

Table des matières

1	Introduction	6
2	Cadre conceptuel	9
2.1	Les troubles spécifiques de l'acquisition de l'arithmétique	9
2.1.1	Définition	9
2.1.2	Les facteurs épidémiologiques	10
2.1.3	Conséquences	11
2.1.4	Du signalement à la prise en charge	12
2.2	L'évaluation	13
2.2.1	Définition de l'évaluation	14
2.2.2	L'évaluation formative	14
2.2.3	L'évaluation sommative	15
2.2.4	Les attentes de l'institution	16
2.2.5	Une évaluation dite « juste »	17
2.3	L'adaptation	18
2.3.1	Pourquoi l'adaptation en classe ?	19
2.3.2	L'adaptation en classe : trois niveaux	20
2.3.3	Le cadre légal	23
2.3.4	L'adaptation plus précisément pour les élèves ayant des troubles spécifiques de l'acquisition des faits arithmétiques	25
2.3.5	Gestion de la diversité en classe	25
2.4	Synthèse	28
3	Partie empirique	29
3.1	Méthodologie	29
3.1.1	Type de recherche	30
3.1.2	Méthode et outils	30
3.1.3	Contraintes et limites	30
3.1.4	Population	30
3.1.5	Questions et hypothèses de départ	32
3.2	Résultats	34
3.2.1	L'évaluation en générale	34
3.2.2	Les connaissances des troubles	35
3.2.3	Les représentations de l'adaptation	36
3.2.4	Le travail pluridisciplinaire	37
3.2.5	Les outils et les ressources	38
3.2.6	Les mesures de compensation mises en place pour l'évaluation	39
3.2.7	La gestion de la diversité	41
3.3	Synthèse des résultats	41
3.4	Analyse	46
3.5	Réponses à nos questions et hypothèses de départ	46
3.6	Démarche par étapes pour adapter les évaluations	50
4	Perspective et limite de la recherche	52
5	Conclusion	53
6	Déclaration sur l'honneur	53
7	Sources	54
8	Annexes	58
8.1	Entretien James	58

8.2	Entretien Patti.....	62
8.3	Entretien Janis.....	67
8.4	Entretien Xénia	72

1 Introduction

« Tout le monde est un génie. Mais si on juge un poisson sur sa capacité à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu'il est stupide. » – Albert Einstein

L'école est un lieu où, tous les jours, des enfants arrivent et enfilent leur « casquette » d'élève. Malheureusement, certains enfants doivent faire face, au quotidien, à leurs difficultés et ainsi on leur attribue une autre « casquette », celle d'« élèves à besoins éducatifs particuliers ». L'OSSO (SEnoF, 2017) définit ces élèves comme ayant des risques d'échec scolaire, ayant des difficultés agissant sur leur développement et/ou ayant des troubles de l'apprentissage. L'OSSO (SEnoF, 2017) ajoute que ces élèves sont considérés comme étant en situation de handicap, c'est-à-dire un élève présentant des déficiences au niveau cognitif, organique, psychique ou perceptif qui l'empêche de participer activement à la vie de l'école. Pour pallier aux inégalités créées par ces situations, l'école dite « ordinaire » s'est engagée, plus particulièrement ces dernières années, à prendre en compte la diversité des élèves, quelle qu'elle soit. Dans le document CIIP (2003, p. 3) sur les finalités et objectifs de l'école publique, celle-ci retient les principes suivants :

- i. le respect de la personne ;*
- ii. les droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant ;*
- iii. le principe de l'éducabilité, qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent ;*
- iv. les principes de l'égalité et de l'équité, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins.*

Les deux derniers principes (iii et iv), sont des principes qui prennent en compte le modèle biopsychosocial, qui est un modèle qui définit le handicap de par la prise en considération de la situation et le milieu social de la personne. Ainsi, le handicap de la personne n'est pas que centré sur celle-ci, mais il y a une prise en compte de l'interaction entre les différentes dynamiques suivantes : l'environnement, la santé, les activités, l'environnement physique et social (Barral, 2007). Selon Barral, comme le handicap résulte de deux pôles : intrinsèque et extrinsèque, il y a deux manières d'agir. La première est de s'intéresser directement à l'individu et d'essayer de réduire la gravité de ses déficiences ou de ses limites. La seconde est de s'intéresser à son environnement afin de subvenir au mieux aux besoins de la personne. L'école fait donc partie intégrante de l'environnement de ces élèves en situation de handicap. Ainsi

l'institution, les enseignants et les élèves ont un pouvoir d'action sur ces situations délicates. Les enseignants doivent donc adapter leur enseignement afin de prendre en compte les besoins de ces élèves. Dans cette même perspective, adapter son enseignement veut aussi dire adapter le processus d'évaluation qui apparaît comme un moment clef lors de l'apprentissage des élèves. Voici un extrait du CIIP (2003) qui soutient cette idée :

« Se fondant sur ces principes (les principes décrits plus haut), « l'Ecole publique affirme que l'évaluation est indissociable de l'apprentissage en tant qu'instrument de la régulation du progrès de chaque élève ».

Bien que les finalités et les articles de lois soient clairs par rapport à l'importance et l'indispensabilité de l'évaluation, celui-ci reste un processus complexe et qui se complexifie lorsque certains élèves sont désavantagés par leur situation de handicap. En effet, l'évaluation a pour but de réguler la progression des élèves, de leur apprentissage et ainsi donner des pointeurs aux enseignants sur l'efficacité de leur enseignement (Guskey, 2007, cité par Sousa et Tomlinson, 2013). Malheureusement, elle est surtout associée aux « notes », donc à l'évaluation sommative et c'est principalement celle-ci qui pose problème. Elle est, d'ailleurs, au sein de nombreux débats dans le monde de l'enseignement. En effet, les notes ne sont pas toujours vues d'un bon œil par les experts en la matière et pourtant, elles sont utilisées pour orienter la future scolarité ou la voie professionnelle des élèves (Pannier, 2018). De plus, la notion d'une évaluation « juste » est souvent ambiguë et remplie d'implicites personnels, propres à chaque enseignant. C'est donc, l'évaluation sommative qui va plutôt nous intéresser dans ce travail, car les enseignants sont les seuls responsables de l'évaluation de leurs élèves et c'est sur leurs épaules que repose le poids de celle-ci. Dès lors, comment gérer le processus d'évaluation, tout en gérant la diversité de la classe ?

Bien que toute la diversité des élèves nous intéresse en tant qu'enseignant, nous avons décidé, pour ce travail, de nous intéresser plus précisément aux troubles de la dyscalculie appelés aujourd'hui : troubles spécifiques de l'acquisition de l'arithmétique. Ces troubles font partis de la famille des troubles DYS (dyslexie, dysorthographe, dyspraxie, dysgraphie, dysphasie), des troubles dont l'origine serait, selon Crunelle (2008), un dysfonctionnement de certaines zones du cerveau. Ils se caractérisent de par la gravité des difficultés causées, leur durée et leur résistance lorsqu'on essaie d'y remédier. Par contre, un point important à soulever ici est que les personnes atteintes de ces troubles n'ont pas de retard mental (Lenoble, 2016). Nous avons décidé de nous intéresser plus particulièrement à la dyscalculie car nous avons l'impression que ce trouble est moins connu que ses « cousins », en particulier, en comparaison avec la dyslexie.

Il nous semble ainsi intéressant de mieux comprendre ce trouble pour pouvoir développer certaines compétences et pouvoir ensuite les appliquer dans la pratique de l'enseignement. C'est ainsi que la question s'est posée : *comment adapter le processus d'évaluation pour les élèves dyscalculiques ?*

Lors de ce travail, plusieurs questions ont surgi : « Quels pourraient être des exemples concrets d'adaptation ? Est-ce que les représentations de l'évaluation, des troubles et de l'adaptation qu'ont les enseignants, ont un impact sur le processus d'adaptation de l'évaluation ? Est-ce que le partenariat entre les différents professionnels interdisciplinaires et les parents joue un rôle dans l'adaptation des évaluations ? Comment pourrait-on faciliter la démarche des enseignants à adapter leurs évaluations de manière optimale pour l'élève ? ». Afin de nous aider à trouver des réponses à ces questions, nous allons premièrement, nous intéresser aux aspects théoriques et au cadre légal de : l'évaluation, des troubles spécifiques de l'arithmétique et de l'adaptation. Ceci nous permettra de construire certaines représentations concernant ces trois thématiques et leur interaction lors du processus d'adaptation des évaluations. Nous allons, ensuite, nous entretenir avec quatre enseignants, qui ont dans leur classe au moins un élève présentant des troubles spécifiques de l'arithmétique. Leur identité restera bien-entendu anonyme. Lors d'entretiens semi-dirigés, nous leur poserons des questions par rapport à leurs conceptions, leurs pratiques pédagogiques et leur partenariat avec les logopédistes et les parents. Et pour finir, nous allons analyser les résultats obtenus lors des entretiens grâce aux aspects théoriques identifiés.

Nous sommes conscients qu'il n'y aura pas de « recette miracle » pouvant être appliquée à toutes les situations d'enseignants ayant des élèves atteints de ces troubles dans leur classe. Ceci s'explique premièrement par le fait que tous les élèves sont différents (Zakhartchouk, 2001), bien qu'atteints du même trouble, mais également parce que tous les enseignants ont des pratiques différentes et personnelles. En définitive, ce travail aura pour but, d'une part, de répondre à certaines questions que les enseignants ou certains parents pourraient se poser concernant ce qui est possible de faire, certaines stratégies applicables ou ressources pouvant être prises en compte pour améliorer l'adaptation des évaluations. De surcroît, l'aboutissement de ce travail pourrait permettre une réflexion sur le cadre légal, plus précisément sur les possibilités, mais également les limites de l'adaptation. En somme, notre recherche pourrait permettre à toute personne intéressée de près ou de loin par les troubles « dys » ou par la thématique de l'adaptation, de s'approprier plus personnellement les ressources à leur disposition.

2 Cadre conceptuel

Ce cadre conceptuel contient trois chapitres : « Les troubles de l'acquisition des faits arithmétiques », « l'évaluation » et « l'adaptation ». Ces chapitres sont délibérément indépendants les uns des autres. Néanmoins une synthèse se trouve à la fin du cadre conceptuel pour faire ressortir les liens existant entre ces différents chapitres.

2.1 Les troubles spécifiques de l'acquisition de l'arithmétique

Nous allons dans ce chapitre nous intéresser brièvement à certains aspects orbitant autour de ces troubles comme les symptômes, le signalement, les conséquences et les facteurs épidémiologiques. Nous pensons être intéressant de prendre en compte la totalité de ces aspects qui pourraient avoir une influence sur les mesures de compensation mises en place par la suite. Mais commençons, en premier lieu, par préciser l'essence de ce terme car il apparaît apparemment comme une notion difficilement définissable. Pour cause, les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur les limites entre la dyscalculie développementale et les difficultés rencontrées par certains élèves « ordinaires » dans le domaine des mathématiques (Roux, 2009).

2.1.1 Définition

Nous allons tout d'abord nous baser sur la définition faite par Temples (1992, p.211) qui définit la dyscalculie de la manière suivante : « un trouble des compétences numériques et des habiletés arithmétiques qui se manifeste chez des enfants d'intelligence normale qui ne présentent pas de déficit neurologique acquis ». Cette définition permet d'inclure les enfants qui auraient une capacité de calcul normale mais qui en revanche auraient des difficultés dans l'écriture ou la lecture des nombres. Elle souligne également le fait que ces enfants ont une intelligence normale, ce qui nous semble être une caractéristique importante par rapport à la représentation que l'on pourrait se faire de ces troubles. Par ailleurs, le DSM IV (American Psychiatric Association, 2003) propose trois critères (Noël et De Visscher, 2013) :

1. Les compétences arithmétiques sont nettement en dessous de ce qui est attendu pour un enfant ayant une intelligence appropriée à son âge et ayant accès à une scolarité normale.
2. Ces troubles causent des difficultés lors de la vie scolaire et au quotidien.
3. Ces difficultés ne sont pas causées par un trouble sensoriel.

En définitive, bien que ces critères soient relativement vagues, ils permettent néanmoins d'exclure une certaine population. C'est donc plutôt par élimination que l'on pourrait attribuer

les troubles de la dyscalculie à certains enfants. Par contre, il nous semble pertinent de souligner ici le retard que peut induire ces troubles par rapport à l'âge des sujets concernés.

A ces définitions s'ajoute une variété de précisions juxtaposées au terme « dyscalculie ». Selon Temples (1992), il y aurait 3 types de dyscalculies :

1. La dyscalculie du traitement numérique : touche les symboles numériques, c'est à-dire l'écriture et la lecture des nombres.
2. La dyscalculie des faits numériques : problème de mémorisation, par exemple celle des tables de multiplication.
3. La dyscalculie procédurale : touche la planification et l'exécution des étapes de calcul ou de raisonnement.

Par ailleurs, certains chercheurs parlent des dyscalculies comme étant un trouble secondaire induisant plusieurs difficultés, comme des facteurs langagiers ou spatiaux (Roux, 2009). Ainsi, nous pourrions rajouter un type de dyscalculie définie par Roux (2009, p. 498) : la dyscalculie spatiale, « des troubles affectant électivement les aspects visuels, spatiaux et pratiques des habiletés numériques ». Cette définition inclurait des gênes comme l'incapacité à dénombrer, des difficultés de perception d'une collection, des difficultés de calcul mental ou encore des difficultés d'organisation spatiale lors de la pose d'un calcul.

2.1.2 Les facteurs épidémiologiques

Les causes ne sont pas encore totalement connues, mais il y a plusieurs hypothèses qui sont mises en avant par les chercheurs. En 1974, Kosc (cité par Meljac et Van Hout, 2001) émettait l'hypothèse que l'origine de la dyscalculie s'expliquerait par un dysfonctionnement des zones du cerveau impliquées dans le développement du calcul. C'est quelques années plus tard, en 1992 Dehaene (cité par Meljac et Van Hout, 2001) démontre grâce à l'imagerie radiologique que la zone concernée est la zone pariétale (fig.1).

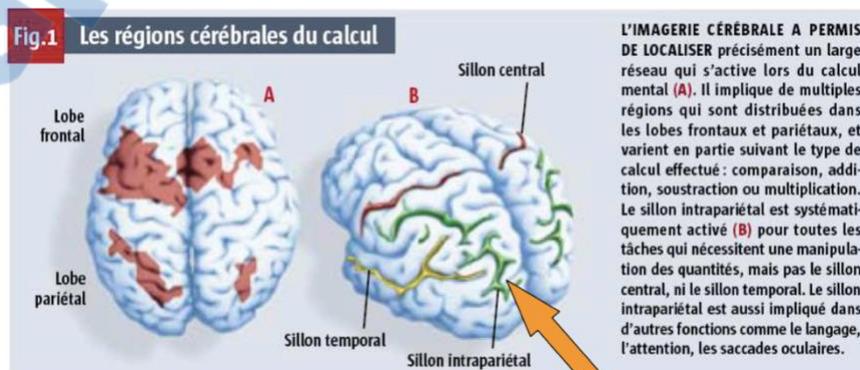


Figure 1 : Les régions cérébrales du calcul

Il y a également certaines études qui mettraient en avant la possibilité d'une origine héréditaire, mais là encore, il n'y a pas de consensus scientifique (Meljac et Van Hout, 2001). Les études plus récentes mettent cependant en avant deux pistes principales (Noël et al., 2013). La première concerne des facteurs numériques de base. Butterworth (1999) pense que les enfants dyscalculiques seraient privés de « sens du nombre » ou encore de représentation d'une quantité. Ce « sens du nombre » serait une capacité innée observable chez les bébés qui sont déjà capables de discerner certaines quantités numériques. Les enfants dyscalculiques auraient dès lors des difficultés à construire une représentation du nombre. La deuxième piste est celle des facteurs cognitifs généraux. Le problème toucherait principalement l'acquisition des faits arithmétiques, c'est-à-dire la mémorisation des tables. En effet, les enfants dyscalculiques ont tendance à utiliser le calcul réfléchi au lieu de récupérer les informations de leur mémoire. Ce serait donc un problème de stockage de l'information en mémoire. Noël et ses collaborateurs (2013) arrivent donc à la conclusion suivante : « en résumé, la dyscalculie est un trouble qui peut se présenter sous différentes formes et qui, très probablement, relève de causes multiples ». (Noël et al., 2013, p. 30).

2.1.3 Conséquences

En nous basant sur les définitions et les caractéristiques des chapitres précédents, nous pouvons dire qu'il existe un grand panel de symptômes lié à ces troubles et que deux élèves dyscalculiques peuvent avoir des difficultés complètement différentes.

À cela, nous ajouterons le fait que, selon le site internet « le guide pratique AVS », réalisé par des orthophonistes, les troubles spécifiques de l'acquisition de l'arithmétique sont aléatoirement accompagnés par d'autres troubles « dys » comme par exemple, la dyslexie (qui serait plutôt en association avec la dyscalculie procédurale) ou la dyspraxie (qui serait plutôt en association avec la dyscalculie spatiale). Cette thèse est également soutenue par les auteurs Rourke (1989), Räsänen et Ahonen (1995) (cités dans Van Hout et Meljac, 2001) qui constatent que les troubles de la dyscalculie peuvent être accompagnés de troubles du langage écrit. Voici une image qui nous semble bien résumer les différents troubles que peut induire la dyscalculie (fig.2).

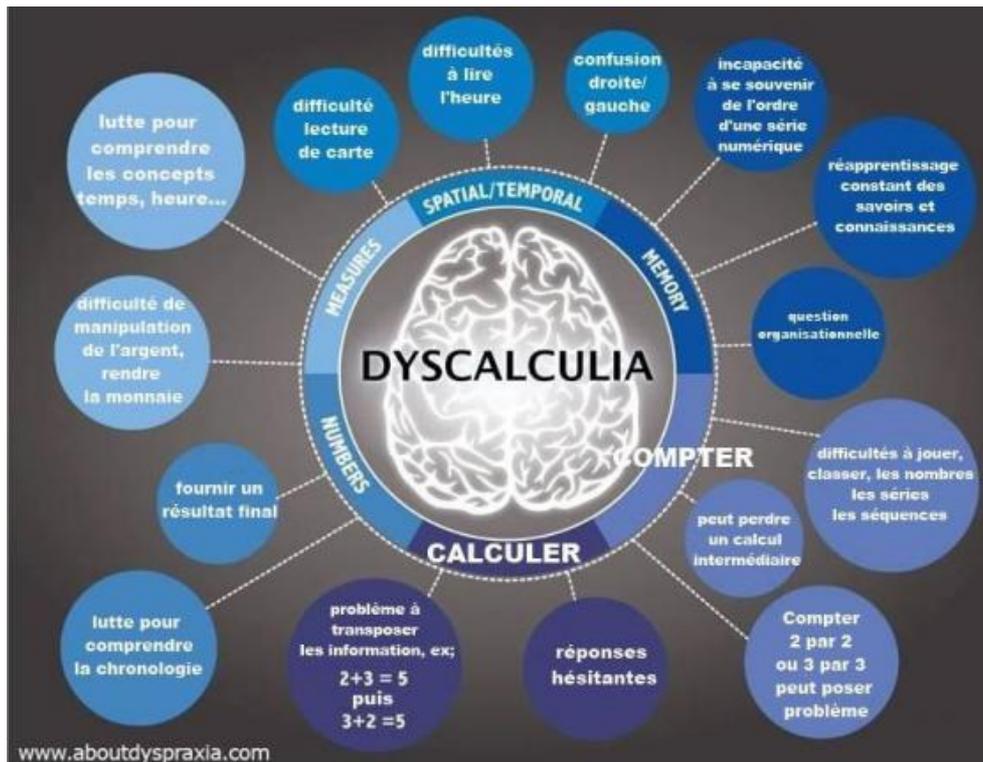


Figure 2 : représentation du panel des difficultés dues aux troubles spécifiques de l'arithmétique

2.1.4 Du signalement à la prise en charge

C'est généralement à l'école que les enfants dyscalculiques sont repérés, étant donné que leurs difficultés les freinent grandement dans leur apprentissage des mathématiques. De plus, ces troubles sont résistants aux mesures d'aide mises en place par l'enseignant ou l'établissement (Crunelle, 2008). C'est donc après avoir proposé une pédagogie différenciée et n'avoir eu des résultats que peu concluants que les enseignants, avec l'accord des parents (selon Art.131 de la loi scolaire de 2016) ou les parents eux-mêmes directement, peuvent demander un examen logopédique. Précisons qu'en aucun cas l'enseignant est en mesure de poser un diagnostic. En effet, la procédure de signalement dans le canton de Fribourg prévoit une fiche à ce sujet (fiche 124) qui est rempli par les parents avec l'aide ou non de l'enseignant. Cette fiche est ensuite envoyée au service auxiliaire de la commune. Les logopédistes procèdent ensuite à l'analyse de la demande en interrogeant les personnes orbitant autour de l'élève et procèdent à un examen logopédique. Selon CODSAS et al. (2006, p. 5), les mesures d'aides se baseraient sur plusieurs principes. Parmi ceux-ci, nous en citerons trois qui nous intéressent plus particulièrement :

- *L'enseignant titulaire de classe est le premier responsable de l'élève.*
- *Le système d'aide est constitué d'intervenants spécifiques qui collaborent dans des réseaux.*

- *C'est l'enseignant titulaire qui active, quand il le souhaite ou le juge nécessaire, et selon les procédures prévues, les différentes ressources à sa disposition, dont les Services auxiliaires scolaires.*

De plus, le document stipule :

« Les spécialistes des Services évaluent la situation de l'enfant en difficulté avec les autres intervenants du réseau (enseignant, logopédiste, psychologue, psychomotricien ...) et les parents. Ils décident avec les partenaires de la/des mesure/s d'aide prioritaire/s. Ils transmettent aux parents et aux intervenants les conclusions de leurs bilans et les indications thérapeutiques.

Le travail en réseau contribue également à apprécier l'évolution de l'enfant dans ses différents contextes de vie et à réajuster le projet thérapeutique ». (CODSAS et al., 2006, p. 7),

Ce que ces informations nous apprennent est que la collaboration entre les différents intervenants (enseignants, parents et autres) gravitant autour de l'enfant est indispensable au bon fonctionnement des mesures de compensation proposées à l'enfant. Ce travail en équipe pluridisciplinaire se met en place grâce d'une part à la communication des résultats du bilan aux différents intervenants mais également par les réseaux qui sont censés être organisés. Nous pouvons également constater que la décision des mesures de compensation pouvant être mises en place se fait par le spécialiste, mais avec la participation des différents intervenants. Néanmoins, l'enseignant titulaire reste responsable de l'élève et c'est à lui d'activer les ressources. Cependant, il ne faut pas oublier que ce sont les parents qui sont responsables d'entreprendre les démarches envers le service auxiliaire.

2.2 L'évaluation

Dans un premier temps, c'est le terme général de l'évaluation qui nous intéressera. Nous présenterons, par la suite, deux types d'évaluation officiellement reconnue selon les directives relatives aux pratiques en évaluation à l'école infantine et primaire (2007) présentées par la DICS et le SenoF (2014) : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Il nous semble également pertinent de préciser ce que ce texte nous apprend des démarches attendues par l'institution. Comme nous l'avons déjà dit auparavant, le processus d'évaluation est un processus complexe dont la réalisation fait partie du cahier des charges des enseignants. Nous allons donc, pour finir, réunir quelques critères qui qualifieraient l'évaluation « juste ». Ainsi

ce chapitre aura pour non seulement pour but de mettre en avant le fonctionnement du système d'évaluation en Suisse, plus précisément dans le canton de Fribourg, mais également de pouvoir donner quelques pointeurs pour construire des évaluations dites « justes » sans pour autant encore, y inclure des mesures d'adaptation qui seront traitées dans le prochain chapitre.

2.2.1 Définition de l'évaluation

Voici comment De Ketele et al. (1997, p.34) définit l'évaluation : « *Evaluer, signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision* ». Cette définition met plusieurs aspects essentiels en avant. Dans un premier temps, De Ketele et al. parlent de la nature des informations relevées durant l'évaluation. Ainsi, il faut pouvoir mettre les élèves dans une situation suffisamment adéquate pour qu'ils puissent montrer leurs connaissances et/ou leurs compétences afin que l'enseignant puisse les observer. Il parle également « d'objectifs fixés », en effet, ceux-ci sont les bases, les fondations mêmes des séquences d'apprentissages qui seront proposées aux élèves. Le but de l'enseignant est d'amener ses élèves à atteindre les objectifs, c'est pourquoi l'évaluation de ceux-ci paraît essentielle à la régulation des apprentissages (CIIP, 2003). Enfin, il parle de la finalité de l'évaluation qui est « la prise de décision ». C'est en effet grâce à l'évaluation de ces objectifs que l'enseignant va pouvoir prendre toute une série de décisions par rapport à la suite des apprentissages proposés (remédiation, approfondissement, différenciation, etc...) ou par rapport à l'orientation de ses élèves. Les directives relatives aux pratiques en évaluation à l'école infantine et primaire (2007) soutiennent également ces finalités en attribuant deux fonctions principales à l'évaluation :

1. guider les apprentissage (cette fonction est réalisée par l'évaluation formative)
2. établir un bilan (cette fonction est réalisée par l'évaluation sommative)

2.2.2 L'évaluation formative

Selon Allal et al. (1991), l'évaluation formative est définie comme étant l'ensemble des procédures utilisées par les enseignants pour réguler leur pratique en fonction des observations faites de leurs élèves. De plus, elle permet de mettre en place une pratique d'individualisation de l'enseignement. Précisons ici que l'individualisation de l'enseignement ne signifie pas un enseignement individuel pour tous les élèves mais la prise en compte des besoins de chaque

élève dans le contexte classe. L'individualisation est, selon Paré et Trépanier (2015), une « barrière » à l'enseignement de masse, c'est à dire une manière de ne pas imposer le même processus d'apprentissage à tous les élèves. C'est pourquoi l'évaluation formative permet d'adapter l'enseignement aux besoins des élèves (Allal, 1991). Sa mise en application se passe en trois étapes :

1. Le prélèvement d'informations sur l'avancement des élèves
2. L'interprétation et l'analyse de ces informations (si possible trouver les causes des potentielles difficultés)
3. L'adaptation des pratiques pédagogiques proposées par l'enseignant

Nous pouvons voir que le but de l'évaluation formative est de tout mettre en œuvre pour que les élèves puissent atteindre les objectifs d'apprentissage. C'est peut-être pour cela qu'en 2001 Hadji (cité par Roegiers, 2010) la qualifie de « seule évaluation pédagogiquement correcte ». Selon Brookhart (2010), l'évaluation formative serait au service de l'évaluation sommative, ainsi ces deux évaluations devraient être basées sur les mêmes objectifs d'apprentissage. Rajoutons que, même si ceci semble être une évidence, cette évaluation se fait sur le temps d'apprentissage, lorsque que les élèves et l'enseignant ont encore la possibilité de faire d'éventuelles remédiations, avant que les élèves soient évalués par le biais d'évaluations sommatives.

2.2.3 L'évaluation sommative

D'après Prégent (1990, p. 50), « *une évaluation est dite sommative, quand le professeur porte un jugement sur un apprentissage au terme de cet apprentissage — comme s'il faisait le bilan, la somme des connaissances qu'un étudiant a acquises pendant le cours ou une étape du cours* ». Cette définition nous informe sur le moment d'exécution de cette évaluation qui se passe après les moments d'apprentissages et de drill, donc une fois qu'une séquence didactique arrive à son terme. Malheureusement, ceci ne veut pas dire que tous les élèves sont au terme de leurs apprentissages. En effet, le but de cette évaluation est de faire un bilan des connaissances et des compétences que les élèves ont acquises ou non à un instant T. Ainsi, Lee-Jahnke (2001) retient de cette définition que l'évaluation sommative n'est pas utilisée pour que les élèves puissent s'améliorer mais, plutôt pour faire une classification de ceux-ci. Cette classification est créée, en particulier, par l'attribution de notes en association avec les résultats des élèves. Cela permet un jugement de valeur, c'est à dire qu'on aura tendance à dire d'un élève qu'il est bon ou mauvais, plutôt que de cibler ce qu'il sait ou ne sait pas (Pannier, 2018). De plus, Pannier (2018)

rajoute que les notes accentueraient la compétition entre les élèves et auraient l'effet d'une motivation extrinsèque. De ce fait, les élèves ne viendraient plus à l'école pour apprendre mais pour récolter « leurs bonnes notes » comme s'ils attendaient un salaire après leur dur labeur. Par conséquent, c'est une pratique qui pose de nombreux problèmes au sein du monde de l'enseignement car elle est souvent source de pression pour les élèves, les parents et les enseignants. Fâcheusement, certains enseignants sont contraints d'assister aux conséquences qu'ont les mauvaises notes sur leurs élèves, c'est à dire « *la perte de l'estime de soi, la démotivation, le recours à la fatalité et donc, le renoncement à apprendre* » (Dubois, 2016, p. 80). Précisons que l'évaluation sommative ne veut pas forcément dire évaluation notée, car celle-ci peut être annotée d'appréciations comme par exemple : « progresse avec grande facilité », « non atteints », etc...

2.2.4 Les attentes de l'institution

Le cadre institutionnel de l'évaluation a été mis à jour après que « Harmos » fut adopté par certains cantons suisses dans le but d'harmoniser le système d'évaluation qui était jusqu'alors une pratique plus ou moins hétérogène selon les cantons. C'est principalement l'évaluation sommative du cycle 1 et 2 qui sera présentée dans ce paragraphe. En premier lieu, commençons par le point central c'est à dire les objectifs. Ceux-ci sont fixés par le PER¹ (Plan d'Etude Romand) et ils doivent être explicités aux élèves. Les évaluations sommatives sont réalisées par le biais d'évaluations globales ou d'épreuves cantonales² et doivent être annoncées aux élèves. L'enseignant est tenu de mettre en place un environnement favorable à la réussite des évaluations, c'est à dire choisir à un moment propice et dans un lieu approprié pour que les élèves puissent montrer le maximum de leurs connaissances et compétences. Il est précisé que les élèves ne devraient pas être pénalisés par le facteur temps, néanmoins si un élève prend beaucoup plus de temps que l'estimation a priori, une annotation peut être écrite sur son évaluation. La communication de résultats se fait à l'aide du bulletin scolaire qui réunit toutes les évaluations sommatives distribué aux parents à raison de quatre fois par année. Précisons ici, que les évaluations ne sont pas systématiquement notées. Le tableau suivant (fig.3) explicite le système de notes et d'appréciations par rapport aux différents années et semestres :

¹ Plan d'étude général des cantons de Suisse romande, mis en vigueur avec Harmos.

² Épreuves obligatoires réalisées à la fin des cycles, leur fréquence et contenu est déterminés par le Service de l'enseignement obligatoire.

Année	Sem.	Domaines et disciplines	Attitude face aux apprentissages / Comportement social et individuel
1 ^h	1 ^{er}	Mention de l'entretien obligatoire	
	2 ^e		Appréciations
2 ^h	1 ^{er}		
	2 ^e		
3 ^h	1 ^{er}	Appréciations	Appréciations
	2 ^e		
4 ^h	1 ^{er}		
	2 ^e	Notes certificatives ⁵	Appréciations
5 ^h	1 ^{er}	Appréciations	Appréciations
	2 ^e		
6 ^h	1 ^{er}		
	2 ^e	Notes certificatives ⁵	Appréciations
7 ^h	1 ^{er}	Notes	Appréciations
	2 ^e		
8 ^h	1 ^{er}		
	2 ^e	Notes certificatives ⁵	Appréciations

fig.3 : Organisation des appréciations et des notes dans le bulletin scolaire (DICS, 2014)

Une information supplémentaire que nous propose ce tableau est la mention de « notes certificatives ». Ainsi, à la fin de chaque cycle, les évaluations ont une fonction supplémentaire, celle « *d'évaluation sommative qui conduit à une attestation officielle de compétences globales au terme d'une période de formation et peut contribuer à la promotion de l'élève* » (Marc et Wirthner, 2013, p. 28). De ce fait, nous pouvons voir que ces évaluations ont un poids considérable dans l'orientation de l'élève.

2.2.5 Une évaluation dite « juste »

« *Le critère à respecter est celui de la fiabilité* ». Voici une phrase tirée des directives relatives aux pratiques en évaluation à l'école primaire lorsque le sujet de l'évaluation sommative est abordé. Mais que veut dire une évaluation « fiable » ou « juste » ? Ceci est bien entendu une question très complexe qui pourrait à elle-même constituer un dossier de recherche complet. C'est pourquoi nous aborderons la question qu'en surface mais il nous semblait essentiel d'aborder cet aspect qui pourrait avoir une influence considérable sur l'adaptation des épreuves d'évaluation. Stiggins (2001, cité par Sousa et Tomlinson, 2013) énumère les différentes variables d'une évaluation fiable. Premièrement les objectifs doivent être connus de manière précise par l'enseignant et ils doivent être en accord avec le plan d'étude. Ensuite, l'évaluation doit être conçue pour que les élèves puissent démontrer leur performance par rapport aux

attentes de l'enseignant. Guskey (2007, cité par Sousa et Tomlinson, 2013) rajoute l'importance du fait que les élèves soient au clair avec les objectifs, ils ne doivent en aucun cas être surpris par le contenu de l'évaluation. En effet, ceci pourrait instaurer un climat de méfiance à l'égard de l'enseignant. De plus, les élèves pourraient ne plus voir l'intérêt des révisions car celles-ci ne porteraient pas sur le contenu de l'évaluation et ainsi ils perdraient leur motivation. Mais même en faisant attention à respecter ces critères, certains chercheurs remettent en cause la fiabilité des notes. Les auteurs Dieudonné, Nicaise et Demeuse (2004) mettent en avant trois facteurs qui pourraient d'une manière ou d'une autre influencer l'attribution d'une note à un élève. Ces trois facteurs sont les suivants :

- les enseignants : Le fait que l'enseignant est le seul juge de l'évaluation de ses élèves. On peut voir que deux correcteurs différents auraient tendance à noter différemment la même copie.
- le contexte : Grisay (1984, cité par Demeuse, 2004) démontre la présence de « l'effet Posthumus » Ainsi les notes auraient tendance à être attribuées selon la courbe de Gauss (Perrenoud, 1995, cité par Demeuse, 2004),
- les élèves : Le jugement inconscient des élèves par rapport à leur sexe, leur origine sociale, leur physique ou encore leur comportement (Demeuse, 2004)

Précisions que ces facteurs sont en partie inconscients, il nous semble donc important de pouvoir les conscientiser et ainsi se rapprocher d'une évaluation dite «

2.3 L'adaptation

Dans ce chapitre nous allons dans un premier temps, comprendre pourquoi ces adaptations sont mises en place dans les classes, pour quelle population d'élève et dans quelles circonstances. Par la suite, nous aimerions préciser ce qui est sous-entendu par « adaptation » dans le milieu scolaire. En effet, il existe différents termes avec différentes causes et conséquences. Nous allons ensuite nous intéresser plus précisément à l'adaptation des épreuves d'évaluation sommative et quelles sont les différentes mises en œuvre possibles. Puis, il nous semble essentiel de présenter le cadre légal de ces différentes adaptations. Nous verrons également plus précisément quelles sont les mesures d'adaptation particulières aux élèves présentant des troubles spécifiques de l'acquisition de l'arithmétique. Enfin, nous aborderons la gestion de la diversité en classe, un point qui nous semble délicat car il implique de fixer une limite entre le juste et l'injuste entre les élèves bénéficiant des mesures de compensation et les autres qui n'y ont pas droit.

2.3.1 Pourquoi l'adaptation en classe ?

Pourquoi l'adaptation est-elle présente en classe ? Ceci remonte en 1977 lorsque Glaser (cité par Paré et Trépanier, 2015) présenta le premier cadre conceptuel sur l'enseignement adapté. Par-là, il soutient que tous les élèves ont des processus d'apprentissage différents. Ainsi, le travail de l'enseignant serait de comprendre ces différents processus pour pouvoir mieux appréhender le soutien proposé à chaque élève dans l'entier de la classe. Voici ces principes (p. 236,237) :

- 1. Les ressources matérielles et humaines doivent être flexibles et s'ajuster aux besoins des élèves.*
- 2. Les programmes doivent être conçus de façon à offrir différentes options de cheminement.*
- 3. L'accès à l'information et au matériel disponible dans les classes doit être optimisé.*
- 4. L'évaluation doit servir à fournir des informations à l'enseignant et à l'élève afin de prendre des décisions sur le parcours de celui-ci.*
- 5. L'élève doit être amené à prendre une part active dans ses apprentissages en développant des habilités d'autogestion.*
- 6. Le rôle de l'enseignant et des autres agents d'éducation doit être celui de guide et leurs interventions doivent être, autant que possible, individualisées.*

Ce sont les deux premiers principes qui vont nous intéresser plus particulièrement ici. Nous avons déjà évoqué dans ce travail l'aspect d'individualisation de l'enseignement qui apparaît dans le premier principe. Par conséquent la prise en compte des différents besoins des élèves semble primordiale. Mais l'aspect qui nous semble le plus pondéré est celui de l'accès au programme général. Ainsi la possibilité d'atteindre les objectifs du programme grâce à des chemins différents nous semble être éthiquement indispensable. Ceci permettrait d'optimiser la réussite du plus grand nombre et par conséquent réduire les échecs scolaires. Le but serait que tous les élèves puissent être amenés à atteindre les objectifs du programme général (en l'occurrence le PER) pour qu'ils puissent par la suite avoir accès à une formation professionnelle et une vie épanouie. En conclusion, nous pourrions dire que l'adaptation en classe est une mesure d'individualisation des apprentissages dans « un souci d'équité » entre tous les élèves (Dubois, 2016, p. 80).

2.3.2 L'adaptation en classe : trois niveaux

Selon Paré et Trépanier (2015), l'adaptation en milieu scolaire se ferait sur trois niveaux de degrés différents appelés différenciation, accommodation et modification. La recherche de Dubois (2016) s'appuie sur ce même principe mais simplement avec des termes différents : flexibilité, adaptation, modification. Nous allons donc nous baser sur ces deux études pour mieux comprendre les spécificités de l'adaptation en classe.

1. La différenciation ou flexibilité :

Ce que nous allons retenir de ces termes sont les caractéristiques décrites par Tomlinson et Caron (cité par Paré et Trépanier, 2015). Pour eux, ce processus apparaît comme une pratique pédagogique prenant en compte l'individualité des élèves par rapport au groupe classe. Il peut se manifester sous différentes formes comme par exemple le contenu, les formes sociales, le matériel, etc... Il peut s'inscrire dans l'analyse a priori ou la planification mais également être une action spontanée. Précisons que la différenciation ou flexibilité n'est pas un processus s'appliquant qu'aux élèves présentant des difficultés mais également aux élèves ayant plus de facilité que leurs camarades. Par exemple, un groupe d'élèves qui auraient acquis une notion avant le reste de la classe et qui n'auraient plus besoin de la travailler, se verrait attribuer une tâche d'approfondissement. Cela pourrait être considéré comme de la différenciation ou flexibilité (Dubois, 2016). Les caractéristiques qui sont propres à ce niveau d'adaptation sont le fait que ce processus soit adressé à tous les élèves d'une classe et qu'il ne modifie pas le niveau de la tâche, ni des connaissances et compétences visées (Dubois, 2016).

2. L'accommodation ou adaptation

Dans certains cas, la différenciation ne suffit pas pour certains élèves. Ils se retrouvent donc en risque d'échec scolaire. Ainsi un autre type d'adaptation est mis en place : l'accommodation (ou adaptation). Ce qui caractérise ce processus est qu'il ne modifie pas la complexité des objectifs visés (Jenny et Snell, 2004 ; King-Sears, 2001 ; Nolet et McLaughlin, 2005 ; Rose et al., 2005 cité par Paré et Trépanier, 2015) et qu'il est souvent réalisé par le biais d'aides techniques ou technologiques que l'on pourrait regrouper sous le terme « moyens augmentatifs ». Souvent les élèves bénéficiant de ce type d'adaptation sont des enfants qui présentent des troubles spécifiques et sont considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers (Dubois, 2016). Par conséquent l'accommodation est une forme d'adaptation adressée à un élève ou un petit groupe d'élève de la classe.

3. La modification

Parfois certains élèves se retrouvent en situation d'échec scolaire même après avoir eu recours aux deux premiers niveaux d'adaptation (Pané et Trépanier, 2015). Seuls les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et ayant accumulé un retard significatif, bénéficient de ce type d'adaptation appelée modification. Il existe néanmoins une grande différence avec les deux premiers niveaux, celle-ci étant la modification de la complexité de la tâche et des objectifs d'apprentissage, il y a par conséquent une modification du programme général. La conséquence de cette adaptation est que l'élève se voit donc attribué un programme personnalisé individuel (PPI), qui reste en partie basé sur les objectifs du plan d'étude pour qu'il puisse suivre les activités d'une classe ordinaire (Janney et Snell, 2004 ; King-Sears, 2001 ; Koga et Hall, 2004 cité par Pané et Trépanier, 2015).

Nous pourrions représenter ce concept d'adaptation à trois niveaux de la manière suivante (fig.4) :

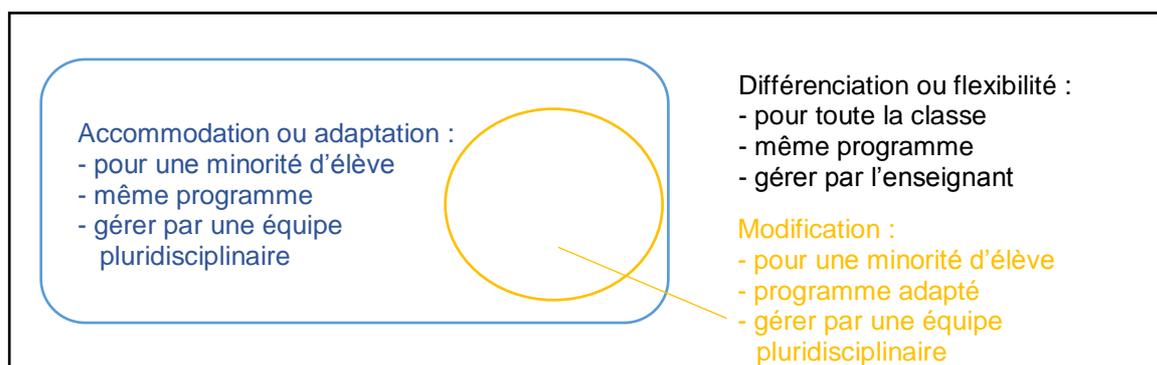


Figure 4 : représentation des élèves bénéficiant de mesures d'adaptation (d'après Gremaud et Noël, 2017 ; Paré et Trepanier, 2015) :

Les auteurs Paré et Trépanier (2015) rajoutent que l'enseignant titulaire maîtrise le premier niveau de l'adaptation qu'est la différenciation. Cependant, au niveau du second et du troisième niveau, il n'a pas les compétences professionnelles pour agir seul. C'est pour cela que la notion d'« équipe pluridisciplinaire » est mentionnée dans le schéma ci-dessus (fig. 3). Ce qui est sous-entendu, est que l'enseignant doit travailler avec d'autres intervenants qui sont en mesure de l'aiguiller pour sa pratique et la mise en place des mesures de compensation.

Nous allons faire ici une petite parenthèse pour expliquer ce qu'est le travail pluridisciplinaire qui apparaît comme un aspect important dans le processus d'adaptation. Selon Marcel & al. (2015), il existe trois façons de travailler en équipe pluridisciplinaire en milieu scolaire : *la coordination, la collaboration et la coopération*. Ce travail pluridisciplinaire se caractérise par trois niveaux où l'interdépendance des personnes concernées s'intensifie (Angelucci et Benoit, 2016) :

1. La coordination : Un aspect plutôt hiérarchique et administratif qui repose sur la réalisation du projet en commun. Par exemple, coordonner les séances de logopédie pendant le sport pour faire en sorte que l'élève ne manque pas les mathématiques.
2. La collaboration : Lorsque les différents intervenants communiquent ensemble pour élaborer un projet en commun mais que chacun travaille de son côté.
3. La coopération : Lorsque les intervenants travaillent ensemble comme par exemple lors du coenseignement.

L'adaptation comme décrite dans ce paragraphe est appliquée de manière presque systématique dans les classe par les enseignants titulaires, bien que le dernier niveau, la modification nécessite souvent le soutien d'un enseignant spécialisé. En effet, les enseignant planifient leurs séquences d'apprentissage et organisent les outils didactiques proposés en fonction des individus et du groupe classe. En revanche, lorsqu'il s'agit d'évaluation, en particulier l'évaluation sommative, le processus se complique. Selon Dubois (2016), l'évaluation ne doit pas faire l'objet d'un traitement particulier par rapport à l'adaptation mais elle doit simplement suivre le principe des trois niveaux présentés précédemment. Nous allons simplement lister, de manière non-exhaustive, quelques exemples cités par Dubois (2016) afin de pouvoir au mieux se représenter concrètement en quoi consiste ces mesures.

1. différenciation ou flexibilité :

- proposer plusieurs exercices qui traitent des mêmes objectifs et laisser les élèves choisir d'après leurs préférences.
- proposer différentes formes de production pour traiter d'un sujet commun, comme laisser les élèves choisir entre un exposé ou une rédaction.
- ne pas mettre de limite de temps
- etc.

2. accommodation ou adaptation

- mettre un élève qui a de la peine à se concentrer dans une salle à part
- accorder plus de temps à un élève ou un petit groupe d'élève
- proposer de rédiger un texte à l'ordinateur
- choisir une police spécifique, mettre en couleur ou utiliser un support A3.
- découper préalablement des étiquettes
- etc.

3. modification

- supprimer certains exercices
- proposer une dictée à trous
- travailler certains points en amont
- orienter des réponses, surligner des informations dans un texte
- etc.

2.3.3 Le cadre légal

En premier lieu, nous nous intéresserons à ce que nous apprend la loi sur les mesures d'adaptation concernant les évaluations. Voici ce que nous dit l'article 77 intitulé *situations particulières* de la loi sur la scolarité obligatoire (2016, 29) :

1 Les connaissances et compétences de l'élève présentant des besoins scolaires particuliers peuvent être évaluées selon des modalités adaptées à sa situation.

2 Le bulletin scolaire mentionne les disciplines qui ont été évaluées de manière adaptée ainsi que les dispenses de disciplines.

3 En cas d'objectifs individualisés, un rapport pédagogique complète le bulletin scolaire. Le rapport contient une évaluation globale de la progression de l'élève dans ses apprentissages et du niveau de développement des capacités transversales.

Nous constatons que le premier paragraphe nous informe du type de population ayant droit aux mesures d'adaptation. Ce ne sont que les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui en bénéficieraient, ce qui exclut le premier niveau d'adaptation « flexibilité ». L'alinéa 2 précise qu'une mention sera notée dans le bulletin des élèves ayant bénéficié d'une évaluation adaptée. Nous remarquons (alinéa 3) qu'il y a une condition différente pour les élèves qui auraient droit à une adaptation de type « modification » du fait que leur bulletin doit être accompagné d'un rapport qui est rempli par l'enseignant(e) spécialisé(e).

Une question se pose ici, qui sont ces élèves à besoins scolaires particuliers ? Comment peut-on obtenir ce statut ? Dans la section 3 de la loi scolaire intitulée *mesures de soutien* il est indiqué (art. 83) que l'enseignant peut en cas de besoin, c'est à dire quand la différenciation en classe n'est pas suffisante, recourir à des *mesures de soutien appropriées* avec la participation des parents. Elle distingue également quatre types de mesures différentes (RLS, 2007, p. 31-33):

- *Appui pédagogique destiné à des élèves en difficulté d'apprentissage ou de développement, cet appui ne requiert pas l'avis d'experts, il est géré par des enseignants ordinaires.*

- *Mesure d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée (MAO) attribuée lorsque les difficultés de l'élève sont liées à un trouble spécifique d'apprentissage ou de développement attesté par un(e) spécialiste.*
- *Mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée (MAR) destinée aux élèves en situation de handicap, qui est entravé dans ses possibilités de développement et qui ne peut pas participer à l'enseignement de l'école ordinaire.*
- *Compensation des désavantages destinée aux élèves en situation de handicap ou de troubles fonctionnels attesté par un(e) spécialiste.*

Précisons que pour ces mesures de compensation, il existe des fiches de signalement qui permettent par la suite l'octroi du suivi ou de la mise en place d'aménagements³. Bien qu'il soit difficile de repérer quelle section concerne les élèves présentant des troubles spécifiques de l'acquisition de l'arithmétique, ceux-ci sont concernés par le dernier point, celui de la compensation des désavantages. Nous nous sommes donc plus précisément intéressée aux directives de la DICS concernant *l'octroi des mesures de compensation des désavantages* (2016). Commençons par préciser un point qui nous semble important. Ces directives sont entrées en vigueur le 1^{er} août 2017, c'est-à-dire au début de cette année scolaire. La demande doit être faite par les parents et non par l'école. En revanche celle-ci a le devoir d'informer les parents sur ces prestations (Art.1 al.2). Ces mesures sont octroyées à des élèves qui ont des troubles ou des handicaps attestés par des spécialistes et qui sont susceptibles d'atteindre les objectifs du PER. Une fois la demande faite, le cadre est clarifié lors d'un entretien avec les parents, l'école et les spécialistes. Ces élèves ont droit à des adaptations lors des apprentissages et des examens, ces mesures de compensations doivent respecter *le principe de proportionnalité* (article 89 al.3 du RLS). D'après la fédération suisse de pédagogie spécialisée, le principe de proportionnalité repose sur le postulat que « *le rapport entre les ressources investies pour éliminer l'inégalité et les bénéfices procurés doit être équilibré* » (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2016, p. 10). Le document précise que ces aménagements « *ne sont pas un traitement de faveur* ». Le choix des mesures d'aide mises en place est fait par l'école, elle peut néanmoins faire appel aux spécialistes pour s'informer. Un point primordial qui pourrait surprendre est qu'il n'y ait pas d'annotations dans le bulletin, bien que les épreuves d'évaluation soient adaptées. Ceci se justifie par le fait qu'il n'y pas de modification dans les objectifs d'apprentissage.

³ fiche 122 pour MAO ; fiche 125 pour MAR ; fiche 127 pour compensation des désavantages

2.3.4 L'adaptation plus précisément pour les élèves ayant des troubles spécifiques de l'acquisition des faits arithmétiques

Ce que nous pouvons retenir des deux paragraphes précédents est que les élèves présentant des troubles spécifiques de l'acquisition des faits arithmétiques sont concernés par « la compensation des désavantages donc par le deuxième niveau d'adaptation, l'accommodation. Il est donc très important lors de l'adaptation des évaluations de garder en tête que la complexité des objectifs d'apprentissage ne doit pas être diminuée. De plus, selon Rodi (soumis), il y aurait 4 axes à travailler pour mettre en œuvre de manière efficace les mesures compensatoires en classe. Il nous semble donc pertinent d'appliquer des mesures d'accommodation selon ces axes pour adapter les épreuves d'évaluation :

- *Axe temporel* : les élèves sont vite fatigués, ceci étant dû à la surcharge cognitive résultant de leurs troubles. Pour diminuer cet aspect de fatigabilité, Rodi (soumis, p. 5) propose les solutions suivantes : « *Une adaptation temporelle sous forme d'octroi de temps supplémentaire, de segmentation de la tâche, de diminution de la quantité d'items à traiter au profit de la qualité de l'apprentissage* »

- *Axe de l'autonomie* : Ceci concerne une adaptation formelle, c'est-à-dire adapter les outils comme par exemple aérer la mise en page de l'évaluation ou proposer des outils supplémentaires comme la tolérance de l'emploi de la calculatrice lors de certains exercices. Ainsi l'élève a la possibilité de travailler seul et de manière efficace sans l'assistance de l'enseignant.

- *Axe de la compréhension* : Comme dit plus haut, les élèves présentant ce type de troubles sont souvent en surcharge cognitive. Ceci peut nuire à la compréhension des consignes ou de certains exercices. Il est donc important que l'enseignant s'assure de cette compréhension en allant par exemple relire la consigne avec l'élève ou en l'aidant à s'approprier l'énoncé un problème.

- *Axe fonctionnel* : Ceci concerne l'adaptation des supports utilisés par l'élève pour communiquer, rendre observable ce qui est attendu de lui. Par exemple, pour un élève éprouvant de la difficulté dans l'écriture des nombres, il serait envisageable qu'il transmette le résultat des calculs à l'oral.

2.3.5 Gestion de la diversité en classe

Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur l'évaluation, le principe d'une évaluation sommative juste ou fiable est un aspect délicat. Dès lors, l'adaptation de celle-ci ne fait que compliquer la situation. Nous avons donc décidé de nous baser sur le modèle de Noël et

Ogay (2017, fig.5) pour mieux comprendre comment optimiser la gestion de la diversité lors du processus d'évaluation.

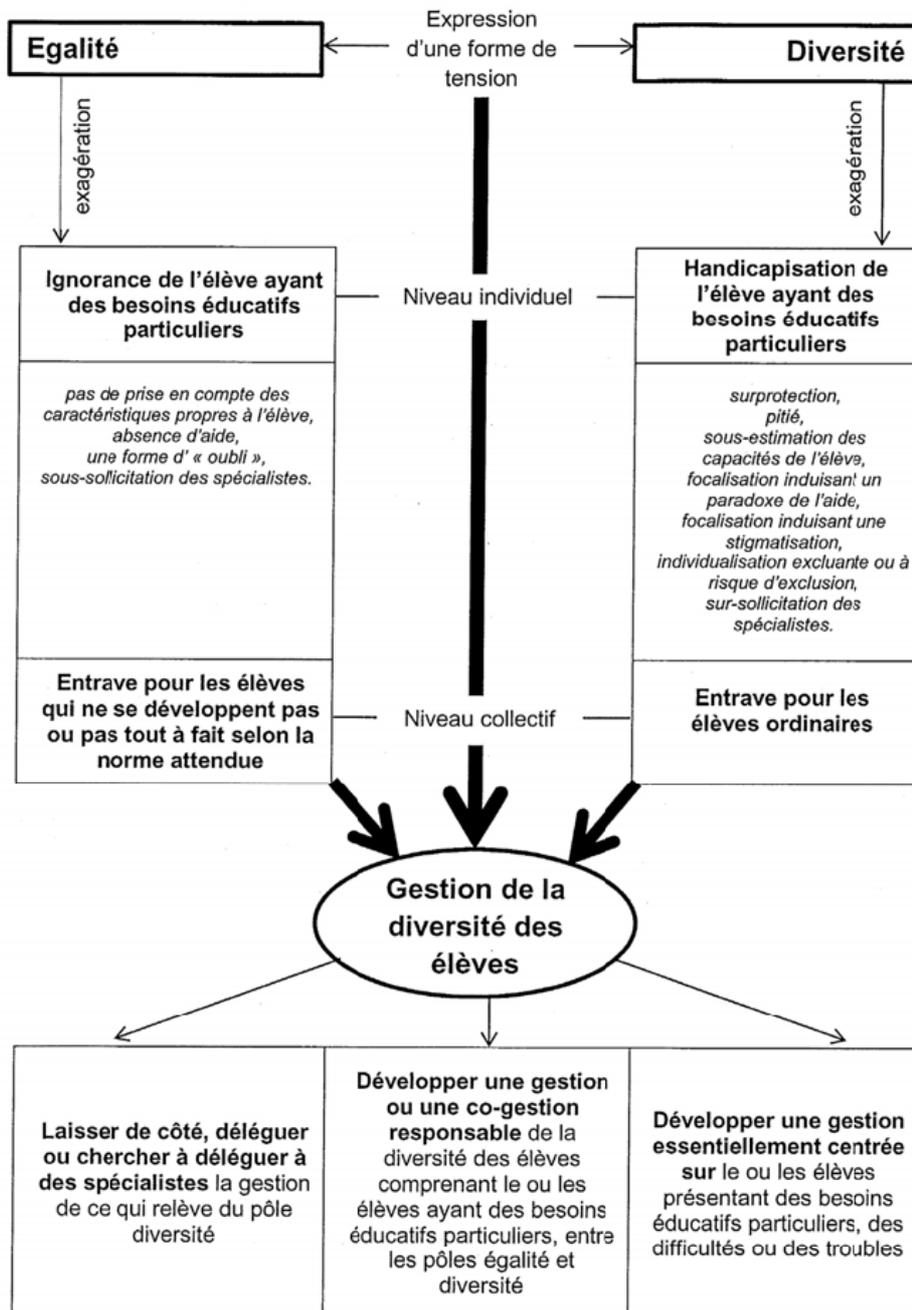


Figure 5: La gestion de la diversité des élèves comprenant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au bénéfice d'une mesure d'aide

Leur modèle est basé sur deux pôles qui sont en tension, d'un côté l'égalité et de l'autre la diversité. L'égalité représenterait les actions pédagogiques qui prendraient en compte l'entier de la classe. La diversité représenterait les actions pédagogiques destinées à l'individualisation. Les auteurs mettent en évidence le fait qu'il y a une tension entre ces deux pôles antagonistes. Précisons ici qu'il s'agit d'une tension positive puisqu'elle empêche de basculer dans les

extrémités d'individualisation ou d'enseignement de masse. C'est justement ces extrémités qu'il faudrait éviter, car elles pourraient provoquer des injustices envers l'individu (l'élève concerné) mais également des injustices collectives envers le groupe classe. Noël et Ogay (2017) nomment le phénomène d'exagération de la diversité « handicapation ». L'handicapation est le résultat d'un focus accentué sur l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers. L'handicapation peut se présenter de sept manières différentes (Noël et Ogay, 2017, p.6) :

« Surprotection : l'enseignant protège exagérément l'élève, lui demande moins qu'aux autres ou fait en sorte qu'il ne soit pas confronté à certaines situations sous prétexte qu'il est handicapé.

Pitié : l'enseignant ne voit l'élève qu'à travers les difficultés qu'il présente.

Sous-estimation des capacités de l'élève : les attentes de l'enseignant envers l'élève ne correspondent pas à ses capacités réelles. Elles sont sous-estimées dû à la connaissance d'un diagnostic.

Focalisation induisant un paradoxe de l'aide : la prise en charge proposée assiste l'élève, ce qui l'empêche de développer son autonomie.

Focalisation induisant une stigmatisation : une prise en charge séparée et ciblée sur l'élève participe à l'accentuation de la différence.

Individualisation excluant ou à risque d'exclusion : l'élève fait systématiquement des activités différentes des autres élèves. Il est présent en classe, mais son vécu est totalement séparé de celui des autres élèves.

Sur-sollicitation des spécialistes : l'enseignant a tendance à sursignaler et à vouloir faire intervenir un spécialiste à la moindre difficulté.

Ce sont surtout les points « surprotection », « sous-estimation des capacités de l'élève » et « focalisation induisant une stigmatisation » qui nous semblent présenter un risque pour l'adaptation de l'évaluation. En effet, la surprotection et la sous-estimation pourraient se manifester, par exemple, par le non-respect des objectifs d'apprentissage ou encore par l'autorisation de moyens techniques simplifiant la tâche. La stigmatisation elle, pourrait émerger si l'enseignant reste constamment à côté de l'élève pendant l'évaluation ou met en avant le fait que d'une manière ou d'une autre, son évaluation a été modifiée, par exemple en mettant en gros titre « évaluation adaptée » ou en excluant l'élève des corrections en plenum. A l'inverse, lorsque le pôle de l'égalité est privilégié, Noël et Ogay parlent d'une forme

d'ignorance de l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers. Elles exposent quatre manières représentant ce phénomène :

- Pas de prise en compte des caractéristiques propres à l'élève : l'élève doit faire la même chose que les autres et bénéficier du même cadre de travail. Il manque d'adaptations propres à ses besoins.
- Absence d'aide : l'élève ne bénéficie pas de l'aide dont il a besoin pour participer socialement et/ou effectuer certains apprentissages.
- Une forme d'oubli : l'élève est présent physiquement, mais il décroche ou fait ce qu'il peut sans que l'enseignant n'intervienne ou ne vérifie sa compréhension.
- Sous-sollicitation des spécialistes : l'élève manque des soutiens thérapeutiques ou spécialisés dont il aurait besoin.

Le premier point exprimerait le fait que l'évaluation ne serait pas adaptée dans sa forme et dans ses modalités et par conséquent l'élève à besoins éducatifs particuliers aurait exactement la même évaluation et les mêmes conditions d'exécution que ses camarades de classe. Le deuxième point évoque le risque de ne pas permettre à l'utilisation de moyens techniques afin de réaliser certaines tâches, comme par exemple ne pas permettre à l'élève de prendre la calculatrice pour résoudre un problème. Le troisième point traite quant à lui d'un manque de présence de l'enseignant envers l'élève, par exemple en ne prenant pas le temps de relire la consigne d'un exercice avec un élève qui aurait des difficultés en lecture. Le dernier point traite du manque de sollicitation des spécialistes. Dans le cas d'un élève dyscalculique, nous pourrions imaginer que l'enseignant ne collabore pas avec le service de logopédie et ainsi n'instaurerait pas de mesures de compensations pouvant être prescrites par celui-ci.

2.4 Synthèse

Il nous semble souhaitable de faire une synthèse et ainsi mettre en évidence les relations entre les trois chapitres précédents. Premièrement, la nécessité d'adapter les épreuves d'évaluation sommative est dû à la caractéristique du fonctionnement de celles-ci qui induit une base d'égalité entre les élèves, c'est à-dire une évaluation dite « juste ». En effet les élèves souffrant de troubles spécifiques de l'acquisition de l'arithmétique réalisant une évaluation commune à la classe se retrouveraient dans une situation d'« ignorance » qui est l'appellation de l'extrémité du pôle de l'égalité selon le modèle de Noël et Ogay. C'est pourquoi les établissements et les enseignants doivent se référer à l'article 77 de la loi scolaire (2007) qui stipule que les

modalités des évaluations peuvent être adaptées selon les besoins des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Les troubles que présentent les élèves dyscalculiques sont des troubles qui ne peuvent pas disparaître, ils provoquent donc des difficultés à long terme et de gravité non négligeable. Néanmoins, ces troubles n'induisent pas un retard mental. C'est pourquoi, les élèves présentant des troubles spécifiques de l'arithmétique n'ont pas une adaptation des objectifs d'apprentissage car ils sont en mesure de les atteindre. De ce fait, ils bénéficient d'une compensation des désavantages qui peut être demandée par les parents à l'aide de la fiche de signalement 127. Ces mesures de compensation font partie de l'adaptation du deuxième niveau, c'est-à-dire de l'accommodation. Comme les objectifs d'apprentissage ne sont pas modifiés, il n'y a pas d'annotation spécifique dans le bulletin scolaire. Précisons que les élèves peuvent bénéficier d'une compensation des désavantages uniquement lorsque qu'un diagnostic a été attesté préalablement par un spécialiste. Dans le cas des élèves présentant des troubles de l'acquisition de l'arithmétique, c'est un bilan logopédique qui permettra à l'élève de bénéficier de ces mesures de compensation. L'adaptation pour ces élèves peut se faire suivant quatre axes : temporel, fonctionnel, de la compréhension et de l'autonomie (voir chap. 2.3.4). En conclusion nous pouvons dire que l'adaptation des évaluations est donc nécessaire pour gérer de manière non-discriminante la diversité de la classe.

3 Partie empirique

Cette partie du travail est composée de trois chapitres. Le premier concerne la méthodologie qui décrira les aspects plutôt administratifs de la démarche. Le second concernera la présentation des résultats et enfin le dernier propose une analyse des résultats obtenus par rapport au cadre conceptuel.

3.1 Méthodologie

Dans ce chapitre, nous décrivons comment s'est déroulé l'aspect empirique de notre recherche. Nous expliquons quel type de recherche, quels outils nous avons choisis. Nous exposons également les contraintes que nous avons rencontrées et donc les limites qu'il en découle. Nous présentons également quels ont été les acteurs concernés et dans quel contexte. Finalement, pour comprendre quelles thématiques ont été traitées lors de nos entretiens, nous présenterons nos hypothèses de départ qui ont été un fil rouge tout au long de notre enquête.

3.1.1 Type de recherche

Pour ce travail, nous avons opté pour une recherche de type qualitative. Ce type de recherche nous semble être pertinent car, comme dit dans notre cadre conceptuel, il n'existe pas de « recette miracle » applicable à toutes situations. Pour cause, chaque élève est différent, chaque enseignant a sa manière de mettre en place ses pratiques pédagogiques. De plus à cela, s'ajoute la grande variété de difficultés causées par les troubles spécifiques de l'arithmétique qui peuvent varier de manière considérable d'un élève à l'autre.

3.1.2 Méthode et outils

Pour réaliser cette recherche qualitative nous avons procédé à quatre entretiens semi-dirigés avec des enseignants qui avaient au moins un ou une élève dyscalculique dans leur classe. Ces entretiens ont été enregistrés et ensuite retranscrits (voir annexe). Lors des retranscriptions, nous avons gardé le langage oral et sommes restés fidèles, au discours émis par les enseignants. Néanmoins, nous nous sommes permis de supprimer certains tics de langage et certaines formulations vulgaires qui auraient rendu la compréhension de la lecture difficile.

3.1.3 Contraintes et limites

Nous avons éprouvé quelques difficultés à trouver des enseignants ayant des élèves atteints de troubles spécifiques de l'acquisition des faits arithmétiques. En effet, il nous semble que la population d'élèves diagnostiqués « dyscalculiques » est faible. De plus, il nous semble que le dépistage au cycle 1 semble plus difficilement faisable. En effet les aspects qui distinguent les troubles spécifiques de l'acquisition des faits arithmétiques de simples difficultés en mathématiques sont la durabilité des difficultés et le retard considérable par rapport aux autres élèves du même âge (voir chapitre 2.1). De ce fait, notre population d'enseignants se limite au cycle 2 et 3.

L'aspect de travail pluridisciplinaire entre les différentes personnes qui interviennent auprès de l'élève, comme les parents, les enseignants, les logopédistes et autres professionnels, apparaît comme indispensable à cette adaptation. Nous n'avons malheureusement pas eu les moyens d'enquêter auprès de tous les intervenants. Nous nous sommes donc principalement intéressés aux pratiques des enseignants.

3.1.4 Population

Pour mieux comprendre les résultats obtenus par notre enquête nous proposons un tableau (tableau 6) regroupant les informations nécessaires sur la population d'enseignant ayant été interrogés. Nous avons bien entendu attribué un prénom fictif à chaque enseignant. Pour alléger la lecture, nous allons référer des troubles spécifiques de l'acquisition des faits arithmétiques en tant que dyscalculie.

Prénom	Degré	Elève	Contexte
James	7h	Une élève dyscalculique, dyslexique et dysorthographique. Elève ayant, selon l'enseignant, beaucoup de difficultés.	L'école se situe dans un petit village de montagne, elle est séparée du reste du cercle scolaire. Il n'y a que deux classes dans le bâtiment. Une vingtaine d'élève sont présents en classe. Un enseignant spécialisé est présent presque tous les jours pour deux autres élèves. Ce n'est pas la première fois que l'enseignant est confronté à un élève dyscalculique dans sa classe. L'enseignant travaille à 100%.
Xénia	8h	Une élève dyscalculique, dyslexique et dysorthographique.	L'école se situe dans un petit village de campagne. L'enseignante a repris la classe d'un collègue cette année. Elle n'avait encore jamais rencontré un(e) élève dyscalculique dans ses précédentes classes. L'enseignante travaille à 100%.
Patti	5h	Une élève dyscalculique. Son trouble ne se remarque pas selon l'enseignante. C'est une élève qui a redoublé la 4h.	L'école se situe dans un petit village de campagne. Plusieurs cercles scolaires de la région collaborent ensemble (notamment pour la construction des évaluations). L'enseignante est en cours de formation. Néanmoins elle a déjà réalisé trois années de remplacement. Lorsqu'elle a repris la classe elle occupait un petit pourcentage qu'elle a pu graduellement augmenter jusqu'à 80 %. Elle n'a pas encore eu l'occasion de construire une évaluation pour sa classe car la seule évaluation ayant été soumise à la classe a été construite par une collègue de cercle scolaire voisin.
Janis	9h	Trois élèves présentant des troubles dont une en grande difficulté selon l'enseignante.	L'école est le cycle d'orientation (qui fonctionne différemment des deux premiers cycles). L'enseignante enseigne les maths dans cette classe, elle n'est pas l'enseignante titulaire. Elle est également collaboratrice pédagogique et a fait de la recherche sur la gestion mentale. La classe comporte 25 élèves. Ce n'est pas la première fois

			qu'elle rencontre des élèves présentant ce genre de trouble néanmoins, selon elle, c'est la première fois qu'il y a une telle différence entre l'élève en question et le groupe classe.
--	--	--	---

Tableau 6 : Informations générales sur la population

3.1.5 Questions et hypothèses de départ

1. La représentation des évaluations de manière générale qu'ont les enseignants a-t-elle une influence sur le processus d'adaptation?

Nous l'avons vu dans le chapitre 2.2, l'évaluation ne veut pas toujours dire « note » ou évaluation sommative. Cependant, c'est celle-ci qui pose problème, ceci étant dû à la difficulté à en faire une évaluation dite « juste », donc non discriminante. Nous pensons que les enseignants sont conscients de cette difficulté et que selon la valeur de « justesse » qu'ils attribuent à leur processus d'évaluation, ils auraient tendance à ne pas adapter celle-ci. Ceci rentre également dans une dynamique de gestion de la diversité de la classe (chap. 2.3.5). Pour que les élèves soient traités de manière équitable face à l'évaluation, une tension se crée entre le pôle de l'égalité et celui de la diversité. Par exemple si l'enseignant estime que les adaptations durant l'évaluation sont des traitements de faveur envers l'élève par rapport au reste de la classe, il aura tendance à être dans le pôle de l'égalité et donc de ne pas adapter.

2. La connaissance des troubles que présentent les élèves pourrait-elle permettre aux enseignants de mieux adapter les évaluations ?

Comme l'adaptation découle de pratiques pédagogiques d'individualisation (chap. 2.3.1), c'est donc en connaissant les qualités individuelles de chaque élève que les enseignants peuvent au mieux adapter leurs pratiques. De ce fait, nous pensons que plus les enseignants sont en mesure de définir de manière précise les troubles de leur élève et les conséquences qu'ils induisent, plus leur adaptation sera appropriée.

3. La représentation de l'adaptation de manière générale a-t-elle une influence sur celle de l'évaluation ?

Comme l'école actuelle est basée sur les principes d'intégration à visées inclusives, nous pensons que les enseignants sont prêts à intégrer la différenciation dans leur pratique quotidienne. En revanche, nous pensons que certains enseignants pourraient ne pas adapter leur évaluation, ceci étant dû à des représentations qui induiraient que l'adaptation n'ait pas sa place lors du processus d'évaluation.

4. La qualité du travail pluridisciplinaire aurait-elle une influence sur l'adaptation des évaluations ?

Comme dit dans le chapitre 2.3.2, les enseignants sont des experts du premier niveau de l'adaptation qu'est la différenciation. En revanche, ils nécessitent de l'aide de la part des différents intervenants lorsque l'adaptation passe ce premier niveau. Or, nous savons que les élèves présentant des troubles de l'acquisition des faits arithmétiques sont concernés, le plus souvent, par des adaptations de type « accommodation ». C'est pour cela que nous pensons que le travail en réseau a une influence sur l'adaptation des évaluations.

5. Quels outils ou ressources sont utilisés par les enseignants pour qu'ils puissent au mieux adapter les évaluations ?

Nous pensons que la formation initiale et la formation continue sont des ressources considérables pour l'adaptation des évaluations. Si nous nous basons sur notre formation actuelle à la HEP de Fribourg, nous avons eu des cours sur « l'évaluation », « les élèves présentant des troubles de l'acquisition du langage » et un cours sur « la pédagogie spécialisée » qui nous ont permis d'acquérir des outils. Par exemple, lors du cours sur la pédagogie spécialisée, nous avons appris où aller chercher les fiches de signalement ceci est une ressource non négligeable. Nous avons également eu une présentation de la fiche 125 qui est un outil indispensable à l'adaptation. Nous pensons également qu'une collaboration interne avec le RE et les collègues puisse être des ressources permettant à l'enseignant d'être aiguillé dans sa pratique. Les enseignants sont également formés pour être des chercheurs et des praticiens réflexifs (selon le référentiel de compétences), nous pensons donc que les recherches personnelles des enseignants puissent être considérées comme des ressources. Les informations présentes sur les différents sites internet comme celui de l'OSSO ou Friportail peuvent également être des outils à disposition des enseignants. Par exemple, la fiche 127 qui est la fiche de signalement pour obtenir des mesures compensatoires (qui concerne les élèves dyscalculiques) se trouve sur le site Friportail.

6. Quelles mesures de compensation concrètes sont mises en place durant les évaluations et à quel moment ?

Premièrement, par rapport aux moments choisis pour adapter, nous pensons qu'il y ait trois moments où l'adaptation puisse être appliquée : avant, c'est-à-dire à la construction de l'évaluation, pendant, durant la passation de l'examen et après, lors de la correction. En nous basant sur les quatre axes de l'accommodation (chap. 2.3.4), nous pourrions déterminer certaines mesures de compensation à des moments précis :

A la construction de l'évaluation l'axe temporel pourrait être travaillé en réduisant par exemple le nombre d'items. Nous pourrions également envisager de prendre en compte l'axe fonctionnel en proposant une rédaction ou une forme de communication différente comme par exemple donner des feuilles de brouillons supplémentaires.

Durant l'évaluation, l'axe temporel pourrait être travaillé à travers la segmentation de celle-ci ou un octroi de temps supplémentaire. L'axe de l'autonomie pourrait être travaillé en permettant par exemple à l'élève d'utiliser des outils comme la calculatrice. L'axe de compréhension pourrait apparaître lorsque, par exemple, l'enseignant apporte son soutien pour lire la consigne ou pour s'assurer de la compréhension de l'énoncé d'un problème.

Après l'évaluation, nous ne pouvons pas utiliser les axes proposés par Rodi (soumis), mais nous pensons néanmoins que les enseignants pourraient repérer les erreurs dues au trouble et ainsi être plus indulgents à la correction.

3.2 Résultats

Pour présenter nos résultats, nous allons proposer les réponses que les enseignants ont émises par rapport aux thèmes ressortant de nos hypothèses de base, c'est-à-dire : l'évaluation en général, la connaissance des troubles, les représentations de l'adaptation, le travail pluridisciplinaire, les outils ou ressources, les mesures de compensation. Certains de ces thèmes ont ensuite été divisés en sous-catégories.

3.2.1 L'évaluation en générale

Représentation :

Lorsque la question « qu'est-ce que l'évaluation en général pour vous ? » est posée, la quasi-totalité des enseignants interrogés associe l'évaluation en général à l'évaluation sommative, voire l'évaluation notée « *C'est la sommative, là, j'ai pensé à la sommative* » (Xénia). Seule une enseignante émet un avis différent « *Pour moi ça ne veut pas forcément dire égal évaluation notée, notes* » (Janis).

But :

Pour tous les enseignants interrogés, l'évaluation est un outil indispensable pour l'enseignant et les élèves. Elle sert à savoir où les élèves en sont dans leur apprentissage à un moment précis. Patti précise même, qu'elle lui sert à adapter ses pratiques pédagogiques. Pour James, l'évaluation a un but supplémentaire : celui d'orienter son élève pour le cycle d'orientation.

« [...] ça nous donne un pointeur à un instant T. C'est quand même important pour l'enseignant et pour les élèves de savoir où ils en sont à un moment précis et voir où ils en sont par rapport à ce qu'on leur demande. » (James)

« [...] ils n'ont pas le choix de montrer ce qu'ils savent, ou ce qu'ils ne savent pas » (Xénia)

« Et donc je dirais que d'un point de vue d'analyse pour toi-même comment tu adaptes tes choses ben l'évaluation c'est génial. » (Patti)

« [...] on demande à l'enseignant de dire ok oriente ton élève. [...] L'enseignant à un grand pouvoir d'orientation. » (James)

Attitude :

L'attitude des enseignants à l'égard de l'évaluation est plus ou moins divergente. Deux d'entre eux ont clairement une vision négative de l'évaluation sommative. Selon James, elle serait une source de démotivation pour les élèves présentant des difficultés scolaires :

« Moi personnellement je ne suis pas du tout pour l'évaluation telle qu'elle est actuellement. [...] je me chope que des notes insuffisantes et puis je suis plus motivé à venir à l'école. » (James)

Pour Patti, l'évaluation telle qu'elle est faite actuellement pose deux problèmes. Premièrement, l'évaluation sommative provoque une classification des élèves, surtout de la part des parents.

« [...] cette classification qu'on donne des élèves, ça m'énerve [...] ça devrait rester dans le cadre de l'enseignant, de l'enseignement et pas pour dire « ah ben moi mon fils il est intelligent ou pas ». (Patti)

Deuxièmement, elle engendre un stress chez certains élèves qui par la suite, ne sont pas aptes à montrer toutes leurs capacités.

« [...] qu'il y a des erreurs qui sont faites qu'en temps normal ils ne feraient pas forcément ». (Patti)

Janis ne donne pas un avis précis sur l'évaluation sommative telle qu'elle est pratiquée actuellement. En revanche, son attitude reste positive car elle pense que la question de l'évaluation est pensée sérieusement et qu'une « évaluation de demain » pourrait changer les choses :

« Et puis, on réfléchit et je trouve qu'on avance par rapport à ça. Maintenant il y aurait un autre très grand travail à faire avec les perceptions qu'on a de l'évaluation d'hier à celle qu'on va avoir, à celle de demain » (Janis)

3.2.2 Les connaissances des troubles

Connaissance scientifique :

De manière générale, les enseignants pensent n'être pas assez informés par rapport aux troubles spécifiques de l'arithmétique. Ils ne savent pas vraiment en quoi cela consiste, lorsque nous leur avons posé la question si leurs connaissances étaient suffisantes, ils nous répondent de la manière suivante :

« *Totalement pas* » (James) ; « *c'est que nous les enseignants ont étaient très peu..., très mal form... peu informés, déjà peu informés et peu outillés* » (Janis) « *Parce que pour moi quand on dit « DYS » c'est difficile, je ne comprends pas ce que c'est, j'ai du mal* » (Xénia)

Seule une enseignante, Patti, énumère quelques aspects liés aux troubles.

« [...] *qu'elle n'a pas la notion des chiffres, des grandeurs, qu'elle a un euh... que vraiment pour elle tout ça, c'est abstrait* ». (Patti)

Connaissance des capacités de son élève :

Bien que les enseignants ne se sentent pas légitimes pour définir de manière précise les troubles de l'arithmétique, ils observent néanmoins leur élève et ainsi repèrent quelques difficultés pouvant être dues aux troubles. Par exemple, James a repéré des difficultés en calcul mental et dans l'apprentissage des livrets de la part de son élève. En revanche, il émet des doutes par rapport à l'entière causalité des troubles, il n'exclut pas la possibilité qu'il s'agisse d'un manque de travail de la part de son élève : « *Je sais que le calcul mental ça va pas, ça fuse pas. Mais elle bosse pas non plus hein. [...] Mais est-ce que derrière elle peut le faire ? J'en sais rien tu vois.... [...] Mais est-ce qu'elle veut vraiment apprendre ses livrets ?* » (James)

Un aspect qui revient chez plusieurs enseignants est celui de la fatigabilité de leur élève.

« [...] *le facteur c'est la fatigue* » (Janis)

« [...] *si elle voit que son cerveau ne fonctionne plus [...]* » (Xénia)

Patti parle également de difficultés de projection de la part de son élève. En revanche, elle précise que ses troubles ne sont pas vraiment visibles :

« *Son trouble, il paraît pas vraiment, c'est pas un trouble flagrant [...] j'aurais juste dit que c'était une élève qui avait plus de peine à se projeter* » (Patti)

3.2.3 Les représentations de l'adaptation

L'adaptation est un concept qui varie passablement selon les enseignants. Pour James par exemple, l'adaptation (qu'il appelle différenciation) est bien présente au quotidien à l'école. En revanche pour lui, l'adaptation n'est pas envisageable pour les évaluations.

« [...] *on est sur une école de différenciation, tu vois et un moment donné on fait la même éval. à tout le monde au même moment [...] on ne différencie pas les évaluations* »

Il émet tout de même une exception pour une certaine catégorie d'élèves qui eux, pourraient bénéficier d'une adaptation pour les évaluations. Il pense que la seule façon de permettre à son élève de bénéficier d'adaptations lors des évaluations serait de la signaler en MAO ou MAR. En revanche il émet une réserve sur cette option de peur que son élève soit orientée en classe de développement lors de son passage au cycle d'orientation.

« Ou que sur certains élèves où il faut faire toutes une batterie de machin de test, de choses pour qu'ils soient MAO ou je ne sais quelles abréviations MAR/ MAO... enfin moi je sais pas ces abréviations. Mais il (enseignant spécialisé) m'a dit : « fait gaffe parce que si tu fais ça, tes élèves vont aller en classe de développement au CO ». Et moi je.... enfin ils ont rien à faire dans une classe de développement. » (James)

Pour Janis et Xénia l'adaptation se fait en classe de manière globale en y incluant les épreuves d'évaluation. L'adaptation pour leur élève est devenue un automatisme.

« [...] ce que nous avons fait depuis le début de l'année, c'est qu'on a adapté les évaluations [...] c'est vraiment devenu un automatisme chez moi » (Janis)

Patti pense que les évaluations ne doivent pas être adaptées pour son élève car il y aurait un risque qu'il y ait une annotation dans le bulletin et donc que cette annotation reste tout le long de la scolarité. Elle précise que ces annotations ne sont pas bien vues par les parents. Par contre, elle n'exclut pas la possibilité d'adapter la prochaine évaluation : *« Peut-être pour la prochaine évaluation on va faire quelque chose ».* (Patti)

« Mais après c'est vrai qu'avec l'autre enseignante avec qui je suis, et avec les parents on a dit qu'il n'y avait pas d'évaluations adaptées. Parce qu'après aussi, il faut préciser dans le bulletin ce genre de chose. Et puis c'est des choses après que les parents n'aiment pas forcément, parce que plus tard ça suit quoi. » (Patti)

3.2.4 Le travail pluridisciplinaire

En ce qui concerne le travail pluridisciplinaire, deux partenaires de l'enseignant, tous deux experts dans leur domaine, entre en jeu : les parents et le service de logopédie. Souvent le travail pluridisciplinaire est effectué grâce à des réseaux⁴ mais également par contact téléphonique et par petits mots échangés entre parents et enseignants. Parmi nos enseignants, deux d'entre eux, Janis et Xénia, ont l'habitude de travailler avec ces différents partenaires. Elles présentent ce travail comme une aide essentielle pour leur pratique professionnelle.

⁴ Une réunion où les différents partenaires se rencontrent pour travailler ensemble, s'informer et ainsi atteindre un but commun.

« On est vraiment, tout ce qui est logo – prof – parents, [...] On essaie d'avancer ensemble et surtout d'aider cette élève. On s'est vu avec les parents, donc c'est vraiment une aide. Quand on se voit en réseau, c'est vraiment de la collaboration. » (Xénia)

« C'est tellement important. Il se passe super bien. C'est le rêve » (Janis)

En revanche les deux autres enseignants, James et Patti, n'ont que très peu contact avec les différents intervenants et ne considèrent pas cette ressource pour aiguiller leur pratique professionnelle.

« Pour moi la logo, c'est une boîte noire, tu vois. On sait pas trop ce qu'ils y font. Et moi pour ma pratique ça m'amène rien. En plus la logo n'est pas dans les environs de l'école, donc ils vont jamais sur le temps de classe. Donc en fait, moi je vois même pas quand ils vont. » (James)

« Concrètement, pas grand-chose. Franchement même au niveau de l'autre enseignante avec qui je travaille quand je suis venue là, elle avait eu juste une fois contact avec la logo [...] elle travaille ça séparément avec la logopédiste » (Patti)

3.2.5 Les outils et les ressources

Aide

La ressource que tous les enseignants utilisent pour aiguiller leur pratique ou s'informer de manière scientifique sur les troubles de l'arithmétique sont les lectures et recherches personnelles.

« Euh j'en sais de bouquins comme « 100 astuces pour les dyscalculiques ». (James)

« Et puis c'est vrai que quand j'ai su qu'elle était dyscalculique je suis retournée aussi sur internet regarder ce qu'il proposait » (Patti)

Xénia, Janis et James qui n'ont pas eu de cours lors de leur formation initiale ont suivi ou vont suivre prochainement une formation continue qui leur a permis ou va leur permettre d'approfondir leur connaissance sur les troubles de l'arithmétique ou sur la manière de mettre en place des aménagements pour les élèves à besoins spécifiques. Seule Patti, qui est la plus jeune des enseignants interrogés, a eu des cours sur la dyscalculie lors de sa formation initiale.

« j'ai fait une formation continue sur les différents DYS de 4 jours. » (James)

« Justement on a la chance on n'a mis sur pied dans notre école un cours qui sera donné par notre logo » (Janis)

La collaboration avec les collègues apparaît également comme une aide. Par exemple, Janis et ses collègues construisent ensemble les évaluations et choisissent ainsi les adaptations qu'ils

vont mettre en place : « *moi je collabore super bien avec mes collègues, on s'échange les idées et tout* ». Patti précise que si elle venait à adapter ses évaluations, elle ne prendrait pas la décision seule mais s'appuierait sur l'avis de sa collègue. James lui, demande souvent l'avis de l'enseignant spécialisé qui vient dans sa classe. Xénia a également discuter de la question de l'adaptation des évaluations avec sa collègue (qui avait la classe l'année passée) et son responsable d'établissement.

Janis et Xénia comme déjà dit précédemment utilisent le travail pluridisciplinaire comme ressource pour aiguiller leur pratique.

Seule Xénia connaît l'existence de la fiche 127. Elle a utilisé les informations contenues sur la fiche pour mettre en place des aménagements et adapter les épreuves d'évaluations.

« Cette fiche a été complétée l'année passée. On m'a dit ce que je devais faire. Tout est noté dessus. » (Xénia)

Manque :

Pour James et Janis, ils leur manque des outils pour faire le lien entre la théorie et la pratique. Janis propose une sorte de « *memento* » qui puisse informer les enseignants sur ce à quoi il faut faire attention ou simplement donner des outils pour mettre en place des aménagements.

« Donc, après y a connaître la base théorique qui est de connaître de quoi ils souffrent. Pi après qu'est-ce que t'en fait quoi et après qu'est-ce que t'en fait dans une classe ordinaire en tant que titulaire ? et c'est là où ça devient difficile. » (James)

Le manque de collaboration entre les enseignants et le service de logopédie est également relevé par les deux enseignants Patti et James. Ils expriment tous deux le fait qu'ils pourraient contacter la logopédiste.

« c'est vraiment un truc qui ne touche pas la classe [...]La MCDI c'est différent, on peut parler, tu lui demandes des trucs. Le maître spécialisé aussi. » (James)

« Après c'est vrai que j'aurais aussi pu prendre la peine de l'appeler » (Patti)

3.2.6 Les mesures de compensation mises en place pour l'évaluation

Avant

Seule une enseignante, Janis, adapte les évaluations à la construction de celles-ci. Elle se focalise sur les objectifs et elle sélectionne ceux qui lui semblent essentiels. Elle réduit le nombre d'items par exercice, enlève certains exercices pour en mettre d'autres, parfois elle change les variables didactiques.

« on a plutôt pris l'option d'analyser l'évaluation qu'on propose aux autres élèves et puis de sélectionner les objectifs qui nous paraissent prioritaires et de faire un choix. [...] il y'a eu parfois des nombres décimaux pour eux on n'a pas mis de nombres décimaux. [...] Donc ça on a ajouté pour eux spécifiquement. Parce que pour les autres, ça avait déjà été testé et puis c'était maîtrisé. » (Janis)

Les autres enseignants n'adaptent pas à la construction. Xénia précise qu'elle en a discuté avec son responsable d'établissement et que c'est lui qui a conseillé de ne pas adapter à la construction. Elle justifie la non-adaptation à la construction du fait que son élève n'a pas un programme différent (donc pas de modification).

« l'éval mais l'évaluation n'est pas différente parce qu'elle n'a pas un programme, [...] Mais on a encore discuté avec le RE, c'est la même éval pour tout le monde » (Xénia)

Pendant

Les enseignants adaptent d'une part les outils à disposition comme la calculatrice ou le tableau de conversion des grandeurs (voir synthèse). Mais ils apportent également un soutien plus prononcé pour ces élèves en les aidant à comprendre la consigne ou à se faire une image mentale du problème. Les enseignants observent leurs élèves mais ils leur demandent aussi de venir vers eux s'ils ont besoin d'aide.

« Ben typiquement, là dans un problème, elle était vraiment en surcharge, c'était des nombres où elle n'arrivait pas à jongler du tout avec, j'ai dit ok prend la machine. Tu l'aides à faire un dessin, à bien prendre en main le problème, à se faire une image » (James)

Les enseignants du primaire adaptent également par rapport au facteur temps mais cette fois pour toute la classe. Ils coupent les évaluations en plusieurs parties et ne mettent pas de limite de temps.

Après

Janis est la seule enseignante qui n'adapte pas après, c'est-à-dire pendant la correction et l'attribution des notes. Elle juge que l'adaptation après n'est pas nécessaire car ses évaluations ont été adaptées préalablement à la construction et pendant.

James et Patti pensent être plus souples à la correction et parlent de « gonfler » un peu les notes c'est-à-dire lorsque leurs élèves sont juste insuffisants, ils changent légèrement le barème pour que leurs élèves puissent atteindre la moyenne.

« Je vérifie, si par exemple, ben G. elle est juste à 3,5 pi qu'il lui faut un ½ point pour être sur le 4, pi que je peux pas aller chercher le ½ point dans son éval, même si j'essaie de

gratter le mieux que je pouvais. Si j'arrive à gonfler mon barème, ben je lui mets 4. »
(James)

Xénia se réfère aux instructions de la fiche 127 et corrige ce qu'elle avait prévu de corriger. Par exemple, elle ne prend pas en compte le résultat pour le problème mais seulement la démarche.

« Donc voilà normalement on regarde pas le résultat, on regarde l'intermédiaire. Comme pour les problèmes, on ne s'intéresse pas au résultat final. » (Xénia)

3.2.7 La gestion de la diversité

Nous avons mis la thématique de la gestion de la diversité dans le cadre de l'évaluation dite « juste ». Après nos entretiens, nous avons réalisé que la gestion de la diversité était un aspect qui pouvait apparaître sous différentes formes. Nous avons donc décidé d'en faire un chapitre à part.

De manière générale pour tous les enseignants, il y a toujours une tension entre le pôle de l'égalité et celui de la diversité. Comme l'exprime très bien Janis lorsqu'elle dit : *« Et je me dis c'est pas juste pour l'élève, c'est pas juste pour les autres »*. Cette tension peut parfois les mettre en doute. Les enseignants se posent la question s'ils ont été justes envers l'élève ou s'ils ont été justes envers le reste de la classe. Nous proposons quelque citation ci-dessous, il serait trop long de toutes les noter (pour avoir une vision plus détaillée, voir tableau de la synthèse).

« Par contre, on essaie d'avoir sur le même pied d'égalité, comme il y a aussi d'autres élèves qui ont le droit à des aménagements, [...] On essaie, après est-ce que c'est juste ou faux ? On sait pas. » (Janis)

« Alors en sachant qu'elle avait un trouble j'ai ... (elle ne lui a pas enlevé les points) enfin... j'ai mis la faute sur son trouble. Après peut-être c'était pas juste de ma part, je sais pas. » (Patti)

« Donc tes évals, elles ne doivent pas être discriminantes mais elles doivent être justes par rapport à l'attente de fin de 8H. Donc tu dois quand même être dans le tir pour cette orientation-là. » (James)

3.3 Synthèse des résultats

1. Evaluation	Représentation générale	But	Attitude
James	Evaluation sommative et note	- Un pointeur des connaissances et compétences à un instant T - Un outils pour orienter les élèves	Négative car les mauvaises notes provoquent une démotivation.
Xénia	Evaluation sommative	- Les élèves doivent montrer ce qu'ils savent ou ne savent pas de manière individuelle.	neutre
Patti	Evaluation sommative	- Avoir une information sur les capacités de ses élèves. - Pouvoir faire une analyse et ainsi prendre compte de certains aspects pour modifier ses pratiques pédagogiques.	Négative car les évaluations sommatives induisent un jugement de valeur et provoque une classification des élèves. De plus, certains élèves sont si stressés qu'ils ne montrent pas toutes leurs connaissances de manière optimale.
Janis	N'est pas forcément liée à la note	- Observer les connaissances et compétences des élèves.	Positive car croit en une évaluation de demain meilleure.

2. Connaissance des troubles	Connaissances scientifiques	Connaissance des capacités de l'élève
James	Insuffisante selon lui.	Difficultés en calcul mental et à l'apprentissage de ses livrets mais selon lui, ceci serait peut-être dû à un manque d'investissement de la part de l'élève.
Xénia	Difficile à comprendre.	Fatigabilité
Patti	Peut énumérer certains aspects comme « <i>manque de notion des chiffres et des grandeurs</i> ».	Difficultés de projection, mais selon elle c'est le trouble de son élève « <i>ne paraît pas vraiment</i> »

Janis	Ne se sent pas assez informée et outillée.	Fatigabilité Difficulté à gérer des nombres relatifs
--------------	--	---

3. Représentation de l'adaptation	
James	Une école de différenciation mais pas applicable aux évaluations. En revanche, une exception peut être faite si les élèves sont suivis en MAO ou MAR, ce qui aurait malheureusement un impact sur l'orientation.
Xénia	L'adaptation se fait de manière quotidienne autant en cours d'apprentissage que pour les évaluations. Elle devenue un automatisme.
Patti	L'adaptation des évaluations ne peut pas se faire sans qu'il y ait une annotation sur le bulletin, c'est quelque chose que les parents cherchent à éviter.
Janis	L'adaptation se fait de manière quotidienne autant en cours d'apprentissage que pour les évaluations. Elle est devenue un automatisme.

4. Travail pluridisciplinaire	
James	<ul style="list-style-type: none"> - Ne sait pas trop ce qu'il se passe à la logopédie. - N'a pas vraiment de contact avec les parents par rapport au sujet. - Ne l'aide pas pour sa pratique professionnelle.
Xénia	<ul style="list-style-type: none"> - A rencontré les parents et la logopédiste. - Elle travaille en collaboration avec les différents partenaires. - Elle décrit ce travail comme une aide.
Patti	<ul style="list-style-type: none"> - N'a jamais eu contact avec la logopédiste. - N'a jamais eu contact avec les parents au sujet des troubles de son élève.
Janis	<ul style="list-style-type: none"> - A eu beaucoup de contact avec les différents partenaires à l'aide de contact téléphonique. - Elle échange beaucoup avec les parents qui transmettent les informations au service de logopédie.

	- Elle décrit ce travail comme une aide importante pour sa pratique.
--	--

5. Outils et ressources	Aide	Manque
James	<ul style="list-style-type: none"> - lectures et recherches personnelles - formation continue sur les « dys » - avis de l'enseignant spécialisé 	<ul style="list-style-type: none"> - ressources pour faire un lien entre la théorie - pratique - collaboration avec la logopédiste
Xénia	<ul style="list-style-type: none"> - lectures et recherches personnelles - fiche 127 - travail pluridisciplinaire - avis du RE (responsable d'établissement) - formation continue 	<ul style="list-style-type: none"> - connaissance des troubles de manière scientifique
Patti	<ul style="list-style-type: none"> - lectures et recherches personnelles - formation initiale - avis de sa collègue 	<ul style="list-style-type: none"> - collaboration avec la logopédiste
Janis	<ul style="list-style-type: none"> - lectures et recherches personnelles - collaboration avec les collègues - travail pluridisciplinaire - formation continue 	<ul style="list-style-type: none"> - formation initiale - des ressources pour le CO en particulier - ressources pour faire un lien entre la théorie - pratique

6. Mesures de compensation pour l'évaluation	Avant	Pendant	Après
James	-	<ul style="list-style-type: none"> - calculatrice (sans modification des objectifs) - apporte son soutien pour l'appropriation des consignes et des problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> - plus souple à la correction - « gonfler » les notes (changer légèrement le barème pour monter la note)

Xénia	Rien car pas de modification des objectifs et avis du RE	- calculatrice - table de multiplication - tableau de conversion - pause si l'élève est fatiguée - à disposition de l'élève si elle a besoin d'aide mais c'est l'élève qui doit aller vers elle.	Choix de ce qui ne va pas être évalué/corrigé (réponse du problème)
Patti	-	- feuille de brouillon supplémentaire	- plus souple à la correction - « gonfler » les notes
Janis	-Réduction d'items par exercices - changement de certaines variables didactiques - sélection objectifs	- calculatrice - tableau de conversion - thermomètre pour les nombres relatifs - soutien à la lecture des consignes	Rien car l'évaluation a déjà été adaptée avant et pendant.

7. Gestion de la diversité	Égalité	Diversité
James	- répondre aux attentes de fin de 8h pour l'orientation au CO. - répartir le temps d'attention équitablement entre les élèves. - donner la note juste pour l'orienter	- valoriser l'élève (gonfler les notes) - passer plus de temps avec l'élève. - évaluation non-discriminante
Xénia	- même évaluation pour tout le monde parce qu'elle n'a pas de programme différent. - si elle arrive je la laisse - c'est à l'élève de communiquer ses besoins (autonomie)	- la calculatrice est une aide, elle ne va tricher - ces troubles sont un handicap, pas de raison qu'elle soit pénalisée dans son orientation au CO. - reste à disposition de l'élève
Patti	- l'élève préfère travailler avec ses doigts - éviter qu'il y ait une annotation dans le bulletin - pas de calculatrice, trop grosse différence avec les autres	- propose du matériel à l'élève - souplesse correction (j'ai mis la faute sur les troubles)

<p>Janis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - éviter d'écrire « évaluation adaptée » - même évaluation pour tous les élèves ayant droit à des mesures compensatoires (même si pas les mêmes troubles) - pas de souplesse dans la correction 	<ul style="list-style-type: none"> - manque de temps pour les autres - annotation dans le carnet (une question qui se pose ?) - certains élèves sans adaptation ont moins bien réussi, ils se sont dit « ce n'est pas juste » - explication en début d'année sur le pourquoi certains élèves ont droits à des aménagements à la classe.
---------------------	---	---

3.4 Analyse

Nous allons premièrement répondre à nos questions et hypothèses de départ. Puis, nous proposerons une démarche par étapes qui nous semble intéressante pour mettre en place l'adaptation lors des épreuves d'évaluation.

3.5 Réponses à nos questions et hypothèses de départ

1. La représentation des évaluations de manière générale qu'ont les enseignants a-t-elle une influence sur le processus d'adaptation ?

Nous avons pu voir que majoritairement, lorsque le sujet de l'évaluation en général est abordé, c'est l'évaluation sommative qui surgit en premier lieu. En effet, comme nous l'avions prédit, les enseignants sont conscients des difficultés causées par l'évaluation sommative telle qu'elle est imposée par les institutions aujourd'hui. Les effets négatifs (comme la démotivation ou la classification des élèves) sont parfois comblés par les enseignants par ce qu'ils appellent « gonfler les notes », c'est-à-dire qu'ils adaptent légèrement leur barème pour que leur élève ait juste la moyenne. Nous aimerions préciser ici qu'aucun enseignant ne remet en cause l'évaluation en soi car pour eux, c'est un outil indispensable pour leur pratique et pour les élèves, ce sont certaines de ses modalités actuelles qui les dérangent. Lorsque l'on rentre dans une perspective de gestion de la diversité et que l'aspect de « note juste » ou d'être juste par rapport aux autres élèves entre en jeu, les enseignants qui ont tendance à se situer dans le pôle de l'égalité n'adaptent que peu les évaluations. A l'inverse les enseignants qui se situent plutôt dans le pôle de la diversité adaptent volontiers les évaluations. Bien entendu, il y a toujours une tension entre les deux pôles, aucuns enseignants se situent totalement dans un pôle ou dans l'autre.

2. La connaissance des troubles que présentent les élèves pourrait-elle permettre aux enseignants de mieux adapter les évaluations ?

Les enseignants sont amenés à observer leurs élèves quotidiennement, ils repèrent de manière assez précise les différentes difficultés de ceux-ci. Ils sont donc à même d'adapter en fonction de ce qu'ils observent. En revanche, les enseignants ne sont pas des experts lorsqu'il s'agit de connaître les difficultés de manière scientifique. Ainsi, les enseignants ne pensent pas en savoir assez pour prétendre connaître ces troubles de manière scientifique. Ceci a une influence sur l'attribution de certaines difficultés aux troubles comme par exemple lorsque James dit : « *le calcul mental, ça ne fuse pas mais elle bosse pas non plus [...] je sais pas si elle peut apprendre ces livrets...* » nous pouvons deviner une hésitation à définir l'origine du non-apprentissage des livrets. En revanche, certaines enseignantes exprimant également un manque de connaissances scientifiques sur le sujet, adaptent de manière efficace leur évaluation. Nous posons l'hypothèse qu'elles ont trouvé un moyen de pallier à ce manque, par exemple en s'informant auprès de la logopédiste ou par des lectures. Une autre hypothèse est qu'elles font confiance à leur bon sens et décident d'adapter même si elles ne sont pas certaines que les difficultés soient dues aux troubles comme lorsque Patti dit : *j'ai mis la faute sur son trouble. Après peut-être c'était pas juste de ma part, je sais pas.* ». Nous pouvons donc dire que la connaissance de troubles peut avoir son importance mais que ce manque de connaissance peut être comblé par d'autres biais.

3. La représentation de l'adaptation de manière générale a-t-elle une influence sur celle de l'évaluation ?

La représentation de l'adaptation a bien entendu une influence. Il nous semble que les enseignants ne soient pas assez informés sur lois et les directives concernant les différents types d'adaptation, par exemple la différence qu'il existe entre une MAO, une MAR ou la compensation des désavantages n'est pas toujours claire. En effet, certains enseignants s'abstenaient d'adapter par peur d'une annotation dans le carnet (qui ne se fait pas pour les élèves bénéficiant d'une compensation des désavantages). De plus, certains pensaient qu'à l'heure actuelle, une évaluation adaptée n'avait pas sa place dans une classe dite ordinaire.

4. La qualité du travail pluridisciplinaire aurait-elle une influence sur l'adaptation des évaluations ?

Nous avons pu voir dans nos résultats que les deux enseignantes ayant une bonne communication et collaboration avec les parents et le service de logopédie (tableau 4 de la synthèse), étaient les enseignantes qui avaient mis en place le plus de mesures de compensation (tableau 6 de la synthèse). Nous ne pouvons naturellement pas faire une généralité de cette corrélation étant donné que cette recherche est une recherche qualitative, néanmoins les deux

enseignants ayant peu de contact décrivent ce manque de collaboration avec le service de logopédie comme un manque au niveau des ressources (tableau 5 de la synthèse). Nous pouvons donc en déduire que le travail pluridisciplinaire a une influence majeure sur l'adaptation des évaluations.

5. Quels outils ou ressources sont utilisés par les enseignants pour qu'ils puissent au mieux adapter les évaluations ?

Nous pouvons voir que les enseignants sont conscients qu'une meilleure connaissance des troubles pourraient les aider dans leur pratique. En effet, ils montrent une envie de s'informer, de se former sur le sujet en faisant des recherches personnelles mais également en suivant diverses formations continues. Néanmoins, certains d'entre eux émettent qu'il n'existe que peu de ressources directement liées aux pratiques enseignantes et que même en ayant des connaissances théoriques, il est difficile de les investir de manière efficace en classe. Par exemple, Janis proposait un « memento » afin de communiquer aux enseignants quels sont les aspects auxquels ils doivent faire plus attention (comme l'aspect de fatigabilité) ou simplement donner des idées pour créer des outils afin de favoriser l'autonomie des élèves. Pour combler ce manque de lien entre théorie et pratique, une enseignante en particulier (Janis) propose de travailler en interne avec des collègues et ainsi, partager les « bonnes idées », construire ensemble, et réfléchir ensemble.

Nous avons également pu remarquer que seule une enseignante était en connaissance de la fiche 127 qui est la fiche de signalement pour obtenir la compensation des désavantages. Précisons que cette mesure a été mise en vigueur depuis moins d'une année à ce jour, nous espérons donc que son existence va se répandre au sein du monde enseignant et ainsi permettre aux élèves d'en bénéficier à juste titre. Nous pensons que ce manque d'information au sujet de la fiche 127 pourrait être pallié si les enseignants avaient accès plus facilement aux « nouveautés » mises en place par l'institution. En revanche, nous sommes conscients de la difficulté à transmettre une information de cette nature.

La mise en place d'un travail pluridisciplinaire de manière collaboratif nous semble être la ressource et l'outil le plus fiable. En effet, c'est une ressource car la/le logopédiste est l'expert en ce qui concerne les troubles de l'acquisition de l'arithmétique. Cette personne peut donner des renseignements, répondre aux questions mais également donner des pistes d'action, des outils, des moyens de compensation. En ce qui concernent les parents, ils travaillent avec leur enfant à la maison, c'est eux qui peuvent donner des renseignements sur certaines choses auxquels l'enseignant n'aurait pas pris garde. Ils peuvent également participer à la

communication entre l'école et le service de logopédie. C'est pourquoi la mise en place d'un réseau nous semble indispensable pour une bonne adaptation des évaluations.

6. Quelles mesures de compensation concrètes sont mises en place durant les évaluations et à quel moment ?

L'axe le plus travaillé par les enseignants, même s'ils n'en sont pas toujours conscients, est l'axe temporel. Nous pouvons voir une différence sur la mise en œuvre des mesures de compensation entre les enseignants du primaire et l'enseignante du secondaire 1. En effet, les enseignants du primaire ont tendance à ne pas mettre de limite de temps et de fractionner les moments de passation d'évaluation et ceci pour toute la classe. C'est donc une adaptation de type 1, différenciation ou flexibilité pédagogique. Janis, elle s'est plutôt concentrée sur la réduction de la charge de travail imposée aux élèves en sélectionnant les objectifs, en analysant les variables didactiques et en réduisant les nombres d'items de certains exercices. Elle pratique donc pour cet axe une adaptation de niveau 2 : l'accommodation. Nous pouvons attribuer cette différence aux conditions de passation des épreuves d'évaluation. En effet, les enseignants primaires n'ont pas de contrainte de temps. En revanche, au CO, les enseignants doivent respecter l'horaire qu'il leur est imposé. C'est donc un axe qui peut être travaillé pendant (enseignants primaires) ou avant, à la construction de l'évaluation (enseignante CO).

L'axe de la compréhension est également mis en place par plusieurs enseignants qui apportent leur soutien pendant l'évaluation en s'assurant que la consigne est comprise et que les élèves se représentent de manière correcte la donnée des problèmes. Ils admettent souvent passer légèrement plus de temps avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, en revanche c'est un soutien qu'ils apportent également aux élèves n'ayant pas droit à des modalités d'évaluation particulières. Par conséquent, nous pourrions mettre ce type d'adaptation dans le niveau 1, celui de la flexibilité et différenciation pédagogique.

L'axe de l'autonomie est un axe qui est travaillé pendant les évaluations. Les enseignants qui travaillent cet axe mettent à disposition des outils comme par exemple : la calculatrice, le tableau de conversion des mesures ou encore un diagramme pour les nombres relatifs. Nous remarquons que cet axe est celui qui demande le plus de créativité aux enseignants qui doivent souvent créer leurs outils eux-mêmes. De plus, c'est celui qui demande le plus d'analyse par rapport à la gestion de la diversité car contrairement aux deux premiers axes présentés celui-ci relève du deuxième niveau d'adaptation : l'accommodation. En effet, seuls les élèves ayant droit à des modalités d'évaluation spécifiques ont droit à ces outils. Les enseignants doivent donc être attentifs à ne pas se situer dans les extrémités des pôles « diversité » et « égalité » et ainsi veiller à trouver un équilibre non-discriminant pour la classe et les élèves à besoins

éducatifs particuliers. Seule une enseignante, Xénia travaille l'autonomie de manière un peu différente en rendant son élève responsable de ses besoins, c'est-à-dire que c'est son élève qui doit analyser les moments où elle a besoin d'aide et aller d'elle-même vers l'enseignante pour lui demander son aide.

L'axe fonctionnel n'est travaillé par aucuns des enseignants que nous avons interrogés. Deux hypothèses nous viennent à l'esprit pour expliquer les raisons pour lesquelles les enseignants ne travaillent pas cet axe. La première étant que les enseignants jugent non-nécessaire d'adapter de cette manière car les troubles que présentent leur élève ne requiert pas un besoin particulier lorsqu'il s'agit de transmettre les résultats par écrit. La seconde est qu'ils ne conscientisent pas qu'une telle manière d'adapter existe et donc ils n'y pensent simplement pas.

3.6 Démarche par étapes pour adapter les évaluations

En guise de synthèse de nos analyses, nous proposons une démarche en étapes qui nous paraît être intéressante pour effectuer une adaptation des évaluations de manière efficace. Nous ne prétendons, bien-entendu, pas détenir la démarche parfaite pour toutes les situations, en revanche il nous semble qu'elle pourrait permettre une sensibilisation et être un bon point de départ pour les personnes cherchant des idées sur le sujet.

1. Connaître les troubles de l'élève :

Dans un premier temps, il nous semble important que les enseignants aient des connaissances basiques sur les troubles de l'acquisition de l'arithmétique de manière scientifique. Nous parlons de connaissances basiques car n'oublions pas que les enseignants ne sont pas censés être des experts dans ce domaine. Ces connaissances peuvent être acquises grâce à la formation initiale, à de la formation continue ou des recherches personnelles. Ensuite, comme nous l'avons vu précédemment les troubles de l'acquisition de l'arithmétique peuvent varier de manière considérable d'un élève à l'autre. Il est donc important que les enseignants puissent connaître plus précisément les difficultés qui sont propres à leur élève. Ceci peut se faire par l'observation ou par l'utilisation de l'évaluation formative.

2. Se sentir légitime d'adapter les évaluations :

Nous avons pu remarquer que certains enseignants ne se sentaient pas légitimes d'adapter leurs évaluations. Deux causes majeures nous semblent en être responsables. La première étant un manque de connaissance de la loi scolaire et des mesures d'aide proposées par les institutions. Nous pensons que ceci pourrait être pallier si les enseignants avaient accès plus facilement à ces informations grâce à la formation continue ou un guide leur permettant de mieux

appréhender ces lois qui ne sont pas toujours simples à comprendre et interpréter. La seconde cause semble être la manière dont les enseignants conçoivent la gestion de la diversité en classe. Nous avons vu que certains enseignants étaient plus axés sur le pôle de l'égalité et par conséquent avaient tendance à moins adapter leurs évaluations. Précisons ici, que les enseignants se situant dans ce pôle ne sont pas malveillants, bien au contraire. C'est en essayant de ne pas discriminer les élèves que ceux-ci font le choix ou non d'adapter certaines modalités des évaluations. Il nous semble que la gestion de la diversité soit une analyse personnelle des enseignants par rapport à leur classe. Il est donc difficile de juger leurs actions comme « justes » ou « fausses ». C'est pourquoi, il serait intéressant de sensibiliser les enseignants à cette gestion de la diversité. Alors les enseignants pourraient conscientiser leurs actions et ainsi analyser leur pratique de manière plus pointue afin de prendre la « bonne décision » pour que celle-ci soit la moins discriminante possible.

3. Mettre en place un réseau

Il nous semble que la mise en place d'une collaboration entre les différents intervenants est une des meilleures manières de trouver des ressources, des outils et des réponses. Nous avons pu voir que les enseignants qui adaptaient le plus bénéficiaient d'un soutien de la part du service de logopédie et des parents. Il nous semble que la mise en place d'un travail pluridisciplinaire permettrait d'alléger le travail que l'enseignant doit fournir pour adapter les évaluations.

4. Trouver des outils, des ressources

Nous avons pu voir qu'une manière de travailler l'axe de l'autonomie est de proposer des outils aux élèves pendant l'évaluation. Ainsi les enseignants doivent souvent faire preuve de créativité pour cela ils se renseignent à l'aide de lecture personnelle. Il n'existe malheureusement que peu de littérature à ce sujet pour les enseignants. C'est pourquoi nous conseillerons aux enseignants de collaborer un maximum avec leurs collègues afin de pratiquer un « échange de bonnes idées ». Bien qu'ils aient un caractère informel, il existe également des forums ou des groupes Facebook destinés à l'échange d'idées pour les enseignants qui peuvent stimuler la créativité. Nous pensons également que d'ouvrir le dialogue avec l'élève afin qu'il puisse informer l'enseignant sur ses besoins est un bon moyen pour créer des outils. De plus, ceci permet de rendre l'élève responsable de ses apprentissages et ainsi de développer son autonomie. Nous pensons également que les enseignants devraient être informés sur les différents axes qu'ils peuvent travailler pour mettre en place les mesures compensatoires. Ceci leur permettrait d'avoir un objectif précis et donc de construire une adaptation plus ciblée.

5. Se remettre en question

Les enseignants sont des praticiens réflexifs, comme nous avons pu le remarquer dans nos entretiens, les enseignants remettent constamment en question leur pratique afin de l'améliorer. Il nous semble donc que la remise en question soit une étape indispensable à la mise en place d'une adaptation efficace. En revanche, il est important que les enseignants puissent retrouver un état de confiance après s'être remis en question car il semblerait que certains d'entre eux aient un sentiment de frustration, voire de culpabilité lorsque leur questionnement sur leur pratique reste en suspens. Nous pensons qu'une bonne façon de pallier à cela serait de revenir sur l'une ou l'autre des étapes que nous avons proposées dans cette démarche.

4 Perspective et limite de la recherche

Lors de cette recherche certains aspects intéressants ont surgi. Malheureusement, nous n'avons pas eu le temps ou les ressources nécessaires pour les approfondir. Un de ces aspects fut la mise en place d'un travail pluridisciplinaire collaboratif. Nous avons remarqué que la réalisation d'un travail en réseau était une source fiable et efficace pour pratiquer l'adaptation en classe mais également lors des évaluations. En revanche, c'est un travail qui semble être difficile à mettre en place. C'est pourquoi nous pensons qu'il serait bénéfique de s'y intéresser et ainsi de repérer les lignes directrices qui permettraient de mettre en place un réseau de manière efficace.

Nous avons également pu constater que la gestion de la diversité et les tensions dues aux pôles de la diversité et de l'égalité semblent être au cœur de l'adaptation. En effet, cela semble être un phénomène complexe car il implique les représentations personnelles des enseignants par rapport à l'adaptation de manière générale mais également par rapport à l'hétérogénéité de la classe. Il serait donc intéressant d'approfondir cette thématique et ainsi de mesurer l'impact que ce phénomène a sur l'adaptation. Il pourrait également être bénéfique de travailler sur un processus permettant d'analyser de manière plus pointue les pratiques des enseignants par rapport à cette dynamique de gestion de la diversité.

Nous avons pu constater que les enseignants n'étaient pas satisfaits des modalités actuelles de l'évaluation sommative imposées par l'institution. Nous n'avons malheureusement pas pu creuser en profondeur cet aspect. En revanche, nous trouverions intéressant de s'intéresser plus précisément sur ces représentations de l'évaluation pour voir si elles ont un impact sur l'adaptation.

5 Conclusion

Nous aimerions conclure en disant que ce travail nous aura été bénéfique pour notre pratique d'une part en nous permettant d'approfondir des connaissances concernant l'évaluation, les troubles spécifiques de l'acquisition de l'arithmétique et l'adaptation de manière générale mais également en nous rendant compte d'une réalité sur le terrain. En effet, les enseignants que nous avons pu interroger nous ont permis de nous projeter dans notre future pratique en mettant en évidence les difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit d'adapter les épreuves d'évaluation tout en gérant de manière juste la diversité d'une classe. Mais ils nous ont également permis d'éclairer les différents moyens, ressources, démarches à adopter afin de trouver des solutions à ces difficultés. De plus, ce travail nous a permis de nous mettre dans une posture de chercheurs et ainsi nous a donné la possibilité de développer des habiletés afin d'entrer dans une démarche scientifique. Nous avons pu voir lors de nos entretiens que la recherche personnelle est un outil important dans la pratique des enseignants. Il est donc bénéfique de développer cet outil qui semble permettre aux enseignants de perfectionner leur pratique pédagogique en classe.

6 Déclaration sur l'honneur

Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

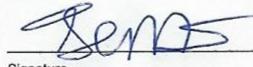
Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Fribourg, 09.04.2018

Lieu, date



Signature

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (dir.). (1991). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne, Suisse : Lang.

Angelucci, V. & Benoit, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue de pédagogie spécialisée*, 48-54.

Barral, C. (2007). La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens. *Contraste*, 27,(2), 231-246. doi:10.3917/cont.027.0231.

Barrouillet, P., Billard, C., De Agostini, M., Démonet, J.-F., Fayol, M. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. France : Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM).

Bouchand, J. & Pouhet, A. (2010). *Les dyscalculies en question*. Saintes, France : Espace Pierre-Mendès France. Récupéré à http://ww2.ac-poitiers.fr/ecoles/IMG/pdf/DYSCALCULIES_PMF_v2.pdf

Brookhart, S. M. (2010). *Formative Assessment Strategies for Every Classroom: An ASCD Action Tool* (2e édition). London, England : Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Butterworth, B. (1999). *The mathematical brain*. McMillan: London, p. 446

Causse-Mergui, I. & Helayel, J. (2011). *100 Idées pour aider les élèves « dyscalculiques »*. Paris, France : Tom Pousse.

Cerisier-Pouhet, M. & Pouhet, A. (2015). *Difficultés scolaires ou trouble dys ? comprendre & aider*. Paris, France : RETZ

Crunelle D. (2008). Les dys... dyslexie et autres troubles. *Recherches, Troubles du langage et apprentissages*, 49, 49-57.

Conférence des directeurs et des responsables des Services auxiliaires scolaires (CODSAS), association fribourgeoise des psychologues (AFP), Association suisse des thérapeutes en psychomotricité (ASTP), association romande des logopédistes diplômés (ARLD). (2006). *Services Auxiliaires Scolaires*. Fribourg, Suisse : Flos Carmeli.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003). *Finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003*. Neuchâtel, Suisse : CIIP.

De Ketele, J.-M., Gérard, F.-M., Roegiers, X. (1997). L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires, *Éducatives - Revue de diffusion des savoirs en éducation*, 12, 33-37.

Dieudonné, L., Nicaise, J., Demeuse, M. (2004). Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation. Dans Demeuse, M. (dir). *Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*. Liège, Belgique : Les Editions de l'Université de Liège.

Direction de l'Instruction publique, de la culture et du sport DICS & Service de l'enseignement obligatoire de langue française SEnOF. (2014). *Enseignement-apprentissage et évaluation de l'H à 8H. Rappel et clarification du cadre institutionnel*. Fribourg, Suisse : Etat de Fribourg. Repéré à https://www.friportail.ch/system/files/sadm/docs/Rappel_evaluation_2014.pdf

Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73. Récupéré à http://inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-produits/nras74_Presentation.pdf

American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e éd. rév.; traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq). Paris, France : Masson

Floor, A., (2016). Evaluations des élèves à besoins spécifiques d'apprentissage : cherchez l'erreur. *Analyse UFAPEC*, 32(16). Repéré à <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3216-evaluation-besoins-specifiques.html>

Flos Carmeli. (s. d.). Logopédie. Repéré à <http://www.flos-carmeli.ch/content/logopédie>

Gremaud, J. (2017). 5-204 : Pédagogie Spécialisée. Répondre aux besoins de tous les élèves : différenciation, accommodation, modification [Présentation PowerPoint]. Repéré dans <https://moodle.fri-tic.ch/enrol/index.php?id=213>

La dyscalculie ou les troubles logico-mathématiques. (s. d.). Repéré à <http://guidespratiquesavs.fr/images/public/guidedyscalculie.pdf>

Lee-Jahnke, H. (2001). Aspects pédagogiques de l'évaluation des traductions. *Meta*, 46(2), 258–271. doi:10.7202/003447ar

Lenoble, É. (2016). Accueillir le symptôme « dys » : entre paradoxes, résistances et créativité. *Enfances & Psy*, 71,(3), 55-65. doi:10.3917/ep.071.0055.

Marc, V. & Wirthner, M. (2013). *Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER. Rapport scientifique du projet d'épreuves romandes communes*. Neuchâtel, Suisse : Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique IRDP.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Meljac, C. & Van Hout, A. (2001). *Troubles du calcul et dyscalculies chez l'enfant*. Paris, France : Masson.

Noël, I. & Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78, 1-18.

Noël, M., Rousselle, L. & De Visscher, A. (2013). La dyscalculie développementale : à la croisée de facteurs numériques spécifiques et de facteurs cognitifs généraux. *Développements*, 15(2), 24-31. doi:10.3917/devel.015.0024.

Pannier, I. (2018). Pour en finir (ou presque) avec les notes – Evaluer par les compétences. *Cahiers pédagogiques*, 438. Récupéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences>

Portail Pédagogique Fribourgeois. (2017). Dyscalculies. Fribourg, Suisse : Portail Pédagogique Fribourgeois. Récupéré à <https://www.friportail.ch/?q=node/1972>

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal, Québec : Presses inter Polytechniques.

Ramond, F. (2012). *Dire, lire, écrire, compter au quotidien*. Dijon, France : CNDP-CRDP.

Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.roegis.2010.01.

Rodi, M. (soumis). *Organiser un projet de mesures de compensation des désavantages pour des élèves présentant un trouble spécifique du langage : représentations des enseignants*.

Paré, M. & Trépanier, N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. Dans Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Roux, M. (2009). *À propos de la dyscalculie spatiale : une contribution clinique. La psychiatrie de l'enfant*, 52(2), 495-516. doi:10.3917/psy.522.0495.

Service de l'enseignement obligatoire de langue française SEnoF. (2017). *Elève à besoins éducatifs particuliers*. Repéré à http://www.fr.ch/osso/fr/pub/besoins_scolaires_particuliers/eleves-a-besoins-educatifs-par.htm

Service de l'enseignement obligatoire de langue française SEnoF. (2017). *Elèves en situation de handicap ou de trouble fonctionnel. Compensation des désavantages*. Fribourg, Suisse : Inspectorat scolaire.

Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A., (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier. Adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences* (adapté par G. Sirois, traduit par L. Drolet). Montréal, Québec : Chenelière Education.

Temple, C. M. (1992), Developmental dyscalculia, in I. Rapin, S. G. Segalowitz, F. Boller, J. Grafman (dir), *Handbook of Neuropsychology, Child Neuropsychology*, 7, 211-222.

Zakhartchouk, J.-C. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Lyon, France : Institut National de Recherche Pédagogique IRNP.

Références de la loi scolaire actuelle (19 avril 2016)

Art. 77 Situations particulières

¹ Les connaissances et compétences de l'élève présentant des besoins scolaires particuliers peuvent être évaluées selon des modalités adaptées à sa situation.

² Le bulletin scolaire mentionne les disciplines qui ont été évaluées de manière adaptée ainsi que les dispenses de disciplines.

³ En cas d'objectifs individualisés, un rapport pédagogique complète le bulletin scolaire. Le rapport contient une évaluation globale de la progression de l'élève dans ses apprentissages et du niveau de développement des capacités transversales.

Art. 83 Procédure d'octroi des mesures ordinaires

¹ Les enseignants et enseignantes vouent une attention particulière aux élèves présentant des besoins scolaires particuliers. Ils différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous les élèves.

² En cas de besoin, l'enseignant ou l'enseignante, en collaboration avec les parents, requiert les mesures de soutien appropriées.

³ Sous réserve de la désignation d'une autre autorité, la direction d'établissement décide de l'octroi et de l'ampleur des mesures de soutien ordinaires après avoir requis l'avis des professionnel-le-s intervenant auprès de l'élève. Les parents sont associés à la procédure.

⁴ La Direction fixe la distribution de l'offre des mesures de soutien ordinaires. L'inspecteur ou l'inspectrice scolaire veille au respect de ces règles.

Art. 89 Elèves en situation de handicap ou de trouble fonctionnel Compensation des désavantages

¹ L'élève en situation de handicap ou de trouble fonctionnel attesté par un ou une spécialiste agréée par la Direction peut être mise au bénéfice de mesures de compensation sous forme d'aménagements spécifiques en classe et/ou de conditions particulières d'exécution d'examen lorsqu'il ou elle est en mesure d'atteindre les objectifs des plans d'études.

² La Direction émet des directives sur les mesures de compensation.

³ Les mesures de compensation doivent respecter le principe de la proportionnalité.

8 Annexes

8.1 Entretien James

Pour toi l'évaluation en général ça sert à quoi ?

Moi personnellement je ne suis pas du tout pour l'évaluation telle qu'elle est actuellement. Je trouve qu'elle est ... ok ça nous donne un pointeur à un instant T. C'est quand même important pour l'enseignant et pour les élèves de savoir où ils en sont à un moment précis et voir où ils en sont par rapport à ce qu'on leur demande. Mais encore une fois on est sur une école de différenciation, tu vois et un moment donné on fait la même éval. à tout le monde au même moment. Et puis ça, c'est super nul parce que on arrive..., ben voilà y a des gars qui ont des 6 et ils sont heureux et puis j'ai des élèves qui auraient besoin d'un petit moment de plus et puis qui se chopent des 3 et puis super j'ai un 3 et puis j'ai deuxième trois et un troisième trois et puis je me chope que des notes insuffisantes et puis je suis plus motivé à venir à l'école. Donc avec le système qu'on est en train de faire on dit différencier aux enseignants et puis on différencie pas les évaluations. Ou que sur certains élèves où il faut faire toutes une batterie de machin de test, de choses pour qu'ils soient MAO ou je ne sais quelles abréviations. Et puis après, en plus, ça les péjore pour passer au CO parce que si t'es MAO ou je ne sais quelles

abréviations, et bien tu vas aller en classe de développement au CO. Et puis ces enfants-là peut-être qu'ils auraient juste besoin d'un peu de temps. Alors l'évaluation ben voilà c'est une chose institutionnelle qu'on nous demande mais qui devrait être repensée selon moi. Je suis énervé contre l'éval ces temps.

Donc pour toi l'évaluation dans le système dans lequel on est on ne peut pas trop la différencier ?

Ben actuellement... en tout cas.... pas. Pas à ma connaissance. A un moment donné, en 7-8h qu'est-ce qu'on demande, on demande, en plus avec la nouvelle procédure de PCO, on demande à l'enseignant de dire ok oriente ton élève. Donc ça, ça peut être pas mal. L'enseignant à un grand pouvoir d'orientation. Donc ça, ça veut dire que tu peux pas.... à la limite il y a des enseignants en 5-6h, ils font quoi, ils vont essayer de valoriser l'enfant, ils vont peut-être essayer de pousser vers le haut, des jolies notes. Pi t'arrive en 7-8h, ben l'enseignant il peut juste pas rester dans cette dynamique, parce qu'il a comme tâche quand même d'orienter. Donc tes évals, elles ne doivent pas être discriminantes mais elles doivent être justes par rapport à l'attente de fin de 8H. Donc tu dois quand même être dans le tir pour cette orientation-là. Donc, à un moment donné tu dois différencier comment ? Ou alors tu différencies,... c'est ce que j'essaie de faire avec deux élèves, des élèves qui se chopent des 3 partout. Dont une ou il y a de la dyscalculie et de la dyslexie. Ok elle se chopent des 3, elle est plus motivée, elle bosse pas. Donc comment je fais ?

J'ai demandé : est-ce que je peux tout simplement arrêter de lui mettre des notes ? Mais si je fais ça... Ben mon chef (le RE) est en train de regarder... Est-ce que ça va péjorer le CO ? ben apparemment oui parce que si justement t'es dans cette dynamique, apparemment au CO tu ne peux même pas aller en EB, il te balance je ne sais dans quelle classe. Donc c'est compliqué je trouve.

Et du coup, qu'est-ce que tu connais vraiment sur ces troubles là ? Est-ce que tu sais, ah ben elle a des difficultés là ou qu'est-ce que ça fait dans sa façon d'apprendre ? Sur ses capacités ?

Si mes connaissances sont suffisantes dans la matière ?

Oui

Totalement pas. PAUSE ... ok on... ben moi je me suis...ben je discute avec les personnes logopédie et compagnie. J'ai un maître spécialisé maintenant à peu près tous les jours dans ma classe ben on en discute un peu mais concrètement j'en sais de j'ai fait une formation continue sur les différents DYS de 4 jours. Euh j'en sais de bouquins comme « 100 astuces pour les dyscalculiques » Mais concrètement pas grand chose de plus. Donc, après y a connaître la base théorique qui est de connaître de quoi ils souffrent. Pi après qu'est-ce que t'en fait quoi et après qu'est-ce que t'en fait dans une classe ordinaire en tant que titulaire ? et c'est là où ça devient difficile. Parce que je vois bien qu'il y a de la difficulté alors tu l'aides, un petit peu comme tu peux.... tu peux prendre la calculette, tu l'aides à faire un dessin, à bien prendre en main le problème, à se faire une image. Mais au final, tu vois sur plus de 20 élèves, t'as non plus pas 15 minutes par élèves. Donc concrètement, je me sens un peu démuni quand même. Parce que tu vois ces temps ben je pense à une élève qui a des difficultés en maths, par exemple. Je sais que le calcul mental ça va pas, ça fuse pas. Mais elle bosse pas non plus hein. Pis à un moment donné moi je l'embête avec ça et dis « Vas sur ton go maths ! Apprends quoi ! » Mais est-ce que derrière elle peut le faire ? J'en sais rien tu vois.... Donc peut-être je suis en train de mettre la pression parce que je suis sûr que si elle bosse, si elle était un peu meilleure en calcul,

en calcul oral, elle aurait pas de surcharges cognitives dans les problèmes, un peu moins tu vois. Mais est-ce qu'elle veut vraiment apprendre ses livrets ? ben ça typiquement je suppose que oui mais au niveau scientifique je sais pas, si un dyscalculique il peut faire ça. Donc est-ce que je fais juste ? Peut-être pas, peut-être je suis juste en train de lui mettre une pression inutile et elle me dit oui et pis en fait elle arrive pas. J'en sais rien. Ben typiquement là ben je suis limité, j'en sais rien.

Du coup la logo elle peut pas t'aider, de dire ben là ça elle peut pas faire... ? Comme par exemple, le calcul mental ?

Ben ça quand on en a parlé, elle m'a rien dit par rapport à ça.... Mais oui, il faudrait que je demande. Mais moi j'ai toujours 150 millions de questions du coup tu vois...

Est-ce que tu changes quelque chose exprès dans la construction de l'évaluation, exprès pour cette élève ?

Non

Pendant ?

Oui, par exemple oui. Ben là je peux t'en parler parce que je viens dans rendre une. Ben là, je passe chez tout le monde. Je réponds aux questions. Mais par exemple, chez elle, je serai plus attentif, ou j'essayerai pas d'aguiller plus mais... enfin.

Ben typiquement, là dans un problème, elle était vraiment en surcharge, c'était des nombres où elle arrivait pas à jongler du tout avec, j'ai dit ok prend la machine. Moi c'est la procédure qui m'intéresse, montre-moi si t'as la procédure et puis les calculs ben vas y prends la machine. Ou essayer de mettre plus d'emphase sur l'appropriation de consigne. Mais au-delà de ça.... J'ai redonné une deuxième chance parce que y'avait des problèmes qu'elle avait vraiment pas compris mais ça j'ai aussi donné aux autres. Donc est-ce que c'est vraiment spécifique parce qu'elle est dyscalculique ? Ben peut-être dans ma manière de me mettre à côté... mais ça va pas vraiment plus loin.

Et puis après, disons pendant la correction ? Est-ce que tu te dirais « ah ben ça c'est à cause de son trouble donc je vais pas lui compter ça faux ? Alors que peut-être un autre élève tu compterais faux ?

Est-ce que je suis biaisé dans sa correction ?

Enfin pas biaisé mais disons que tu te dis... ah ben ça je vois typiquement que c'est dû à son trouble, du coup je laisse passer.

Je pense que je serai plus souple. Oui.

Est-ce que c'est mauvais ? (Question posé vu sa « tête »)

Ben je sais pas. tu vois ! C'est pas mauvais pour l'élève, pour la valorisation de l'élève. Mais si tu veux bien d'un côté, c'est mes tensions de ces temps, de toujours d'ailleurs. Ok, moi tout ce que je veux : un élève pour qu'il bosse il faut qu'il soit motivé ok en lui filant des mauvaises

notes tu le démotives. Mais un moment donné, tu dois quand même lui donner la note juste parce que tu dois l'orienter. Ou alors je me dis ok, c'est ce qu'on fait avec des élèves en intégration, je donne les évals, le maître spécialisé les drills avec. Donc les gars ils ont vu les évals, ils les drill. Donc ils ont les mêmes évals que nous, que la classe ordinaire. Nickel ils sont motivés, ils ont le sourire. Mais au final, ce 5,5, il vaut comme un 4 tu vois, ou un 3.5. Parce que si je la donnais comme aux autres, ils se louperaient. Donc oui je les valorise mais un moment donné, ces élèves-là, j'ai pas besoin de les orienter parce que y'a une procédure autour d'eux où on sait comment ça va être après. Y'a un service d'intégration et on sait. Voilà c'est une bulle qu'on a mis pour eux. Mais par exemple G. y'a pas de bulle. Ça veut dire que si je gonfle un peu trop ces notes, ça ben ouais c'est enregistré, ... j'ai pas honte. Un moment donné moi, je fais mon barème à la fin, une fois que j'ai rentré toutes mes notes. Et puis, si j'arrive, c'est pas toujours le cas mais si j'arrive à changer, alors je mets mes seuils tout, j'ai une première idée, je fais mon truc. Je vérifie, si par exemple, ben G. elle est juste à 3,5 pi qu'il lui faut un ½ point pour être sur le 4, pi que je peux pas aller chercher le ½ point dans son éval, même si j'essaie de gratter le mieux que je pouvais. Si j'arrive à gonfler mon barème, ben je lui mets 4. Mais bon ça reste un 4. Donc un moment donné quoi je gonfle ses notes pour son estime, mais au final, derrière je vais lui dire, ben t'as des 4,5 partout mais je vais l'orienter en EB, donc au final c'est aussi une baffe. Donc je sais pas tu vois. Pour ça, la 7-8h c'est un peu plus compliqué que la 5-6h. Pi après tu dois argumenter avec les parents, tu peux pas leur mettre un 5 et tout compte fait les orienter en EB. Après y a l'EPCO mais elle est désignée pour être discriminante, donc de toute façon ils arrivent pas. C'est pour ça que le système est un peu spécial.

A ton avis qu'est ce qui pourrait aider les enseignants à ne pas se retrouver dans une situation où ils se sentent coincés ?

Ben dans le système actuel, comme il est conçu, il n'y a pas tellement d'échappatoire. Parce que l'institution demande tant de notes par mi- semestre, tant de notes par semestre et puis qu'il y a des objectifs fixés par le PER. Ces objectifs tu peux pas vraiment les..... L'évaluation n'est pas vraiment différenciée dans la classe ordinaire. Du moins pas à ma connaissance tu vois. Donc un moment donné dans le cahier des charges de l'enseignant tel qu'il est avec l'évaluation telle qu'elle est demandée. Ben je sais pas comment tellement tu pourrais aider quoi.... Ou alors changer le système et puis, partir plus par objectifs. Voilà ça c'est atteint, ça c'est atteint, ça par contre il faudra retravailler et puis tu vois aussi ces objectifs là sont atteints et puis c'est plus visible pour l'enfant. Et tu vois ça il faut retravailler, ça aussi. Mais ça c'est bien. Alors l'évaluation on peut... Avec la feuille d'objectifs qu'il y a devant, mettre certains objectifs en couleurs. Mais bon à la fin ce qu'on retient c'est la note finale. T'as beau avoir « je sais diviser en colonne » mais si j'ai un 3,5 ça va pas vraiment te valoriser. Moi je serais plus par compétences. Mais voilà, il faut quand même faire un point pour les passages, mais on pourrait se dire c'est sur deux ans et dire voilà t'as deux ans pour arriver là.

Ton élève, elle n'a aucun soutien en classe par une MCDI par exemple ?

Non elle est suivie en logo. Moi j'essaie, j'ai demandé. J'ai un maître spécialisé. Je lui ai demandé s'il pouvait pas la prendre. Il m'a dit je peux mais il doit faire MAR/ MAO... enfin moi je sais pas ces abréviations. Mais il m'a dit fait gaffe parce que si tu fais ça, tes élèves vont aller en classe de développement au CO. Et moi je.... enfin ils ont rien à faire dans une classe de développement. Ok ils ont un DYS mais c'est pas pour autant qu'ils doivent aller dans une classe de développement. Je me demande même si EB c'est leur place. Enfin je crois que c'est

la G. Mais le système étant ainsi fait qu'elles iront en EB. Mais je suis pas sûr que ce soit la bonne place.

La logo n'a pas fait de PPI ?

Non. Alors ça moi je trouve que c'est un manque. Avant j'avais E. qui était aussi dyscalculique. Et ben c'était pareil. Pour moi la logo, c'est une boîte noire, tu vois. On sait pas trop ce qu'ils y font. Et moi pour ma pratique ça m'amène rien. En plus la logo n'est pas dans les environs de l'école, donc ils vont jamais sur le temps de classe. Donc en fait, moi je vois même pas quand ils vont. Donc en fait, c'est vraiment un truc qui ne touche pas la classe et puis l'enfant me dit jamais ce qu'il fait et puis ça m'aide en rien dans ma pratique. Je pense que ça dépend aussi de la logo, de ses envies et de sa manière de travailler. En tout cas, tous les élèves que j'ai eu en logo ben moi c'est une boîte noire. Mais ça j'ai eu dit mais voilà... La MCDI c'est différent, on peut parler, tu lui demandes des trucs. Le maître spécialisé aussi. Tu vois ces questions d'éval. J'en ai souvent parlé avec le maître spécialisé. Mais je reste toujours sur mes interrogations. Au final, il t'écoute et puis ah ouais t'as raison c'est compliqué. Et puis voilà, la journée est finie, bon ben continuons comme ça.

Et en fait souvent on ne reçoit pas le diagnostic, parce que c'est un truc médical. Ils ont le secret professionnel. Là c'est les parents qui ont dit de me transmettre le diagnostic. Si non des fois on sait que l'élève est suivi en logo mais on sait même pas vraiment pourquoi. Donc ouais... c'est compliqué.

Après l'entretien, le RE qui est également l'enseignant de la classe d'à côté rentre et ils commencent à parler de la situation. Il a eu cette élève l'année passée et n'est absolument pas au courant que cette élève à un diagnostic qui a été posé

8.2 Entretien Patti

Pour toi l'évaluation en général c'est quoi ? Ça sert à quoi ?

Alors au jour d'aujourd'hui, à proprement dit moi j'aime pas l'évaluation. Parce que je trouve que c'est une manière de catégoriser les élèves et en tout cas moi je me rends compte que dans cette classe, ils ont des parents qui ont des attentes assez élevées. J'ai des élèves qui sont très bons en temps normale, on va dire sans pression et avant l'évaluation, tu les vois pâlir et vraiment ils se mettent une pression qui est incroyable. Globalement les résultats ne sont pas mauvais mais tu vois qu'il y a des erreurs qui sont faites qu'en temps normal ils ne feraient pas forcément. Ils iraient plus loin dans la réflexion ou ça leur paraîtrait évident alors qu'à l'évaluation d'un coup ils se posent mille et une questions. Donc moi franchement, ... les évaluations c'est bien en tant qu'enseignant parce que tu te rends compte de plein de choses. J'ai un élève que j'appelle l'élève anguille qui est lui justement... Je pensais qu'il faisait partie des bons élèves avec de la facilité et à l'évaluation je me suis rendue compte que c'était l'inverse parce qu'en fait il a toujours un petit coup d'œil à côté et avec ça je me suis rendue compte de ses difficultés grâce à l'évaluation. Et donc je dirais que d'un point de vue d'analyse pour toi-même comment tu adaptes tes choses ben l'évaluation c'est génial. Parce que ça te permet justement d'avoir, de cibler les difficultés des élèves et de me rendre compte de leurs capacités. Mais du point de vue de comment elle est utilisée aujourd'hui. Ouais cette classification qu'on donne des élèves, ça m'énerve parce que, en plus « ah ben si j'ai fait 6 je suis méga bien, si j'ai fait 5.5 je suis bien, j'ai fait 5 ben ça veut dire que j'aurais pu faire mieux et pi si j'ai fait en dessous de 5 t'es une m****. Franchement c'est l'image que ça donne et quand ils ont 4.5, alors que tu sais que c'est un élève qui a des difficultés et il a fait un 4.5 c'est juste génial mais lui il

s'est dit « j'ai fait 4.5 j'ai mal fait ». Alors moi j'aime pas comment on utilise l'évaluation et au jour d'aujourd'hui, d'ailleurs je suis contre les notes. Je suis plus par exemple, ... ben encore en début de 5h tu donnes des appréciations, donc là on est encore avec « atteint minimalement », « atteint avec facilité », « atteint avec grand facilité » ce qui fait que aussi entre 5.5 et 6 il n'y a pas de différence et je trouve que ça c'est déjà mieux. Parce que le atteint ça veut dire qu'ils ont déjà eu les capacités de le faire. Après atteint minimalement j'aime pas trop la dénomination mais bon... c'est officiel donc on peut rien faire. Mais je trouve qu'on est déjà moins dans la classification, un peu moins dans la classification. Et c'est moins brut, enfin je sais pas comment dire, c'est moins dur pour les élèves. Donc euh, ouais moi l'évaluation en elle-même c'est bien mais ça devrait rester dans le cadre de l'enseignant, de l'enseignement et pas pour dire « ah ben moi mon fils il est intelligent ou pas ». Et je trouve que c'est un peu ça comment on l'utilise aujourd'hui.

Par rapport à cette élève, qu'est-ce que tu connais de ses troubles, des conséquences ?

Concrètement pas grand-chose parce que quand il y a eu la logo, les enseignantes, on n'était pas là. Ça a été fait avec les parents. Donc de la dyscalculie, je sais qu'elle n'a pas la notion des chiffres, des grandeurs, qu'elle a un euh... que vraiment pour elle tout ça c'est abstrait et ... Mais ce qui est drôle c'est qu'elle se fonde bien dans la masse. Son trouble, il paraît pas vraiment, c'est pas un trouble flagrant. J'ai d'autres élèves qui ont bien plus de difficultés qu'elle et qui n'ont pas été, du moins pas pour l'instant, ... Il y en a un on a fait une demande justement pour savoir pour quels troubles il avait, à mon avis, lui il a plus que de la dyscalculie, lui il doit avoir dysorthographe et puis des difficultés en général. Mais c'est vrai qu'elle, elle se fonde vraiment dans la masse et puis je pense que si on m'avais pas dit qu'elle était dyscalculique, j'aurais juste dit que c'était une élève qui avait plus de peine à se projeter, à imaginer les choses mais j'aurais pas mis le terme dyscalculique directement sur ses difficultés en fait.

Du coup tout ce que tu sais sur la dyscalculie tu l'as eu d'où ?

Des cours en fait de la HEP. Et puis c'est vrai que quand j'ai su qu'elle était dyscalculique je suis retournée aussi sur internet regarder ce qu'il proposait pour voir, faire au mieux en cours. Mais ce qui est assez drôle c'est que je lui dis toujours « t'as le matériel à disposition, tu prends : ardoise, feuille de brouillon, multicubes, je lui dis t'es... ». Mais elle veut pas, elle veut pas. Elle m'a dit « j'ai mes doigts et ça me suffit ». Et puis je lui ai dit « ben tant mieux parce que tes doigts tu les as toujours avec toi et si tu arrives à te débrouiller avec ça ben c'est top ». Donc une fois, elle a pris des multicubes en plus mais sinon elle veut pas. Donc je sais pas si... enfin elle n'a pas l'air gênée plus que ça mais je pense qu'elle s'est dit « je vais le faire tout simplement ». C'est une volonté de faire, elle a envie de faire je pense comme les autres, elle n'a pas envie d'avoir de privilèges enfin je sais pas...

Quand est-ce qu'elle a été diagnostiquée ?

Y'a pas longtemps, c'était en octobre, novembre (2017). C'est tout frais.

Du coup toi tu n'étais pas là ?

Non c'était en 4h, avec une autre enseignante.

Est-ce que tu as reçu une fiche 127 ?

Non je crois pas,... je sais qu'elle est suivie par la logo. Je n'avais pas plus d'informations que ça... D'ailleurs j'étais étonnée parce que quand j'ai su qu'elle était suivie, parce que je ne l'ai pas su tout de suite, parce qu'à la base c'était pas prévu que je reste toute l'année. C'est vrai qu'elle m'avait transmis des informations mais sans trop de précisions et elle m'avait juste dit qu'elle avait été suivie et qu'elle avait déjà redoublé une année en fait. Mais c'est tout. (Elle regarde des fiches du dossier, des demandes ont été faites pour des appuis en 3h, dont un PPI). C'était des fiches individuelles qui ont été faites avant donc pas pour cette année. Et là elle va à la logo pendant les 2 h de gym.

Toi tu adaptes quand même les évaluations pour elle ?

Non elle n'a pas les évaluations adaptées par contre j'ai été plus souple dans la correction de l'évaluation de maths. Quand je voyais qu'il y avait une notion de compréhension pour les centaines, dizaines, unités. En fait, au lieu de commencer la centaine à gauche elle a commencé à droite. Donc tu voyais que la notion elle l'avait comprise, elle avait été capable de redessiner les boules dans le bon sens. Mais par contre, elle avait tout inversé et là du coup j'ai vu que la notion avait été comprise donc je lui ai juste enlevé $\frac{1}{2}$ point. Oui l'exercice était concrètement tout faux mais tu voyais que la notion elle l'avait comprise quand même. Là, j'avais été plus souple. Après, c'est vrai que, quand il y a la possibilité de voir que la compréhension a été faite, tu peux mettre des points, quand y a rien qui te dit si elle a compris ou pas,... aller gratter des points c'est difficile.

Du coup, ça tu ferais aussi pour un autre élève qui aurait, pas de troubles diagnostiqués, et qui aurait fait la même chose à l'envers ?

J'aurais peut-être été moins compréhensive parce que c'était quelque chose qu'on avait beaucoup travailler et puis qui était pour moi une notion acquise lorsqu'on l'a faite. Parce que ça a été répété, re-répété, fait en devoirs et tout ça. Donc je pense que j'aurais pas mis, je pense que j'aurais compté faux quand même, vu que c'était quelque chose qui avait été travaillé. Alors sachant qu'elle avait un trouble, j'ai... enfin... j'ai mis la faute sur son trouble. Après peut-être que c'était pas juste de ma part, je sais pas, mais euh... je veux dire en plus, sur cette évaluation, si je lui mettais 0 point, elle avait non-atteint, donc moins que 4. Et là en ayant ça, elle a eu « atteint » au moins. Certes, elle n'a pas eu plus, mais au moins déjà elle a pas eu moins. Et puis sachant qu'elle a un trouble, ça me faisait mal voilà de lui mettre non atteint alors que c'est pas de sa faute. Mais après c'est vrai qu'avec l'autre enseignante avec qui je suis, et avec les parents on a dit qu'il n'y avait pas d'évaluations adaptées. Parce qu'après aussi, il faut préciser dans le bulletin ce genre de chose. Et puis c'est des choses après que les parents n'aiment pas forcément, parce que plus tard ça suit quoi.

Du coup t'adaptes plutôt à la correction en voyant certaines erreurs ?

Oui c'est ça.

Et puis pendant ? Est-ce qu'elle aurait droit par exemple à la calculatrice pour certains exercices ?

Ça c'est une question que je ne me suis pas posée, euh ça faudrait, enfin faudrait que je regarde avec l'autre enseignante. C'est une décision que je ne prendrais pas toute seule pour qu'on soit les deux sur le même avis. Après,... moi la calculatrice je serais plutôt contre. Parce que je

trouve que ça ferait une grosse différence par rapport aux autres. Après, avec du matériel comme les multicubes ou des choses, des choses concrètes, là je serais d'accord d'adapter parce qu'elle est quand même obligée de créer les choses sous ses yeux. Le calcul n'est pas fait à sa place. Donc mettre du matériel à disposition pour que ça soit plus facile, ça si on en discute ça serait oui. Après une calculatrice, je pense que ça serait, enfin moi je vois ça comme ça, je pense que ça serait trop injuste par rapport aux autres. Parce que y'a qu'à taper des chiffres sur la calculatrice et puis finalement la réflexion tu la fais pas. Alors que les multicubes, par exemple, si tu dois faire 20 élèves avec 2 pieds... ben tu fais tes petits tas de 2. Alors que sur la calculatrice t'as qu'à faire 2X20 et puis point.

Et à la construction même de l'évaluation ?

Alors là en plus c'est pas moi qui l'ai construite. On fait les 5h. En fait, il y a quatre enseignantes de 5h sur le cercle et en fait c'est une enseignante par mi-semester qui fait l'évaluation. Donc, c'est vrai qu'elle n'a pas été adaptée ou quoi que ce soit. Après, c'est vrai que c'était la première évaluation qu'elle a fait en tant que diagnostiquée dyscalculique. Peut-être que pour la prochaine évaluation on va faire quelque chose. Peut-être surtout sur la mise en page. Pour qu'il y ait moins de chose, pour que ça soit plus aéré, ça je pense que je ferais quelque chose. C'est vrai que pour moi c'était la première évaluation avec une dyscalculique, c'était un peu le test. Après, je lui ferais peut-être plus de pages mais je voudrais pas, moi en lui faisant plus de pages, ... j'aurais peur que ça la stresse parce que c'était déjà une longue évaluation. Il y avait concrètement 10 pages, donc c'est très long. Alors en plus, si tu lui aères encore plus, elle, elle se retrouve avec 15-20 page.... je sais pas si l'effet serait positif ou pas. Bon déjà, si ça avait tenu qu'à moi, j'aurais mis beaucoup moins d'exercices mais comme c'est une évaluation pour tous ben.... Voilà pis tu fais l'évaluation. Mais après, elle avait des feuilles de brouillon supplémentaires, ça elle avait à porter de main. Elle pouvait en prendre autant qu'elle voulait. Et après, au niveau du temps, je veux dire pour ça, ils ont pas de temps. Ils finissent quand ils finissent et elle n'a pas été dans les dernières, en plus.

Ils font tout en une fois ?

Non certains sur trois leçons, d'autres sur quatre. Là par contre, je leur ai donné toutes les feuilles pour qu'ils commencent selon leurs envies, avec ce qu'ils leur parlaient le plus. Parce que j'ai hésité : « Est-ce que je leur donne qu'une feuille »... Après c'est toujours pareil parce que certains avancent super rapidement. Alors j'ai dit là je fais le test de tout donner. Et certains étaient super contents parce qu'ils ont dit « ah ça j'aime pas, ça j'aime pas... », ah je commence par celui-ci ! ». Donc je pense que ça a aussi l'effet positif et négatif de tout donner à la fois.

Avec la logo vous vous êtes déjà rencontrées ? Ou vous avez prévu de faire un réseau une fois ? avec les parents ? Enfin comment ça se passe autour de l'élève ?

Concrètement, pas grand-chose. Franchement même au niveau de l'autre enseignante avec qui je travaille quand je suis venue là, elle avait eu juste une fois contact avec la logo. Et après, le rendez-vous où elle a été diagnostiquée dyscalculique, y'a eu juste ça... comme explication et point.

Pas d'autres informations ?

Non, y'a pas eu d'information euh... plus développées : « qu'est-ce qu'elle conseillera de mettre en place ». C'est des choses où moi j'ai été regarder toute seule en disant ben moi je vais

faire ça comme ça. Y'a pas vraiment euh... Après c'est vrai que j'aurais aussi pu prendre la peine de l'appeler. Après c'est vrai que ni d'un côté ni de l'autre ça c'est fait. Après c'est vrai que par chance, au jour d'aujourd'hui, sur internet, il y a plein de trucs. Et la plupart des trucs c'est écrit par des logos justement donc après tu peux mettre ça en place. Et puis, l'élève, elle travaille ça séparément avec la logopédiste.

C'est donc les parents qui ont donné le rapport à ta collègue et qui te l'a transmis ?

Oui je crois qu'elle a appelé directement après le RDV.

Si je te dis la fiche 127, ça te dit quelque chose ou pas ?

Non euh moi les chiffres, mais je sais qu'il y a plein de trucs...

Le RE est au courant qu'elle est dyscalculique ?

Non je pense pas... mais je sais pas. Moi j'en ai jamais discuté avec lui....

Et les parents ? Est-ce que des fois, ils arrivent avec des idées ?

Non, je les ai d'ailleurs jamais rencontrés. La seule fois un contact par message parce qu'elle était absente.

Je t'explique vite fait ce que c'est la fiche 127. C'est tout nouveau. En gros, les parents remplissent la fiche, il faut que l'enfant soit déjà diagnostiqué. Et après, c'est la logo qui note toutes les mesures de compensation auxquelles elle aurait le droit. Et les aménagements pour les évaluations seraient aussi notés.

Donc en fait, ça évite ce casse-tête est-ce que je fais juste, est-ce que c'est correct par rapport aux autres, c'est officiel. Ouais donc, ça on a pas.

Mais du coup toi tu respectes toujours bien les objectifs, je veux dire elle a les mêmes objectifs que les autres et tu adaptes les outils ?

Exactement.

Est-ce que pour toi son trouble ça serait un souci d'orientation ? Est-ce qu'elle pourrait redoubler ou même pour son orientation au CO ?

Au jour d'aujourd'hui, non. Franchement non. Parce que j'ai envie de dire vu la force qu'elle a je pense qu'elle est capable de faire avec. Par exemple, elle est très bonne en français. Donc je pense qu'elle est capable de compenser dans les autres branches. En tout cas là en 5h, je me pose pas des questions pour plus tard. Elle est capable de faire juste chaque fois suffisamment pour qu'on se fasse pas trop de soucis. Et puis, j'aime pas voir trop loin, j'ai envie de dire, il faut qu'elle fasse le mieux déjà maintenant et après on va laisser. Et puis la 5h, c'est aussi une année difficile. Il y a plein de choses nouvelles par rapport à la 4h, il faut lui laisser le temps de mûrir ça. Peut-être, en 7h ça sera une question à se poser

8.3 Entretien Janis

Pour vous, l'évaluation en général, qu'est-ce que c'est ?

HAHAHAH... c'est la question piège. Et heureusement aujourd'hui ça change. On est dans plein de réformes, de réflexions par rapport à ça. Pour moi l'évaluation, en son sens c'est quoi ? C'est nous permettre de vérifier où en est l'élève dans ses connaissances et ses compétences. Pour moi ça ne veut pas forcément dire égal évaluation notée, notes. Pour moi c'est vraiment savoir : « ben on fait le point aujourd'hui, on a fait maintenant quelques semaines là-dessus, qu'est-ce que tu retiens ? Qu'est-ce que tu as appris, aussi bien au niveau des connaissances et des compétences ? ». Voilà un peu mon regard.

Du coup, si je parle de l'évaluation sommative. Qu'est-ce que vous en pensez, aujourd'hui, à l'heure actuelle ?

Alors ce que j'en pense, je vais peut-être donner mon droit de joker par rapport à ça. Parce que je suis collaboratrice pédagogique et on est en plein dans ce dossier de réflexion. Donc, il y a des choses que je ne peux pas dire maintenant par rapport à cette réflexion et puis c'est trop tôt. Et puis, comme je suis à cheval sur les deux systèmes, c'est difficile pour moi de vous répondre à cette question. Ce que je peux vous dire c'est qu'aujourd'hui on est très attentif à ça. Et puis, on réfléchit et je trouve qu'on avance par rapport à ça. Maintenant il y aurait un autre très grand travail à faire avec les perceptions qu'on a de l'évaluation d'hier à celle qu'on va avoir, à celle de demain. C'est un peu ça et je pense que là, il y aura un très grand travail à faire.

Vous avez une/un élève (dyscalculique) ?

(Elle me montre 3 avec ses doigts)

Trois élèves ?

Alors ces dernières années j'ai toujours eu, effectivement dans mes classes. Mais cette année, il y a une particularité où c'est encore plus marqué, je dirais. C'est plus marqué pour une élève mais il a y deux autres qui ont aussi besoin. Du coup, ben j'adapte pour les trois.

C'est quelle section et quelle année ?

Là, on est en général en 9^{ème}. Et puis, en fait pour les autres branches c'est ok. Mais là c'est spécifique aux maths. Donc ce qui s'est passé en début d'année c'est que c'est la titulaire qui a expliqué la difficulté qu'a cette élève pour comprendre pourquoi des fois je prenais plus de temps, ou pourquoi des fois elle n'avait pas les mêmes exercices ou les mêmes devoirs. Et comme ça, ça a été dit. Et là, maintenant, je vais très certainement moi ré-intervenir après les vacances parce qu'on va mettre d'autres adaptations.

Qu'est-ce que vous savez concrètement sur ses troubles ? Enfin est-ce que vous savez quelles sont ses limites ou à quoi ça correspond pour elle ?

Alors, malheureusement. Enfin, je sais pas si on doit dire malheureusement ou être dans le positif, c'est que nous les enseignants ont été très peu..., très mal form... peu informés, déjà peu informés et peu outillés. Donc on apprend un peu et on essaie de se débrouiller avec notre sensibilité et les outils qu'on a. Et depuis, deux ans, il y a maintenant de plus en plus de cours

aussi, dû aux changements de la loi scolaire, dû justement avec ces mesures de compensations, y'a tous ces changements qui font que maintenant il y a des formations pour nous. Mais jusqu'à présent, il y avait pas tellement, c'était assez « débrouillez-vous ». Donc c'était un peu la solidarité entre collègue on se partageait les bonnes idées, des lectures personnelles, des recherches. Bon comme moi j'utilise beaucoup, au niveau de la gestion mentale, j'ai aussi deux-trois autres regards qui font que ça peut m'aider, bon j'essaie de comprendre. Mais pour un enseignant qui sort comme ça de l'Uni. Ben il est pas mal démuni hein. Et du coup, là heureusement, ça change je trouve. Parce que souvent jusqu'à présent, les formations étaient quand-même spécifiques, reliées plus pour le cycle 1-2 et peu pour le cycle 3. Maintenant, ça commence, heureusement parce qu'on en a besoin. On n'est pas beaucoup outillé, on doit vraiment se débrouiller. Donc, disons que c'est pas évident. Mais, voilà moi je collabore super bien avec mes collègues, on s'échange les idées et tout. Mais c'est vrai que c'est pas évident du tout parce que dans notre cursus on a pas ça. Là il y a vraiment un manque.

Donc vous, vous avez fait des recherches vous-même sur la dyscalculie ?

Oui exactement et une fois y'a eu une conférence à la HEP. Et maintenant, justement on a la chance on n'a mis sur pied dans notre école un cours qui sera donné par notre logo. Donc évidemment qu'on s'est inscrit mais rapidement. On se réjouit parce que ça sera vraiment spécifique au CO. Et si non, il y a très très peu de choses, je trouve. Et c'est dommage. Mais ça va se mettre en place, j'en suis sûre.

Par rapport à l'adaptation de l'évaluation, comment vous vous sentez par rapport à ça ?

J'ai eu un téléphone, des échanges avec la logopédiste. J'ai aussi eu des contacts téléphoniques avec, parce que jusqu'à l'année passée l'élève avait droit à une MCDI, donc on a aussi échangé sur comment elle procédait. Après j'ai été au bon sens avec toutes les informations théoriques que je pouvais récolter et comment je voyais l'élève. Et puis, ce que nous avons fait depuis le début de l'année, c'est qu'on a adapté les évaluations en les faisant plus courtes. Pourquoi ? Parce que là c'est une autre grande question. Ces élèves-là sont très vite fatigués et, si on regarde les mesures auxquelles ils ont droit, ils auraient droit à du temps supplémentaire mais en quoi rajouter du temps ?! Si justement le facteur c'est la fatigue ? Donc nous on a plutôt pris l'option d'analyser l'évaluation qu'on propose aux autres élèves et puis de sélectionner les objectifs qui nous paraissent prioritaires et de faire un choix. Et puis du coup, par exemple pour l'inter. précédente, il y avait six petits calculs. Ben pour ces élèves-là, on a mis que quatre ou des fois on en met que trois. Donc on choisit, on met moins si vous voulez de où on peut diminuer les exercices on le fait. Et puis des exercices où il y a une très longue consigne ou tout d'un coup il y a des choses qui pourraient créer une confusion alors on les met pas, ces exercices-là et puis on met un exercice où on veut vraiment que cet objectif soit vraiment acquis.

Je l'ai justement par hasard...

(Elle se lève va chercher l'évaluation de l'élève en question. C'est l'éval sur les nombres relatifs. Elle me montre les exercices qui ont été raccourcis).

Ben là, le premier exercice, ben les autres ils en avaient neuf et elle, elle en a eu que six. Ensuite, pour les autres élèves, il y'a eu parfois des nombres décimaux pour eux on a pas mis de nombres décimaux. Après, c'était le même exercice. Ensuite là, il y en avait six alors là on en a mis quatre. Là les autres ils avaient encore deux autres thermomètres, on en a mis qu'un. Donc on adapte pour le fait qu'ils deviennent vite fatigués pas que ce soit encore de rajouter. Donc on évalue toujours quel est le sens d'enlever celui-là là ? Ou pas. Après ici, pour eux on sait que

c'est très difficile de comparer les chiffres, en particulier avec les nombres relatifs. Donc ça on a ajouté pour eux spécifiquement. Parce que pour les autres, ça avait déjà été testé et puis c'était maîtrisé. Tant dis que là, on voulait vraiment voir l'évolution, où ils en étaient et puis du coup, ils ont pas eu le problème. On essaie avec des informations que j'ai reçues de la logopédiste, que j'ai reçues de son enseignante de l'année passée, que j'ai reçues de ses parents aussi. Et puis après des infos que je peux trouver avec internet, des lectures, des conférences. J'essaie de faire de mon mieux. Après certainement que je ne fais pas tout juste. Mais voilà. Après je pense aussi que chaque situation est différente mais pour cette élève en question, là c'est vraiment difficile. Donc voilà comment on fait un peu pour les évaluations. Là on est en train de faire « grandeur et mesure », la même chose : on a fait attention dans les figures composées de se dire « mais on cherche quoi là finalement » et puis on se questionne beaucoup. Par contre, on essaie aussi d'avoir sur le même pied d'égalité, comme il y a aussi d'autres élèves qui ont le droit à ces aménagements, qu'ils puissent bénéficier de la même chose. Donc du coup cette inter là (l'inter qui a été adaptée) était pour cinq élèves. Pas que pour elle. Donc on a aussi pour ça, sur un même pied d'égalité donc entre eux. On essaie, après est-ce que c'est juste, est-ce que c'est faux ? On sait pas.

Est-ce que vous avez reçu une fiche 127 ?

Elle a plus, c'est juste le système pour des mesures d'économie. Elle avait droit l'année passée, les demandes ont été faites mais ça a été refusé parce qu'il y avait plus de demandes que de dispositions ben du coup ben voilà. Je vous assure qu'en début d'année on a fait plein d'aménagements. On essaie de faire comme on peut. En début d'année je me disais mais « comment je vais faire ? » Et je me dis « c'est pas juste pour l'élève, c'est pas juste pour les autres ». Alors après on a trouvé avec nos horaires des petits aménagements assez sympas. N'est-ce pas. Mais dans du bénévolat. Parce que la prof de classe elle a un moment donné une heure blanche. Moi j'ai une heure blanche à un moment donné et puis on switch des heures et je vais en chercher par petits groupes, c'est ce que j'ai fait ici. Et puis du coup, ça me permet pour les élèves qui ont aussi quelques difficultés mais qui n'ont pas droit à ces aménagements, que je puisse aussi répondre, avoir du temps pour eux. Donc voilà, on fait... on essaie.

Du coup c'est plutôt l'adaptation au niveau de la construction de l'évaluation ? Donc pendant l'évaluation est-ce qu'elle aurait le droit à des outils ?

Si, alors absolument. Alors en fonction du thème, ben par exemple pour « grandeur et mesure », elle avait le droit à la machine. Pour les transformations d'unité, elle avait le droit au petit tableau. Pour nombres relatifs, alors, elle avait droit à un thermomètre, un scotch qu'elle a posé sur le pupitre, où il y avait la graduation de 0 à 30 et de 0 à -30. Comme ça elle pouvait s'aider et pour les nombres relatifs, elle avait aussi le droit pour les changements de signes, comment elle doit faire. En fonction de chaque chapitre, on adapte et on crée l'outil en fonction de ses besoins. Et du coup, je me pose toujours la question « ok, ça, est-ce que c'est quelque chose qu'elle doit savoir ou non ? elle a besoin de l'avoir ? ». Je peux même m'imaginer et puis là-dessus j'aimerais vraiment que tout le monde puisse... ouais... c'est que l'on doit adapter pour chaque enfant. Y'a pas une recette Betty Bossy. Ben là dans les 3 élèves que j'ai, la droite graduée il y en a qu'un qui a eu le droit pour l'inter. Les deux autres c'était ok, on a pu l'enlever. Donc c'est aussi en fonction on adapte. Ils ont pas eu besoin non plus pour les unités du petit tableau. Par contre, dans les chiffres qu'on leur a donnés, si c'est des petites situations problème où ils vont au marché ou je sais pas quoi, on fait attention dans les chiffres qu'on choisit. On va pas leur mettre du 1Fr 85, euh je sais pas quoi, alors que même nous dans la vie de tous les jours on va pas le faire comme ça de tête. Donc si on mettra, on mettra soit du 1fr 50 ou même

des entiers. « Est-ce qu'elle a compris comment elle doit procéder ? » et après elle peut s'aider de sa calculatrice. Donc oui elle a le droit à la calculatrice, pas toujours, ça dépend des thèmes et parfois des autres aménagements, des supports qu'elle a le droit à côté. Ça c'est pour l'évaluation.

Par contre, pour les autres élèves, le 1.85, ça vous prendriez ?

Oui alors oui. C'est pour elle.

Après pour la correction ? Est-ce que vous vous diriez « ah ça c'est une erreur due à son trouble mais on a quand même vu qu'elle a compris donc je lui mets quand même les points » ?

Alors euh... pendant l'inter, encore préciser, des fois je vais relire la consigne et puis je suis à côté d'eux et je relis la consigne avec eux. Et des fois, là, ils se rendent compte que c'est pas juste et ils arrivent à s'auto-corriger. Par contre, c'est vrai que jusqu'à présent non. C'était juste ou bien ça ne l'était pas. Parce qu'on a adapté l'évaluation, on a déjà été attentives à un tas de choses et si on leur demande telles ou telles choses c'est qu'ils doivent l'avoir en ayant des outils à disposition. Donc non. Une chose sur laquelle effectivement on va peut-être moins pinailler, c'est l'histoire de la présentation : phrase, unité, développement, réponse. Mais le reste non. Parce que ça a été déjà réfléchi, anticipé, adapté et puis il y a les outils à disposition. Donc pas pour le moment. Mais peut-être qu'on apprendra dans les cours prochains qu'on doit suivre que oui. Et puis après ça, ça vient en lien direct avec la grande réforme des évaluations. Mais pour le moment on ne l'a encore pas fait.

Et puis avant vous avez parlé du fait que vous preniez des idées pour adapter grâce à la logopédiste et les parents. Donc comment se passe le partenariat ?

Il se passe super bien. C'est le rêve

Vous faites des réunions ou ?

Alors on s'est vu en début d'année une fois, après contact téléphonique. Et après en début d'année on a fait deux, trois ajustements. Par exemple, ben voilà, c'était un truc auquel les devoirs, par exemple, au début, je vérifiais qu'elle avait bien compris ce qu'il fallait faire et après trois semaines je crois que j'ai eu un contact téléphonique avec la maman et puis elle me dit : « oui mais les devoirs c'était dur dur ». Et puis du coup je me suis dit « oups, j'ai pas pensé à quelque chose ». Et depuis, je suis beaucoup plus vigilante et j'adapte. Donc souvent si les élèves, ils ont un exercice et il y a deux colonnes, elle, elle va en faire qu'une, je vais tout le temps vers elle quand je donne les devoirs et je lui dis « ben toi tu fais ça ». Ou bien l'autre jour, ils avaient un exercice où je me disais « non euh ça j'aimerais mieux qu'elle fasse plutôt un entraînement là-dessus ». Donc j'ai été mettre quelques calculs pour qu'elle s'entraîne. Donc j'adapte vraiment en fonction de ce qui est fait en classe et comme je la vois elle. Si par exemple je la vois très fatiguée, le mardi par exemple en dernière heure. Je me dis « non mais attend, pas de devoirs là. Stop. Viens en pleine forme demain matin et puis ça sera bon ». Donc on adapte. Et maintenant c'est vraiment devenu un automatisme chez moi. Je prends les devoirs et je me dis « ah non là, ça va lui prendre trop de temps, alors je fais pas ». Ou une fois j'avais eu un petit mot des parents en disant « là elle a pas réussi » et le but c'est pas que les parents fassent l'exercice quoi. Donc ça se passe super bien. Donc autant de leur côté que de mon côté, s'il se passe quelque chose et bien on se dit. Comme là par exemple, j'ai transmis que c'était vraiment

dur dur ce chapitre et le chapitre précédent, donc les parents ont repris contact avec la logopédiste et puis elle va la revoir un petit moment, donc c'est génial !
C'est tellement important. Et je trouve que ça roule

Donc vous êtes satisfaite de votre adaptation ?

L'adaptation... non après y a d'autre démarche.... Par contre, j'ai des frustrations. Mais le système actuel on y peut rien. C'est par rapport au manque de temps que j'ai pour tous les autres élèves. Les 24 autres. Et j'aimerais pouvoir prendre autant de temps avec tous. Et puis ça ben j'arrive pas. Et c'est des fois un peu une frustration d'une heure de ce dire « j'ai pas pu aller voir chez tel et tel, chez tel et tel. Je sais pas... ouais j'ai pas pu observer est-ce que... » ça c'est un peu frustrant. Parce que ben il y a trois élèves en particulier qui ont besoin de plus d'attention mais les autres ils en ont aussi besoin. Donc ça c'est un peu frustrant, oui. Après face à ces difficultés-là, maintenant je viens de découvrir, je viens d'apprendre qu'il y avait un système qui s'appelle calcularis. Et ben j'ai fait les demandes. Je veux un ordinateur dans la classe. Je veux ce programme. Et puis ils vont me l'installer. Ça va prendre un petit peu de temps jusqu'à ce que j'aie l'ordinateur dans la classe mais ça sera peut-être un outil de plus. Mais on doit pas mal se débrouiller, c'est vrai. Il faut être créative, il faut aller chercher les infos.

Ça, ça serait pour vous, la chose sur laquelle on pourrait travailler ?

Oui vraiment, vraiment. Est-ce que y'aurait peut-être un, un petite... je sais pas, un petit memento pour dire aux enseignants « attention, soyez attentifs à ça. » Ouais que ça sert à rien de rallonger l'inter de 15 minutes si l'élève est fatigué. Y'a plein de petits trucs comme ça. Ou bien voici, pour tel chapitre, quels outils peuvent être utiles. De partager les bonnes idées quoi. Ça serait vraiment super. Alors on le fait un peu à l'interne. Mais je pense qu'on passe à côté de plein d'astuces, de techniques, de ...

Donc vous voyez, vous testez ?

Ben oui je vais chercher des vidéos sur Youtube et puis « ah tiens, je pourrais faire comme ça ». Et puis j'arrive avec mes trucs et puis les élèves rient parce que je suis avec mes billes, là, avec mes trucs, « C'est quoi cette histoire ! » et puis ça parle pour certains et pas pour d'autres, j'essaie. Et puis on échange beaucoup avec les collègues, ça c'est aussi important. Mais c'est vrai que ça manque. Ben voilà quand nous on est sorti on avait pas ça. Y'avait pas de formation spécifique. Et ça, ça manque vraiment et c'est la même chose là mais aussi pour les élèves à haut potentiel. C'est voilà.... Faudrait qu'on puisse avoir plus d'outils, nous enseignants. Y'a beaucoup pour le cycle 1 et 2 et puis le cycle 3 il est un peu à la traîne. Ça commence à se mettre en place, ça commence parce qu'il y a beaucoup de gens qui commencent à mettre des choses, mais voilà.

Est-ce que des fois vous avez le sentiment d'être injuste par rapport aux autres ? Parce que disons « voilà on adapte l'évaluation pour certains élèves, chez d'autres on adapte pas et ils se chopent peut-être un 3 ou je sais pas » ?

Oui alors ça j'ai ressenti. Mais euh. (longue pause). Vis à vis des autres camarades je crois que c'est ok. Parce que en début d'année les élèves ont pu expliquer que pour eux c'était difficile, avec soit des exemples de lunettes, ou enfin voilà. Que c'était difficile pour eux. Mais je me suis faite cette réflexion à la dernière évaluation, où deux élèves qui ont eu une évaluation adaptée ont vraiment bien réussi et des élèves qui ont besoin de bosser vraiment et qui n'ont

pas droit à ces adaptations ont moins bien réussi. Et j'ai senti la tristesse dans leurs regards et donc là, moi ça m'a touché parce que je me suis dit « oh zut ». Mais c'est comme ça, oui je vais pouvoir aider l'autre pour essayer de comprendre pourquoi il a fait faux, le motiver et tout. Alors je sais pas. Mais je l'ai senti à la dernière éval oui. Où, il y en a certains qui ont pas bien réussi et ils se sont dit... Ils sont très respectueux entre eux donc je pense qu'ils n'ont pas osé. Mais je crois que peut-être au fond d'eux-mêmes ils se sont dit c'est injuste. Je pourrais imaginer qu'à la maison ils l'aient dit. Mais j'ai pas eu d'appels. Et puis après je crois qu'ils sont... ça a été expliqué tellement bien en début d'année, ben je crois qu'après ben voilà. Ils savent. Mais voilà, après il y a même de la culpabilité en disant « est-ce que j'ai pris trop de temps pour eux et pas assez pour les autres et j'ai pas vu. Ça oui. Mais je sais pas. Après je me dis, j'ai m'a part de responsabilité et le jeune il a aussi sa part de responsabilité. S'il ne comprend pas quelque chose, il doit venir vers moi, aussi. C'est pas toujours facile. Mais j'avais pas senti ça en début d'année mais là à la dernière oui. Mais après, ils ne sont pas venus vers moi, comme j'ai dit : je n'ai pas eu d'appels de parents. Je pense qu'ils se sont dit « ouais moi c'est différent...c'est pas la même chose ». Et au niveau de l'intégration de ces jeunes, j'ai l'impression qu'ils se sentent bien dans la classe, heureusement.

Quand ils ont une éval adaptée c'est marqué quand même à quelque part ?

Alors aujourd'hui pas. Et moi je mets rien non plus. HAHAAH je me donne des trucs pour donner la bonne inter. Style là, la date j'avais mis dans une autre police. Parce que je sais pas comment est-ce qu'on doit faire ? Est-ce qu'on doit bien mettre en haut « évaluation adaptée » ? Ça on sait pas.

Dans le bulletin ?

Dans le bulletin, il y a rien qui est noté. Et là on se pose aussi une question justement.

Les directeurs, eux légalement ils pourraient pas... enfin d'un point de vue légal, ils sont au courant jusqu'où vous avez le droit d'aller ?

Ben là, vous posez une bonne question parce qu'on sait pas. Parce qu'actuellement, il y a rien qui est noté. Et puis l'autre jour, il y avait justement un collègue qui disait : « mais finalement, si on veut être sur le même pied d'égalité, par rapport à... on devrait quand même mettre une étoile ou quelque chose, un message MAIS bienveillant pas quelque chose qui fait qu'on stigmatise, pas ça du tout PARCE QUE là y'a aussi un risque, il faut qu'on fasse attention. Mais pour dire que... Parce que vis à vis des autres, pour l'instant, il y a rien qui est différencié. Alors je sais pas. C'est encore une grande réflexion à avoir là-dessus, aussi. Ça c'est vrai. Parce que pour le moment ben on adapte et puis on met les notes, la moyenne la même chose, le même coefficient. Y'a pas d'annotation quand le bulletin sort, il y a rien, du tout. Je sais pas. Ça serait intéressant d'avoir d'autres avis d'enseignant.

8.4 Entretien Xénia

Pour vous l'évaluation en général ça correspond à quoi ?



On teste un petit peu les élèves et puis on regarde s'ils ont bien acquis tous ce qui a été étudié les semaines précédentes. Ils travaillent beaucoup en groupe, par deux. Quand je leur demande de travailler seul, ça râle. Donc là, ils n'ont pas le choix de montrer ce qu'ils savent, ou ce qu'ils ne savent pas.

Du coup, ça serait l'évaluation en générale ?

C'est la sommative, là, j'ai pensé à la sommative. Les formatives c'est vraiment de nouveau seul, à sa place, on essaie de voir ce qu'on a compris, ce qu'on a pas compris. Il y a encore des remédiations entre deux et après la remédiation on fait la sommative. Avec des corrections entre deux, des formatives et des sommatives qui se ressemblent.

Est-ce que vous adapter déjà à la formative ?

Par rapport aux mesures compensatives ?

Oui

L'adaptation se fait, ben déjà en fonction de cette fiche qu'on DOIT compléter. Cette fiche a été complétée l'année passée, je n'étais encore pas son enseignante. On a encore discuté... maintenant il y a des choses qui ont été mise en place, que j'autorise. Mais il y a une nouveauté cette année, parce que j'ai participé à un cours, à la HEP, et donc je l'isole. Je mets la table contre l'armoire, je mets des classeurs, on a des casques anti-bruit. Donc ces évaluations ne se font pas de manière continue, on fait des découpages.

Seulement pour cette élève ?

Non pour tout le monde. Mais pour elle, si elle voit que son cerveau ne fonctionne plus, elle a le droit de soit faire une pause, aller faire un tour dehors, prendre l'air, revenir. Elle peut dire : maintenant j'arrive plus, on reprendra ça une autre fois. Donc en fait, c'est elle qui doit savoir me dire comment elle se sent. Est-ce qu'elle n'arrive plus, donc on fait un break, une pause. Et si elle arrive moi je la laisse. Mais à disposition, elle a, ... elle est dyscalculique et dyslexique/dysorthographe. Quand on fait des maths, elle a le droit à ces tables de multiplication, à la calculette, tout ce qu'il faut en fait. Parce que moi je lui dis : « Moi je ne sais pas ce que tu as besoin en fait, c'est toi et ton cerveau qui savez ce que vous avez besoin ». Donc elle doit aussi venir me le dire. Je lui rappelle parce qu'elle ne va pas forcément se souvenir qu'il faut sortir ci, il faut sortir ça. Mais maintenant l'objectif c'est vraiment d'être autonome. Il y a une autre chose qu'on a mis en place c'est l'IPad, qui va bientôt arrivé.

Du coup, ça c'est vraiment pour elle seule ? Elle peut prendre des outils...

Oui

C'est une adaptation pendant et pas forcément à la construction de l'évaluation ?

On regarde de quoi elle a besoin pour l'éval mais l'évaluation n'est pas différente parce qu'elle n'a pas un programme, euh... différent. On adapte les choses. Par exemple en Maths, il y a toute une partie réfléchiée et puis ce qui nous intéresse c'est cette partie intermédiaire mais pas le résultat pour cette élève. Donc, je lui demande aussi : « Est-ce que tu veux que je prenne en

compte tout ou seulement la partie ou tu as dû réfléchir ». Donc voilà normalement on regarde pas le résultat, on regarde l'intermédiaire. Comme pour les problèmes, on ne s'intéresse pas au résultat final. C'est pour ça qu'elle a le droit à la calculette pour les problèmes. Parce que c'est une aide la calculette. Ce qu'il nous importe c'est vraiment la démarche. Donc je n'adapte pas les évals mais le matériel à disposition. Parce que pour l'instant les évals qu'on a fait, il me semble que c'était ok. Juste pour la dernière on a encore un peu plus discuter. Parce que pour moi quand on dit « DYS » c'est difficile, je ne comprends pas ce que c'est, j'ai du mal. Ça fait dix ans que je fais ce travail mais c'est la première année où j'ai une DYS, donc euh voilà. Je n'ai pas adapté mes éval mais j'ai adapté la manière de travailler les éval, la manière de corriger. Mais on a encore discuté avec le RE, c'est la même éval pour tout le monde.

Corriger par rapport à quoi ?

C'est l'étape intermédiaire qui nous intéresse, pas le résultat final. Donc si y'avait un point pour le résultat final, le point on le met dans l'étape intermédiaire et on met plus de point là-dedans. Pour le problème c'est la même chose donc c'est pour ça qu'elle a le droit à la calculette. Elle va pas tricher grâce à la calculette. C'est vraiment une aide qui va lui permettre de faire le résultat final maintenant si elle n'a pas compris le problème.. ben voilà. Le but c'est vraiment la compréhension de ce problème. Et puis, elle a tous les outils nécessaires pour le résoudre.

Tout ce que vous mettez en place, comment vous vous êtes dit « ah je vais mettre ça en place » est-ce que c'est une recherche que vous avez fait personnellement ou vous avez travaillé avec la logo ?

Cette fiche (fiche 127) a été complétée l'année passée. On m'a dit ce que je devais faire. Tout est noté dessus, il y a le rapport de la logo car c'est une demande qui a été faite de la logo à la base.

Du coup, vous avez reçu une fiche avec des exemples d'adaptation que vous pouviez mettre en place ?

Oui. Justement la calculette, des fiches multiplication, corrigé seulement ce qui doit être corrigé... et puis je l'ai fait. Donc c'est pas moi qui ai mis en place, ça a été fait l'année passée. Maintenant gentiment peut-être que voilà... y'a juste l'IPad, c'est la nouveauté par rapport aux autres années.

Cette fiche, vous l'avez reçu de votre collègue ? Ou directement de la logo ?

C'est mon ancienne collègue qui m'a transmis. Mais on s'est vu en début d'année pour faire les choses officiellement car en fait c'est la nouveauté de l'année. Avant ça se faisait différemment. Mais maintenant il y a vraiment un papier spécial à remplir.

Est-ce que les parents interviennent ?

On s'est vu avec les parents, donc c'est vraiment une aide. Quand on se voit en réseau, c'est vraiment de la collaboration. Donc on discute, on essaie de trouver ce qui va aider justement cette élève à travailler de manière plus autonome. Donc ils sont vraiment pas contre l'enseignante mais avec l'enseignante. On est vraiment, tout ce qui est logo – prof – parents, on est tous les uns à côté des autres et puis on fait le chemin ensemble. On essaie d'avancer ensemble et surtout d'aider cette élève.

Cette élève-là en bénéficiant de ce programme, ça n'influencerait pas son orientation au CO ?

Non du tout, elle avait peur d'aller en EB mais elle n'a rien à faire là-bas. Elle va aller en général. Elle a les capacités maintenant elle a un handicap. C'est un handicap ce qu'elle a. Donc, il n'y a pas de raison à la pénaliser. Maintenant, au CO, étant donné que les mesures compensatoires ont été remplies en primaire, on doit juste transmettre le dossier ben justement ce passage EPCO au CO et puis avec une petite information qu'il y a quelque chose à faire, qu'elle est dyscalculique, dysorthographique, qu'il faudra faire attention. Donc ils sont au courant. On ne lâche pas les choses comme ça. Il y a un suivi qui se fait mais elle n'est pas pénalisée. Je lui ai encore prouvé qu'on pouvait réussir en étant DYS avec des personnes connues. Elle veut faire cuisinière donc il y a Jamie Oliver. C'est un cuisinier hyper connu qui est dyslexique avec des troubles de l'attention, il a réussi sa carrière. C'est pas en étant « handicapé » qu'on réussit pas. Elle avait tendance à se sous-estimer, beaucoup de manque de confiance en elle. Et puis le fait de prouver qu'on est pas nul, de prouver qu'avec nos faiblesses on peut quand même réussir dans la vie, ça la booster.

Vous vous savez exactement les difficultés qu'elle a à cause de son trouble ?

Ben y'a des choses je lui ai dit il faut qu'on regarde ensemble parce que moi je ne sais pas comment tu fonctionnes. Il faut qu'elle me dise de quoi elle a besoin. Tu te connais mieux que moi. Moi il y a des choses que je ne sais pas. Donc je lui ai dit de venir vers moi.

Le cours que vous avez fait ça vous a quand même aider ?

Oui surtout par rapport aux casques et à l'isolation, pour les élèves TDAH. Bon c'était plus pour les petits. Mais j'ai quand même mis en place pour les évaluations. Si je pouvais avoir une pièce à part je le ferais.