussi pour qu'il amorce une activité créatrice. [...]. Après, c'est quelqu'un de très appliqué. Il va toujours essayer, au regard de l'adulte, de bien faire. [...]

Il arrive maintenant à cerner la place de l'autonomie de chaque élève dans sa pratique, tout en repérant les actions qu'il doit lui-même mener, par exemple en parlant de Théo : « *Il n'a pas toujours conscience de ce qu'il fait, de la qualité de ce qu'il fait. À moi aussi de lui signaler ses qualités aussi. À moi de les repérer, de lui signaler. [...] Et d'une certaine manière en autonomie que n'a pas Théo de par son besoin constant de l'étayage. Théo du moment que la consigne est claire dans sa tête, qu'elle est simple, il est tout à fait capable de mener sa tâche jusqu'au bout. [...] Là où Théo a beaucoup de mal à construire du positif, même si on lui démontre que son travail est bien je ne suis pas sûr qu'il soit capable de se rendre compte. Autant Lucas, il sait écouter la parole de l'adulte et avoir une certaine fierté d'un travail accompli. Peut-être pas sur les mêmes registres, mais pour lui un travail qu'il a ramené jusqu'au bout c'est un travail réussi* ».

Il exprime qu'il a à faire à des élèves qui sont au départ très éloignés de sa discipline et « *que cette distance est source de « blocage* ». Pour autant, l'enseignant est satisfait de sa séance car il n'y a pas eu de « *blocage* » et les élèves ont selon lui pris du « *plaisir* » à la tâche : « *Ça s'est fait dans le plaisir : dans le choix de la représentation, dans le choix de toutes les orientations qu'ils ont pu prendre dans ce qu'ils ont produit. Théo et Lucas ont tous les deux produit quelque chose. Qui m'a même surpris d'ailleurs. C'était chouette. Comme ils ont été dans la production qui avait été facilitée par le travail préalable de cadres en fait, on a pu révéler des qualités plastiques dans leur travail.*

Ce que je retire de cette troisième séance c'est qu'il faut que vraiment, vraiment que je travaille en amont. C'est difficile il faut vraiment se mettre à la place de l'élève quoi. Il y a un tel écart. C'est Philippe Meirieu qui dit : « trouver du lien entre tout ce qui sépare ». Et c'est vrai il y a un tel écart entre ces enfants et nous adultes, eux apprenants et nous enseignants, Meirieu il nous demande à un moment donné il faut qu'on se mette carrément à sa place. [...] Moi j'ai vraiment ressenti ça de la part de Lucas. Le connaissant, il fait sa tête de mule parfois, il est très changeant, je pense qu'il a adhéré au projet dès le départ. Donc il faut que je me questionne pourquoi. Qu'est-ce qui fait que ce jour-là, que Lucas, parce qu'il plus difficile que Théo. Parce que Théo et va toujours essayer de faire par rapport à l'adulte, ce dont on parlait tout à l'heure, faire l'effort. Autant Lucas peut se bloquer. S'il y a quelque chose qui ne lui plaît pas, la séance peut vraiment mal se passer pour lui. Donc il y a quelque chose qui a fonctionné. Très positif ».

La question de la "liberté" laissée aux élèves se pose alors à l'enseignant. Plus qu'une conversion, il y a une inversion du regard, un changement de point de vue et de posture à la fois sur les élèves et sur les arts plastiques. Il est prêt à « *se mettre carrément à sa place* » en parlant de l'élève. Il manifeste une forme d'empathie et sa pratique évolue dans le sens de l'anticipation et la conduite de la séance : « *faut que vraiment, vraiment que je travaille en amont* ». Sa vision de la "liberté" de l'élève passe par un équilibre entre directivité et plaisir : « *Tout en lui laissant toujours une part de liberté, en n'étant pas directif non plus. Ne pas être directif ce qui est le piège de ma discipline. Il faut leur laisser cette liberté mais avec le plaisir* ».

4.2.2 Adaptation matérielle

L'enseignant a modifié son organisation matérielle et spatiale : les élèves effectuent un travail par groupe de 3 ou 4. Cette nouvelle organisation est aussi marquée par le fait que l'enseignant « transporte » son bureau derrière ceux des deux élèves au fond de la classe, ceci pour des raisons de pannes techniques de son vidéoprojecteur. Son ordinateur est là et il circule toujours beaucoup dans la salle entre les différents groupes mais utilisera cette place pour travailler une partie de la séance avec les différents élèves qui vont faire imprimer les photos qu'ils ont choisies.

Le premier élément organisationnel sur la constitution des groupes de 3 ou 4 élèves pose souci puisque les deux élèves Lucas et Théo restent seuls jusqu'à ce que l'enseignant nomme leur tuteur, que nous nommerons Victor, qui travaille avec eux depuis quelques séances. La séance est découpée en 6 étapes, Lucas et Théo ayant un travail spécifique qui se différencie de celui du reste de la classe à partir de l'étape 3. L'enseignant prend en compte l'importance de la consigne qui consiste dans l'étape 1 à choisir une photo parmi un ensemble :

Enseignant : *Tu as terminé toi de choisir ta photo ?*

Lucas : *Non pas encore.*

Enseignant : *Théo ? Et toi ? Tu as sélectionné ton image ?*

Théo : *Je suis en train de le faire.*

Enseignant : *Dès que vous avez sélectionné votre image, prenez le temps quand même de me donner le numéro. Et moi je l'imprime en grand. Dès que vous avez votre image.*

L'enseignant explique sur son intervention vis-à-vis des consignes : « *Donc je crois que c'était intéressant cette articulation : d'alléger l'écriture, d'alléger les consignes écrites, de privilégier le visuel et dans un troisième temps, là où je ne serai pas intervenu pour un élève ordinaire, de manière ordinaire, de venir vérifier la compréhension de la consigne, du texte et de l'image* ».

L'enseignant a effectivement adapté la fiche consignes en mettant en place plus d'étapes pour la production demandée et en ajoutant des pictogrammes pour les verbes d'action.

Un moment particulier permet de voir que le matériel à disposition, même visible, n'est pas toujours utilisé par Lucas et Théo, ce qui déstabilise l'enseignant et lui fait remettre en cause les étapes des différentes consignes.

Enseignant : *Théo, prends ton image ! Celle-ci récupère la.*

Théo prend son image dans la main mais ne semble pas savoir quoi faire avec.

Enseignant : *Théo, relis la consigne.*

Théo (hésitation) : *Heu...*

Enseignant : *Ta consigne. Regarde ce qui est marqué.*

Théo : *On découpe.*

Les trois élèves ont les images dans les mains mais ne s'engagent pas dans la tâche.

Enseignant : *Théo ! Qu'est-ce que vous attendez là ?*

Victor (tuteur) : *On découpe ?*

Enseignant : *Eh bien oui.*

Victor commence son découpage mais Lucas et Théo ne s'engagent pas dans la tâche de découpage.

Enseignant : *Il faut que je fasse tout alors !*

L'enseignant reste face à Lucas et Théo et s'adresse à Lucas

Enseignant : *Tu as lu ta consigne ? Alors vas-y !*

L'enseignant aide Lucas à découper son image puis assiste Théo pour le découpage.

L'enseignant comprend dans cet échange qu'il a eu une « *interprétation un peu fautive, que c'était tout à fait dans leur capacité de découper* ». Le chercheur signale à l'enseignant que l'étape « découpage » n'est pas inscrite sur les consignes. L'enseignant reconnaît alors les limites d'une consigne qui ne prend pas en compte le matériel à utiliser pour exécuter la tâche demandée :

« Dans ma tête elle était intégrée. Mais c'est vrai que l'étape manque. [...]. Ils ne sont pas encore en capacité à regarder ce que font les autres dont une ouverture sur l'autre elle n'y est pas du tout. Parce que dans un cas comme ça : mince je suis bloqué, je copie ! Je regarde le voisin, je prends les ciseaux, je coupe. Ça questionne. Il faut que mon niveau d'exigence soit là : chaque étape doit être explicitée ».

Alors que l'ensemble du groupe classe poursuit l'étape de choix de deux images sur lesquelles ils doivent « écrire », les deux élèves BEP passent cette étape sous forme d'un dessin en repassant les images choisies par le biais d'un calque pour en faire un autre travail. Pendant l'ensemble du déroulement de ce travail, ils sont épaulés par l'élève tuteur.

4.2.3 Adaptation temporelle

La vision de l'enseignant sur sa présence auprès des élèves a évolué de façon importante : il reconnaît « *Je suis beaucoup plus revenu par rapport aux dernières séances. Pour voir à chaque fois s'ils suivaient bien les étapes dans l'ordre, s'ils ne s'éparpillaient pas, s'ils gardaient, et bien, une motivation, s'il y avait besoin de me réadapter* ». Il explique vouloir conserver du temps pour l'ensemble du groupe classe, et s'appuie sur un tuteur. Il passe voir les deux élèves quatorze fois durant la séance (pour rappel, il n'est passé que cinq fois lors

de la première séance), parfois juste pour vérifier l'avancée du travail sans directement intervenir. À huit reprises et tout le long du cours, le tuteur accompagne directement les deux élèves, à la fois pour s'assurer des consignes mais aussi pour aider à la réalisation des tâches. Il y a une forme d'alternance dans les interventions entre l'enseignant et le tuteur qui n'hésite pas à interpeller le professeur lorsqu'il se trouve en situation d'avoir à valider les activités menées. La réflexion de l'enseignant tourne autour de la gestion du temps : « *Est-ce que je ne peux pas directement aller voir le tuteur et lui demander « c'est OK ? » Non ? Et gagner du temps finalement pour d'autres* ». Il considère en effet que « *Le tuteur est là pour faire avancer, les faire avancer dans la séance* ». Cet élève-accompagnateur est vu comme celui qui « *seconde quand je suis à l'autre bout de la classe avec tous les élèves, avec des questions de partout* », sans pour autant le « *remplacer* ». Il exprime la difficulté d'avoir à « *être vigilant pour ces deux élèves, qu'on isole dans un coin dans notre tête et toutes les demandes de la classe. Avec les difficultés des autres aussi* ». On note donc que l'enseignant, pour répondre à la tension ressentie de devoir aider les deux élèves BEP et être disponible pour la classe, choisit le tutorat comme modalité organisationnelle.

Nous observons le rôle important joué par le tuteur dans les échanges ci-après. L'activité a commencé. Victor(tuteur) s'aperçoit que Lucas et Théo ne s'engagent pas dans la tâche. Il prend alors la main sur la gestion des activités.

Victor : *Ho les gars ! Vous regardez. Faut qu'on trouve le truc caché. Lucas ? Vous regardez les photos et vous cherchez le truc caché. OK ? C'est celle-là que tu trouves belle ?*

Lucas : *Ouais.*

Victor saisit la fiche-consigne et la lit aux deux élèves.

Victor : *Après, après vous regardez les critères. Regardez. Choisissez les photos. Deux par élève. Allez-y !*

Lucas et Théo regardent les photos devant eux mais ne choisissent pas. Théo regarde la fiche-consigne sans rien dire. Lucas ne s'engage pas dans la tâche et regarde ses stylos. Au bout d'un moment, Théo finit de lire la fiche consigne et dit à haute voix :

Théo : *C'est bon.*

Lucas prend alors à son tour la fiche-consigne et la regarde également.

Victor montre les photos au fur et à mesure aux deux élèves qui hochent négativement de la tête. Ils choisissent par élimination les photos.

L'enseignant a conscience des limites du tutorat et de la nécessité pour les élèves BEP « *de les amener plus à l'autonomie* ». Il a trouvé une formule où une partie des tâches sont menées en commun avec le tuteur et une autre partie où les deux élèves doivent travailler seuls. Il donne alors une consigne à Victor afin d'éloigner ce dernier. « *Par la consigne, j'ai voulu volontairement éloigner Victor pour voir comment ils allaient gérer en autonomie. [...] Et je crois qu'il y a pas mal d'entraide qui s'est faite. Donc ça me révèle peut-être qu'ils n'ont pas besoin tout le temps de l'aide d'un tiers, qui peut paraître finalement aussi une facilité et les éloigne aussi de certains apprentissages. [...] Je me pose la question de savoir jusqu'à quelle limite l'aide du tiers, du pair est-elle intéressante et enrichissante pour l'élève* ».

Il va plus loin alors en proposant à Lucas d'être une sorte de tuteur pour Théo : « *L'étape cinq et six tu le fais. Tu aides Théo. Tu prends les deux. Et tu mets les deux ensemble dans la plastifieuse* ». Cette façon d'agir permet selon l'enseignant de « *valoriser* » Lucas en « *s'appuyant sur sa capacité organisationnelle et dans la manipulation parce que c'est quelqu'un de très adroit, [...] je savais qu'il avait tout à fait les compétences pour le faire. Il est même allé au-delà* ». Concernant Théo, l'enseignant explique qu'il « *était tout à fait d'accord parce qu'il a souvent l'habitude d'être assisté. Ça l'a pas dérangé parce que sinon cela l'aurait mis devant une angoisse involontaire* ». Il parle alors d'une forme de « *partenariat* » entre les deux élèves : « *il a mené la tâche pour lui et pour son copain.* » Lucas se différencie alors de

Théo dans le fait qu'il prend en charge la tâche de son copain mais en même temps, il s'investit au-delà, en restant après la sonnerie pour finir. Il va plus loin en utilisant un cutter au lieu des ciseaux indiqués sur la fiche-consigne : il fait preuve d'initiative et d'une compétence technique réelle. Théo, quant à lui, reste dans la posture initiale d'être aidé et sort du cours à la sonnerie. Cependant Théo continue à regarder par la fenêtre son camarade pendant qu'il plastifie les deux productions. L'enseignant cesse alors de considérer Lucas et Théo comme une entité unique (« les deux élèves inclus) mais individualise son rapport aux élèves.

De nouveaux questionnements émergent pour l'enseignant : « *Un travail par étape, oui, mais est-ce que par moment il ne peut pas y avoir de la transversalité ? Avec un autre élève, en s'appuyant sur ses compétences de transversalité, de le valoriser dans l'aide qu'il peut apporter. Ça il ne faut pas rester linéaire avec chacun. Et ça c'est vraiment une dimension que je n'avais pas jusqu'ici. Dans l'individualisation, oui, mais qui prend aussi en compte l'autre à côté qui est aussi en difficulté* ».

4.2.4 L'évaluation

La phase évaluative a pris appui sur les moments d'explication de la consigne : la faire relire, l'expliquer, l'usage du matériel et des photos choisies. L'enseignant sur certains moments intervient directement mais choisit aussi de faire une évaluation rapide en passant à plusieurs reprises pour voir « l'avancée » du travail. Il s'est beaucoup appuyé sur l'élève tuteur mais aussi sur les deux élèves BEP.

L'enseignant a demandé à un élève de chaque groupe de venir lui donner le numéro des images choisies. A contrario, pour le groupe composé de Lucas Théo et Victor, il choisit de les solliciter tous les trois et pas seulement Victor qui aurait pu parler à la place du groupe :

Enseignant : *Lucas, viens ici s'il te plaît. Donne-moi les numéros de tes images.*

Lucas : *Heu...*

Enseignant : *De ton image !*

Lucas : *MG 432...*

Victor : *Non y'a 0.*

Lucas : *0732*

Victor : *Non, 0733*

L'enseignant explique le fait qu'il n'ait pas laissé Victor donner les numéros des photos de Lucas et Théo mais les ait appelés chacun leur tour car il fallait « *qu'ils puissent repérer dans les images et qu'ils me travaillent l'oralité. Je ne l'ai pas fait pour les autres groupes. C'était dans ce travail de la langue française* ».

Dans la poursuite de l'activité, nous notons que l'évaluation formative est prise en charge pour la même tâche à la fois par l'enseignant et par le tuteur, chacun leur tour. Ainsi, une fois l'enseignant parti, Lucas et Théo continuent leur travail. Ils doivent entourer au feutre noir certains éléments des photos choisies. Théo n'est pas sûr de ce qu'il a fait et demande confirmation à Victor :

Théo : *C'est comme ça qu'il faut faire ?*

Victor : *Montre. Ouais c'est comme ça. Il faut bien repasser au feutre noir. Tu vois là tu as des traits noirs, il faut repasser partout avec le feutre noir. Tu vois là où il y a des traits, tu repasses. Et aussi, tu vois le cadenas et le chiffre 350 aussi tu repasses en noir. Tu repasses bien en noir partout. C'est comme moi. [Théo regarde]. Moi je fais le tour. Je fais le trait et là tu fais le trait qui sépare.*

Théo : *Ah ouais.*

Un petit peu plus loin dans la séance, l'enseignant est aussi dans une évaluation formative pour l'étape des contours au feutre.

Théo et Lucas montrent leurs photos à l'enseignant qui leur dit « *C'est bien ça. Vous avez bien repris le contour. Dans le dessin vous avez fait ressortir certains éléments* ».

L'enseignant regarde en détail les contours et précise alors en prenant également la fiche-consignes. Il prend alors le crayon de Lucas et fait le contour de son dessin en disant « *Si tu veux repasser plus fort les détails tu peux appuyer plus. Maintenant on tourne la page. Étape 4* ».

L'enseignant explique pourquoi il a pris le crayon de l'élève pour lui faire un contour de dessin : « *C'était lui montrer une méthode de travail sur son support, ce qu'il n'avait pas vue. C'était par rapport au calque et à la feuille. Et finalement il y avait tout un champ de représentations qui n'avait pas été abordé. Il n'avait pas compris, ou il n'avait pas assez appuyé sur la feuille et donc les silhouettes des personnages. Il avait envie de représenter mais pour lui ce n'était pas possible puisqu'il ne la voyait plus. Il n'avait de lui-même pas saisi qu'il pouvait jouer la pression. Je lui dis "voilà ça Victor, c'est comme ça". C'était une manière de montrer les potentialités du support que je lui avais mis à disposition. Qu'il en prenne pleinement conscience, que ce n'était pas que les grandes lignes, que c'était aussi les petits détails à aller chercher. Dans la méthodologie* ».

Une phase d'auto-évaluation dans la validation de la photo choisie pour qu'elle réponde aux critères de l'enseignant est par contre prise en charge par le tuteur qui rappelle les consignes et explique aux deux élèves d'ULIS, que certaines ne correspondent pas.

La phase évaluation sommative est quant à elle anticipée de façon différente par l'enseignant : « *C'est vrai que le bilan final avec l'accrochage je pensais le mettre en évidence. L'idée c'était de montrer qu'un mot, un titre ouvre des interprétations possibles de l'image mais que, à partir du réel, donc une photographie, qui est déjà une transformation, on peut continuer sa transformation et faire intervenir de l'imaginaire dessus par le dessin. Et là c'était aussi une manière de montrer aux autres élèves qui ont eu le sujet de l'image et du texte, qu'on peut aussi qu'on peut ouvrir tout un champ d'interprétation tout aussi riche et ça c'était la part des Ulis en fait, entre la photographie, le réel et sa transformation. Avec le principe du calque qui mime la photographie mais qui transforme. Ça je voulais le faire* ».

L'enseignant apprend que plusieurs élèves sont venus voir le travail de calques des deux élèves inclus et que plusieurs étaient en admiration devant les travaux de Lucas et Théo : « *Donc ça fonctionne dans mon adaptation, je voulais à la fois qu'ils soient dans le sujet comme les autres, utilisent aussi ce sujet sur un autre champ. Et qu'il n'y ait pas de comparaison entre les deux. Il n'y en a pas un meilleur que l'autre. Qu'il y a aussi une réponse riche qui fait rentrer aussi l'inattendu, qui fait aussi rentrer la personnalité de l'élève. Ce qui sera aussi le point de départ du bilan que je ferai la semaine prochaine autour des travaux où il y aura les travaux de la classe et, mélangés, les deux travaux de Lucas et Théo* ».

Il estime qu'il a les éléments pour évaluer le travail produit, les apprentissages effectués : « *Moi ça me permet quand même d'avoir, après, un support pour leur dire qu'ils sont dans la plasticité. Ils disent des choses par rapport à cette plasticité. Ils sont capables de la maîtriser, d'en faire un langage. Et ça, c'est vrai qu'au niveau des apprentissages, au niveau notionnel c'est quand même atteint quoi* ».

5. Discussion

L'enseignant développe des compétences au cours de sa formation qui lui permettent d'articuler évaluation formative et sommative et par là, de modifier l'environnement d'apprentissage de l'élève (aides des pairs, supports, consignes...) en particulier par l'intermédiaire de feedbacks servant à la régulation proactive, interactive et rétroactive. Ces

feedbacks participent à la mise en œuvre de facteurs de conversion positifs donnant du pouvoir d'agir aux élèves BEP. La démocratisation des savoirs passe par la formation des enseignants à un usage réfléchi des pratiques d'évaluation pour les apprentissages. Il apparaît qu'ils doivent développer leurs compétences dans ce domaine évaluatif en repensant à la vigilance nécessaire de tout enseignement qui doit respecter l'alignement pédagogique. La place de l'évaluation formative procède de la manière même dont l'enseignant peut concevoir au préalable son enseignement, le mettre en œuvre par des situations didactiques et pédagogiques construites en vue d'offrir un environnement capacitant aux élèves BEP et par la suite, repenser l'évaluation sommative comme un élément venant "donner de la valeur" aux productions réalisées par les élèves. Les phases d'évaluation formative deviennent donc un élément primordial de ce schéma global puisqu'elles amènent l'enseignant à repenser sa pratique en cours d'action. Par exemple, tout en conservant la même ambition de réussite pour ces élèves BEP (Loi 2005), il doit anticiper ces interventions (feedbacks pro, inter, rétro actifs), et s'assurer que les élèves puissent s'emparer des ressources qu'il met à leur disposition dans l'environnement ainsi construit.

L'élève ne se sentant plus « prisonnier » d'un système rigide, pourrait s'emparer des offres de l'environnement d'apprentissage pour développer ses activités créatrices, trouver sa liberté d'action dans les possibles de la classe. Il devient co-responsable de son apprentissage avec l'enseignant et n'est plus seulement un élève « diminué » mais un élève accompagné. L'accès au patrimoine scolaire lui est alors ouvert comme aux autres (Gardou, 2012).

L'étude de cas de cet enseignant intervenant auprès des deux élèves BEP nous a permis de suivre l'évolution et les changements dans ses pratiques auprès d'eux. Notre questionnement sur l'évaluation formative en tant que condition participant à l'élaboration d'un environnement capacitant peut se lire à deux niveaux : les facteurs de conversion facilitant et ceux entravant cet environnement capacitant.

Tout d'abord, lors de la séance 1, l'enseignant considère que certains facteurs de conversion négatifs relèvent des personnes (élèves ou enseignants), de leurs caractéristiques individuelles ou compétences, du contexte des politiques éducatives relatives à l'école inclusive, ou au fonctionnement de l'établissement, et des infrastructures (matériels, espaces mis à disposition pour l'accueil des élèves BEP). L'enseignant, bienveillant, a une conception très normative de sa discipline puisqu'il part du principe que les arts plastiques reposent sur la contrainte reposant sur une commande, élément qui n'admet pas chez lui au départ d'écarts trop importants à cette norme alors même que Lucas et Théo ne peuvent pas s'inscrire dans cette norme. Les contraintes qu'il pose sont tellement fortes qu'elles ne rencontrent pas les compétences de compréhension (en particulier des consignes) des deux élèves. Son attention est davantage portée sur l'avancement du processus didactique au niveau de la classe plutôt que sur une adaptation de ce processus pour les élèves BEP. Il a un discours qui ne différencie pas les deux élèves : ils sont les « ULIS », comme si ces derniers étaient une seule et même personne, sans tenir compte des compétences propres à chaque élève. Pourtant, Lucas et Théo possèdent bien des caractéristiques propres (des histoires de vie, des curriculums scolaires différents, des capacités physiques, des compétences différentes). Par ailleurs, l'enseignant manque de formation sur le champ du handicap (La loi de 2005). Ses propositions pédagogiques et didactiques provoquent des situations discriminantes dans la classe, empêchant les deux élèves d'accéder au savoir. Lors de la séance 1, l'enseignant intervient peu auprès des élèves BEP qui décrochent de l'activité. Sa conception est éloignée de celle de notion d'école inclusive : il voit ces deux élèves comme "les autres", n'ayant pour lui pas plus besoin d'aide que l'ensemble de la classe. Son usage de l'évaluation est avant tout sommatif et repose sur des critères flous, ses feedbacks n'étant pas adéquats pour permettre l'avancée du travail des élèves. L'enseignant ne se sent pas responsable de la prise en charge des difficultés rencontrées par ses deux élèves : il externalise la difficulté scolaire

(Roiné, 2007 ; Garcia, 2013), cad qu'il pense que ces élèves trouveraient plus leur place pour apprendre au sein du dispositif ULIS plutôt que dans la classe. Au niveau environnemental, les facteurs relèvent d'un aménagement de la classe peu propice au travail de groupe, d'outils/matériels peu adaptés ou dont l'usage n'est pas explicité (exemple : les ciseaux à disposition mais non utilisés). En effet, la ressource peut être disponible mais elle n'est pas rendue accessible par des explications claires indiquant quand et pourquoi l'élève pourrait l'utiliser. En conséquence, l'élève n'a pas de capacités réelles pour l'utiliser et la transformer en fonctionnement (Sen, 2000 ; Oudet-Fernagu, 2012). Au niveau des facteurs sociaux, on pourrait repérer le manque d'échanges dans l'établissement entre la coordinatrice de l'ULIS et l'enseignant, le manque de culture scolaire (Thomazet, 2013) relative à la question de l'école inclusive au bout de deux ans d'accueil de ces élèves.

Au cours de la séance 2, les changements qui touchent les sujets et l'environnement ainsi que « la modification du système d'activité qui les relie à leur environnement » (Guy, 2013, p. 129) sont présents à différents niveaux. Dès la séance 1, la bienveillance de l'enseignant est patente : il se préoccupe de réfléchir à ses pratiques puisqu'il a choisi volontairement de s'engager dans une formation de spécialisation pour scolariser les élèves en situation de handicap. Ces facteurs de conversion individuels positifs s'enrichissent tout le long de l'année et apparaissent dans la transformation de la conception même de sa discipline et de ses pratiques évaluatives. Il comprend en effet que la contrainte qui fait partie du travail peut être adaptée pour que les élèves BEP puissent y entrer. Ceci passe essentiellement par les phases liées à une évaluation formative qui intervient tout au long de l'activité : un travail d'anticipation important de la séance en modifiant et adaptant les consignes, en étoffant les étapes de réalisation, en les simplifiant parfois, en mettant à disposition des matériels laissant un choix possible aux élèves (exemple : le choix des couleurs). L'ensemble repose sur un travail d'explicitation des attendus de l'enseignant. Sa posture se modifie et au lieu de compter uniquement sur une évaluation sommative, il comprend que l'apprentissage et la réalisation de la tâche passent par une évaluation formative. Les temps liés aux échanges, leur multiplication au cours de la séance, sont des facteurs de conversion positifs importants qui reposent sur des feedbacks interactifs et rétroactifs. Au fur et à mesure, ces feedbacks deviennent proactifs et ce n'est qu'à ce prix que l'évaluation formative devient opérante comme processus de soutien aux apprentissages (Tali & Germier, 2021). La place de l'accompagnement est ainsi un facteur de conversion positif qui va prendre appui à la fois sur l'accompagnement de l'enseignant mais également celui du tuteur, les deux mettant en place le triptyque conduire-guider-escorter (Paul, cité par Broussal, 2013, p.44). L'enseignant est alors le garant du sens de la progression puisqu'il doit être au clair avec ses attendus et explicite dans ses consignes. Le tuteur guide et entre dans le registre de l'aide. Tuteur et enseignant sont inscrits dans un environnement favorisant la liberté d'action des deux élèves : travail de groupe avec tables positionnés pour cela, travail collaboratif avec matériels à disposition et dont l'usage est explicité. L'environnement intègre la notion de temps nécessaire à accomplir la tâche impartie. L'évaluation sommative, au lieu d'être un moment où l'espace est investi pour montrer les « limites » des deux élèves, sert à valoriser au même titre le travail de Lucas et Théo et celui produit par les autres élèves. C'est finalement à l'ensemble de ces éléments, où l'évaluation formative est pensée en interaction avec les sujets, les objets, l'espace et le temps que Lucas et Théo ont pu transformer les capacités en fonctionnements et passer du pouvoir agir à un véritable pouvoir d'agir. Ils ont alors pu faire preuve d'initiative. La liberté de choix offerte amène à un épanouissement de la vie scolaire des élèves, de façon malgré tout différente : Lucas investit cet environnement capacitant de façon beaucoup plus importante que Théo qui a du mal à s'investir au-delà de ce qu'il fait habituellement. Toutefois, Théo a tout de même été acteur et a mis en œuvre une agentivité individuelle réelle.

6. Conclusion

Nous proposons pour conclure de croiser les notions d'environnement capacitant (Sen, 2010 ; Oudet, 2012), de pouvoir d'agir et d'évaluation formative (Mottier-Lopez, 2015) et d'apporter, ce faisant, une contribution à la définition de "démocratisation des savoirs", notamment pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, l'école française s'est construite à travers un processus de démocratisation scolaire qui vise à donner la même chose à tous quelle que soit l'origine sociale. Pour autant, il a été démontré aussi bien par la sociologie contemporaine que par les études commandées au niveau international que le système reste inégalitaire et notamment en défaveur des catégories sociales les plus défavorisées.

Dans ce contexte, le principe de l'inclusion des élèves BEP place chaque enseignant devant ce dilemme professionnel : faut-il adapter sa pédagogie à ces élèves ou sont-ils inclus pour qu'on leur propose le même enseignement ?

Il apparaît dans cette étude de cas que le changement de regard et de posture impulsé par la formation vis-à-vis de ces apprenants amène à la mise en œuvre d'un environnement capacitant qui évolue en fonction de l'évaluation formative de l'enseignant en cours de séquence. Articulée à l'évaluation sommative des productions des élèves, il s'agit alors de passer d'un « pouvoir agir » par la mise à disposition d'un environnement « standard » à un « pouvoir d'agir » par la construction d'un environnement adapté tenant compte des facteurs de conversion positifs ou négatifs inhérents à la situation. Ajoutons à cette assertion, qu'ainsi se construisent la liberté de choix et le plaisir de produire et d'apprendre de l'élève.

Dans cette perspective, il semblerait que la démocratisation des savoirs ne peut être considérée comme simple processus de mise à disposition. Elle passe par la prise en compte des situations comme ensembles de facteurs influençant le déroulement de construction de l'apprentissage, le respect de la liberté de choix et du plaisir de produire des apprenants. Ainsi, dans une démarche spiralaire, la mise en œuvre d'une évaluation formative articulée d'une part à l'explicitation des attendus et des critères d'évaluation sommative apparaît nécessaire à la construction de sens et à l'évolution du processus d'enseignement-apprentissage.

Références

- Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In B. Albero & N. Poteaux (Dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (pp. 15-25) Maison des Sciences de l'Homme.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3e éd.). De Boeck.
- Barrère, A. (2009). Les élèves face au travail scolaire: d'inégales mises à l'épreuve. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten, *Les inégalités scolaires* (pp. 167-184). Paris: PUF, 167-184.
- Broussal, D. (2013) Les changements en éducation-formation : omniprésence, finalités et accompagnement. In V. Bedin. *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation* (pp. 37-51), L'Harmattan.
- Delmas-Marty, M. & Massit-Folléa, F. (2007). La démocratisation des savoirs. *Rue Descartes*, 55, 59-69. <https://doi.org/10.3917/rdes.055.0059>
- Falzon, P. (2015). *Ergonomie constructive* (2e éd.). PUF. https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01#xd_co_f=MTMzYzZiY2ItNWRIOC00NzU1LTgzMDUtMjYyODE1ODE1ZWFi~

- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In E. Bourgeois & M. Durand (Dir.), *Apprendre au travail* (pp. 201-213). PUF.
- Fernagu-Oudet, S. (2018, 16-17 octobre). *Apprenance et environnement capacitant* [Actes du colloque]. Penser la Formation aujourd'hui : un nouveau paradigme, Paris, France.
https://www.academia.edu/36537096/Actes_du_colloque_DEFI_Co_10_2017
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. PUR.
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques : naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* La Découverte.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Erès.
- Germier, C. (2017). La prescription, source d'incertitudes : le cas de la prescription des dispositifs d'individualisation dans l'enseignement agricole. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 60, 59-69. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0059>
- Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. In V. Bedin (Dir.). *Conduite et accompagnement du changement : contribution de sciences de l'éducation* (pp. 127-150). L'Harmattan.
- Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440-455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x>
- Morissette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*. 33(3), 1-123.
<https://doi.org/10.7202/1024889ar>
- Mottier-Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages : Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Roiné, C. (2007, 28-31 août). La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'état. In J. Descarpentriès, E. Triby & D. Berger (Chairs), *Sciences de l'Éducation et santé* [symposium]. *Congrès de l'AREF*. Toulouse, France. http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Christophe_ROINE_117.pdf
- Sen, A. (1998) The Standard of Living: Lecture II Lives and Capabilities. In G. Hawthorn (Dir.) *The standard of Living* (5e éd.). Cambridge University Press.
- Sen, A (2000). *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté*. Odile Jacob.
- Tali, F., & Germier, C. (2021). Co-évaluation et évaluation formative dans un carnet de bord en ligne collaboratif. *TransFormations: Recherches en éducation et formation des adultes*, 22(1), 40-60. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/85>
- Thomazet, S. (2013, 17-18 octobre). *Former les acteurs de l'école inclusive* [intervention]. L'éducation inclusive : une formation à inventer, UNESCO, Paris, France.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01123465/document>

Fatiha Tali

Fatiha Tali est maitre de conférences en Sciences de l'Education et de la formation à l'université Toulouse Jean Jaurès, affiliée à l'UMR EFTS et chercheure partenaire au LINE (UCA) et GRAHPES (INSHEA). Elle s'intéresse à la construction et évaluation des compétences dans les environnements intégrant du numérique, à l'école inclusive.

Christian Germier

Christian Germier est docteur en Sciences de l'Education et chercheur partenaire de l'UMR EFTS de l'université Jean Jaurès (Toulouse). Ses travaux portent sur le changement et son accompagnement, notamment dans le contexte de prescriptions nouvelles. Il s'intéresse au travail et à l'identité des collectifs d'enseignants au sein des établissements.