

Peut-on évaluer différemment des enfants différents ?¹



MICKAËL JURY

UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE (FRANCE)

Introduction

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école a consacré le principe de la scolarisation inclusive dans le code de l'éducation. Il est ainsi rappelé à l'article premier de celui-ci (art. L111-1) que le système éducatif et l'ensemble des acteurs et actrices qui œuvrent en son sein doivent s'assurer que tous les élèves, notamment celles et ceux en situation de handicap, puissent bénéficier d'une scolarisation dans le milieu ordinaire. Pour ce faire, l'article L111-2 du même code précise que « des dispositions appropriées [doivent rendre] possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. » En d'autres mots, les enseignantes et enseignants doivent s'assurer que l'ensemble des élèves puissent accéder au contenu des leçons dispensées, mais aussi que les évaluations proposées leur permettent de progresser et traduire réellement leurs compétences. Pourtant, touchant ce dernier point, il semble qu'il y ait une tension particulière au sein de la communauté éducative (Dubois, 2016). En effet, modifier les conditions dans lesquelles les évaluations se déroulent (par ex., *via* le recours à un ou une accompagnante d'élèves en situation de handicap – AESH – ou à une modalité différente comme l'oral au lieu de l'écrit pour compenser les difficultés d'un élève ayant des difficultés graphomotrices) peut laisser penser que l'évaluation ne permettrait plus de bien appréhender le niveau réel de compétence de l'élève ou même que celle-ci serait injuste puisque certains élèves seraient aidés par rapport à d'autres.

L'objectif de cette note de synthèse est de présenter des éléments issus de la recherche pour discuter de cette tension et essayer de la réduire.

Ainsi, dans un premier temps, des travaux issus de la sociologie et de la psychologie sociale de l'éducation seront évoqués afin d'essayer de comprendre pourquoi cette question de l'évaluation des élèves en situation de handicap est particulièrement sensible. Puis, des éléments sur les adaptations aux évaluations seront présentés et discutés à l'aide de travaux scientifiques afin de mettre en évidence comment les enseignants peuvent envisager des évaluations ne dressant pas de barrières supplémentaires pour les élèves en situation de handicap. Enfin, dans une dernière partie, une discussion questionnera le bien-fondé de cette tension lorsque l'on considère l'évaluation comme étant au service des apprentissages des élèves.

¹ Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Jury, M. (2023) Peut-on évaluer différemment des enfants différents ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 115-125). Cnesco-Cnam.

I. Sélection et inclusion : une incompatibilité particulièrement forte lorsqu'il s'agit d'évaluer les élèves

Pour comprendre pourquoi la question de l'évaluation des compétences des élèves en situation de handicap est source de tension pour la communauté éducative, il est important de revenir sur le fonctionnement de notre système éducatif.

D'après la perspective fonctionnaliste en éducation (Dornbusch *et al.*, 1996), les systèmes éducatifs occidentaux auraient à la fois une fonction de formation mais aussi une fonction de sélection. Ainsi, si l'École doit « transmettre » des savoirs afin que chacun puisse « développer un socle commun de connaissances, de compétences et de culture devant permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté » (art. L122-1-1 du Code de l'éducation), il apparaît qu'elle doit aussi permettre l'identification, parmi l'ensemble des élèves, de celles et ceux qui sont les plus aptes à obtenir les diplômes, celles et ceux qui seraient les plus méritants (Mijs, 2016). Dit autrement, le système éducatif devrait donc, grâce à une démocratisation de l'accès aux savoirs, offrir à l'ensemble des élèves les mêmes opportunités de développer leur potentiel, tout en ayant pour objectif de « faire le tri » afin d'assurer aux élèves sélectionnés une place correspondant à leur mérite individuel (Autin *et al.*, 2015 ; Darnon *et al.*, 2012).

Dans le système éducatif français, cette double fonction semble solidement ancrée. En effet, comme le rappelle Duru-Bellat (2019), le système actuel s'est construit sur l'École de Jules Ferry, à la fin du XIX^e siècle, au sein de laquelle un ordre duel existe entre l'enseignement primaire, centré sur le fait fournir une instruction de base, et l'enseignement secondaire (les collèges et lycées) destinés à former les élites. Si l'enseignement primaire accueillait l'ensemble de la population, notamment à travers l'instauration de l'instruction obligatoire à l'âge de 6 ans, les collèges et lycées étaient réservés à une faible partie de celle-ci, les meilleurs, qui partageaient par ailleurs la particularité de venir quasi unanimement de milieux sociaux favorisés. Dans la première partie du XX^e siècle, cet ordre social, de par les inégalités sociales qu'il maintient, sera rediscuté laissant émerger alors l'idée que l'accès aux plus hautes positions de l'État devait se faire sur la base de l'identification des enfants les plus méritants, indépendamment de leur milieu social d'origine. On parle alors d'« élitisme républicain ». Une nouvelle fois, consciente des inégalités importantes entre les élèves que génère ce principe, l'École tentera de se renouveler à travers la massification et « l'élévation continue du niveau culturel de la nation » (plan Langevin-Wallon, 1946). L'objectif est alors d'ouvrir la voie à une compétition plus juste pour les places les plus prestigieuses dans la société. Ainsi, si cette idée de sélection semble s'être peu à peu effacée dans les textes officiels, elle continue toutefois d'infuser régulièrement les discours des responsables de notre pays laissant planer une certaine ambiguïté. Par exemple, en 1985, Jean-Pierre Chevènement alors ministre de l'Éducation en France, rappellera son attachement à l'élitisme républicain, tout en reconnaissant que le premier objectif de l'École n'était pas « de sélectionner les meilleurs » mais bien de « donner à tous les enfants une bonne formation de base car tous les enfants peuvent apprendre ». Beaucoup plus récemment, Pap Ndiaye, lors de son intronisation en tant que Ministre de l'Éducation nationale, a rappelé qu'il était « un pur produit de la méritocratie républicaine ». Selon Duru-Bellat (2019), le maintien de l'ambivalence autour de l'existence de la fonction de sélection tiendrait notamment au risque de voir s'effondrer « la valeur marchande des diplômes et l'appariement efficace entre formations et emplois » (p. 52). Ce rapport à la sélection contribuerait ainsi à expliquer la valeur très forte que la société accorde à la notion de mérite scolaire.

La survalorisation du mérite dans notre système scolaire interroge la compatibilité avec le paradigme de l'école inclusive. Si vouloir identifier les élèves les plus méritants ne semble pas, *a priori*, en contradiction avec le fait de proposer des réponses pédagogiques adaptées aux besoins de tous les élèves, il apparaît que la réalité puisse être un peu différente. En effet, tout se passe comme si le fait de lever les barrières à la participation de certains par la mise en place d'adaptations allait à l'encontre du principe d'une comparaison juste entre les élèves. Dit autrement, par la mise en place de ces adaptations lors des évaluations, les enseignants et enseignantes pourraient avoir la sensation que les élèves ne sont plus sur la même ligne de départ et que les résultats de la compétition méritocratique seraient alors faussés (pour une proposition similaire voir Barton & Slee, 1999 ; Corbett, 1999 ; Wong *et al.*, 2004). Les enseignants feraient alors face à un dilemme entre égalité et équité (Thomazet *et al.*, 2014). Khamzina *et al.* (2021) ont récemment testé cette hypothèse dans une série d'études interrogeant près de 900 enseignantes et enseignants français et leurs résultats appuient l'idée que la fonction de sélection du système éducatif ne serait pas compatible avec l'école inclusive puisque plus les enseignantes et enseignants pensent que le système éducatif participe à la sélection des élèves, plus ils croient en la méritocratie scolaire et moins ils soutiennent la mise en œuvre de l'école inclusive. Autrement dit, pour certains enseignants interrogés, vouloir ouvrir les portes de l'école à toutes et tous ne semble pas cohérent avec l'objectif d'identifier les plus méritants.

Pour réduire cette tension, il convient de s'interroger sur les bénéfices réels de la mise en place d'adaptations lors des évaluations. Qu'en dit la littérature scientifique ? Est-ce que proposer un autre format d'évaluation crée une rupture dans le « jeu » méritocratique ? Dans la suite de cette note, nous nous intéresserons à différentes adaptations disponibles pour les évaluations et examinerons ce que la littérature peut dire de leur efficacité.

II. Quelles pratiques pédagogiques pour l'évaluation des élèves en situation de handicap ?

Si les éléments présentés jusque-là mettent en exergue une potentielle tension pour les enseignantes et enseignants lorsqu'ils doivent évaluer les élèves en situation de handicap, il existe pourtant certains repères, notamment identifiés dans la littérature anglophone en éducation², afin de les accompagner dans cette pratique pédagogique si particulière.

Comme nous venons de l'évoquer, quel que soit l'objectif d'une évaluation, ou le type d'adaptations proposé, la préoccupation des enseignants doit être d'obtenir une mesure fiable des compétences des élèves sans compromettre l'équité entre les élèves. Pour ce faire, Bolt et Roach (2009), sur la base d'une revue de la littérature, ont proposé une liste de bonnes pratiques touchant l'aménagement des évaluations qui visent à lever les barrières à la participation des élèves en situation de handicap sans pour autant leur fournir un avantage.

² L'importance de la pratique des tests standardisés aux États-Unis d'Amérique a fortement coloré les travaux réalisés dans ce champ disciplinaire. En effet, afin de s'assurer de l'équité entre les élèves et étudiants, de nombreuses recherches expérimentales, quasi-expérimentales ou même qualitatives ont été conduites par des équipes de chercheurs et chercheuses en éducation. Il est à noter que cette thématique est beaucoup moins présente dans la littérature francophone. Ainsi, les données reportées ici ont principalement été recueillies auprès d'élèves et d'étudiants nord-américains. Nous invitons les lectrices et lecteurs à garder cet élément de contexte en tête à la lecture de cette note.

Comme le montre le Tableau 1, ci-dessous, il est ainsi possible de travailler sur la présentation de l'évaluation, le type de réponses à fournir, l'organisation ou encore les conditions de déroulement de l'épreuve.

Tableau 1 : Types d'adaptations pour l'évaluation des élèves en situation de handicap (extraits et adaptés depuis Bolt & Roach, 2009)

Catégorie	Adaptations	Définition
Présentation	Police : type et taille	L'évaluation peut utiliser une police adaptée en termes de type (sans serif), de taille (plus grande) ou d'espacement.
	Lecture à voix haute	L'AESH, un pair ou l'enseignant peut lire à voix haute les instructions, les questions et les réponses de l'évaluation à l'élève. Les enseignants peuvent également s'enregistrer pendant qu'ils lisent les instructions et transmettre le fichier audio à l'élève.
	Consignes	Les enseignants doivent s'assurer que leurs instructions sont claires et sans ambiguïté. Ainsi, ils peuvent expliciter leurs attentes et séquencer les consignes le plus possible. En outre, l'utilisation de pictogrammes au lieu des mots peut se révéler utile (pour un logiciel libre, voir https://www.pictoselector.eu).
Réponses	Type de réponses	Une évaluation n'est pas nécessairement écrite, la possibilité de répondre <i>via</i> d'autres modalités (par ex., l'oral, des QCM) peut être offerte.
	Scripteur	Si l'écriture est indispensable pour l'évaluation, il est possible de permettre à une autre personne d'écrire la réponse fournie pour l'élève. Si des doutes se posent quant à l'investissement d'un secrétaire, il est du devoir de l'enseignant de discuter et clarifier le rôle de celui-ci.
Organisation	Temps supplémentaire	Offrir un délai supplémentaire pour les élèves qui pourraient en avoir besoin est une solution déjà largement utilisée par les enseignants ou même dans les examens nationaux (voir plus bas). Pour autant, il nous semble important ici de la rappeler.
	Pauses dans l'évaluation	Contrairement à la simple prolongation de la durée des évaluations, certains élèves peuvent bénéficier de pauses pendant les examens. Par conséquent, les évaluations doivent être conçues <i>a priori</i> de manière à permettre ces pauses sans nuire à la validité de la mesure des compétences envisagée.

Dans la partie suivante, nous proposons de regarder un peu plus précisément des travaux ayant testé empiriquement les effets de certaines de ces propositions.

III. Effet des adaptations aux évaluations : quelques éléments de la littérature

Lorsque les enseignants et enseignantes proposent une évaluation adaptée à un élève en situation de handicap, ils peuvent se demander si la note que celui-ci obtient à l'issue de celle-ci a la même valeur que celle attribuée à un camarade ayant fait l'évaluation classique. En d'autres mots, ils peuvent se demander si l'évaluation adaptée permet de mesurer fidèlement le niveau de maîtrise de la compétence visée, si celle-ci est efficace.

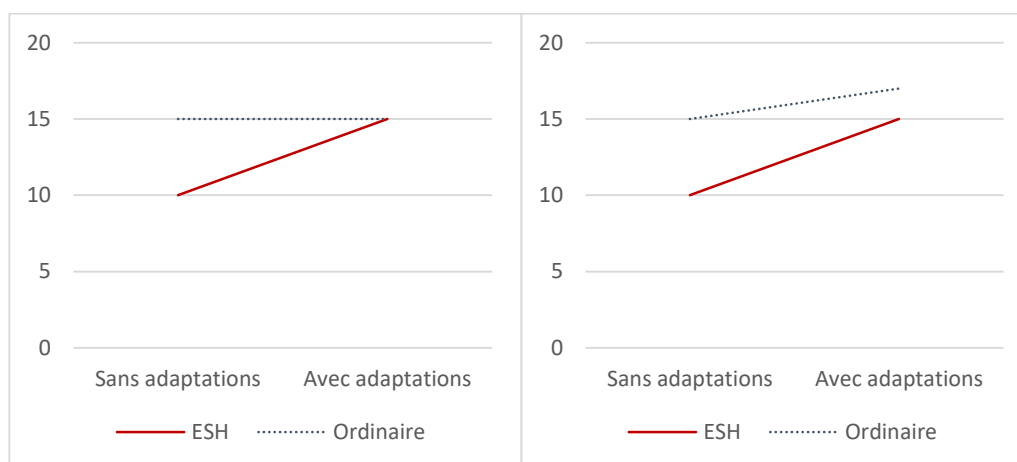
La question de l'efficacité des adaptations a fait l'objet d'une attention soutenue et des recherches ressort qu'une adaptation peut être considérée comme efficace :

- si elle permet aux élèves en situation de handicap qui en bénéficient de mieux réussir que s'ils ne l'avaient pas mais aussi qu'elle n'améliore pas la performance des élèves qui ne sont pas en situation de handicap si on la leur propose (hypothèse d'interaction, voir Figure 1, partie gauche) ;

Ou :

- si elle améliore la performance des élèves en situation de handicap qui en bénéficient dans une plus large mesure que celle des élèves qui ne sont pas en situation de handicap si on la leur propose (hypothèse du boost différencié, voir Figure 1, partie droite).

Figure 1 : Représentation des hypothèses d'efficacité des aménagements (hypothèse d'interaction à gauche, hypothèse du boost différencié à droite)



Parmi les propositions formulées dans le Tableau 1, ci-dessus, nous nous arrêtons spécifiquement sur deux qui pourraient être mises en place pour des élèves présentant des difficultés de lecture (par ex., des élèves dyslexiques). Pour ces derniers, la réalisation d'une évaluation dans le même temps que celui accordé aux autres élèves de la classe peut en effet poser des difficultés supplémentaires. Le temps nécessaire pour décoder les consignes pourrait notamment les empêcher de mobiliser et donc de témoigner de leurs compétences dans le temps imparti. Pour lever cette barrière, il est alors possible de leur proposer, par exemple, du temps supplémentaire pour réaliser l'évaluation ou la lecture à voix haute des consignes. Ci-après sont présentés des résultats spécifiques associés à ces deux adaptations.

A. Temps supplémentaire pour réaliser une évaluation

Le temps supplémentaire pour réaliser une évaluation est une adaptation très souvent utilisée pour les examens (par ex., en 2014-2015, cela concernait près de 90 % des étudiants en situation de handicap en France³). Comme son nom l'indique explicitement, il s'agit de permettre à l'élève en situation de handicap de bénéficier d'un temps supplémentaire (généralement un tiers supplémentaire du temps alloué) pour réaliser l'évaluation.

Touchant les effets de celle-ci, Sireci *et al.* (2005) disaient notamment, à l'issue d'une revue de la littérature, identifier un soutien modéré à l'hypothèse d'interaction évoquée précédemment. Plus précisément, parmi les 8 études examinées et conduites auprès de collégiens, lycéens et étudiants d'universités, 5 identifiaient des bénéfices de cette pratique pour les étudiants en situation de handicap (2 mettaient en évidence un bénéfice pour tous les élèves, 1 ne traduisait de bénéfice pour personne). Lovett (2010) concluait, *via* l'intégration de nouveaux travaux, que tous les élèves bénéficient de l'octroi d'un temps supplémentaire, même si le gain semble un peu plus grand pour ceux en situation de handicap.

Très récemment, Furlano *et al.* (2021) ont réalisé une étude expérimentale mettant à l'épreuve cette adaptation. Dans cette étude, ils proposaient à des étudiants d'université au Canada de compléter un test de mesure des compétences cognitives, soit dans le temps classiquement imparti, soit avec 50 % de temps en plus. Parmi les 234 étudiants ayant participé (moyenne d'âge, 18,45 ans), 27 indiquaient avoir un diagnostic de trouble des apprentissages. Lorsque les performances des deux groupes d'étudiants étaient comparées (sur le nombre d'items tentés et le score global), seul un effet des conditions de réalisation apparaissait clairement, dans le sens où les étudiants ayant passé le test avec plus de temps réussissaient mieux que leurs pairs ayant passé le test dans le temps classiquement imparti. Il n'y avait donc pas d'effet différencié de ces conditions selon le profil de l'étudiant. Dit autrement, les étudiants présentant un trouble des apprentissages n'avaient pas davantage bénéficié du temps supplémentaire.

Ainsi, au-delà de ces quelques exemples, il semble que les résultats des différents travaux dans cette littérature ne permettent donc pas d'être unanime quant à l'efficacité de cette adaptation pour l'évaluation (Lovett & Nelson, 2021). En effet, si elle semble bien bénéfique pour les élèves et étudiants en situation de handicap, elle ne peut pas être considérée comme une adaptation efficace au regard des conditions présentées précédemment (hypothèses d'interaction ou de boost différencié). Néanmoins, de manière pragmatique, considérer cette adaptation pour compenser certaines difficultés apparaît comme pertinent. En outre, lorsque l'on interroge les étudiants d'université sur cette modalité, ils indiquent percevoir des bénéfices associés à celle-ci tels que la réduction de l'anxiété ou encore le sentiment de pouvoir démontrer réellement leurs compétences (Slaughter *et al.*, 2020).

Il faut toutefois noter que sur le plan organisationnel, il n'est pas toujours possible de laisser 20 minutes en plus sur une évaluation d'une heure à un élève sans risquer de désorganiser sa journée d'école ou celle des autres élèves et professeurs. Une alternative, pour dépasser ce point précis, serait de mettre en œuvre une adaptation visant à soulager l'activité de lecture des consignes.

³ Rapport n°2018-35 de l'Inspection Générale de l'Administration, l'Éducation nationale, et de la Recherche : « Les aménagements d'épreuves d'examens pour les élèves et étudiants en situation de handicap »

B. Lecture des consignes lors d'une évaluation

Pour lever les barrières rencontrées par les élèves présentant des difficultés de décodage, il est également possible de leur proposer la lecture des consignes ou des textes à étudier. Soulager cette partie de l'évaluation pourrait, par exemple, leur permettre plus facilement de montrer leur compétence en compréhension de texte ou encore en calcul (Andreou *et al.*, 2019).

Sireci *et al.* (2005), dans la même revue de la littérature que celle citée précédemment, faisaient une synthèse de 10 études ayant examiné la mise en place de cette adaptation auprès d'élèves en école primaire, collège et lycée. Les résultats de 5 d'entre elles apportaient un soutien à l'idée que cela serait une réponse pédagogique satisfaisante, dans le sens où elle permettrait aux élèves en situation de handicap qui en bénéficient de mieux réussir sans pour autant améliorer les performances des élèves qui ne sont pas en situation de handicap (*cf.* hypothèse d'interaction).

Dans des travaux récents, Giusto et Ehri (2019) ont proposé à des élèves américains de niveau CE2 de réaliser un test de compréhension. L'échantillon incluait des élèves considérés comme des décodeurs moyens ou faibles. Les participants réalisaient le test selon 3 conditions expérimentales : seul face au livret (consigne classique), avec un accompagnement pour la réalisation du test et la lecture des consignes et des questions par un adulte, avec un accompagnement de la réalisation du test sans lecture des consignes et des questions par un adulte. Les résultats de l'analyse, sur un petit échantillon de 82 élèves (dont seulement 28 faibles lecteurs), tendent à appuyer l'hypothèse d'interaction puisque les élèves faibles décodeurs ont obtenu de meilleures performances seulement lorsque les consignes et questions étaient lues par l'adulte et que les performances des décodeurs moyens étaient inchangées selon les conditions de passation du test (on peut toutefois regretter qu'il n'y ait pas eu de bons décodeurs dans cette étude afin de comparer la pratique sur l'ensemble des élèves).

Ainsi, par rapport au temps supplémentaire pour réaliser l'évaluation, les différents travaux disponibles sur la lecture des consignes semblent soutenir davantage l'idée d'une adaptation « efficace » (soutien à l'hypothèse d'interaction). Si, comme précédemment, la littérature n'est pas unanime quant aux effets observés et qu'il convient d'être particulièrement prudent en termes d'implication, cet ajustement dans les pratiques évaluatives des enseignants apparaît toutefois comme pertinent pour accompagner les élèves qui ont des difficultés de décodage, particulièrement ceux et celles à l'école élémentaire et au collège (Giusto & Ehri, 2019 ; Lovett & Nelson, 2021 ; Sireci *et al.*, 2005).

L'ensemble des éléments présentés jusqu'à maintenant visait à contribuer au débat suggérant que la mise en place d'adaptations pour les examens pourrait créer une rupture d'égalité dans l'évaluation des élèves. Si cela ne semble pas être le cas, nous proposons, dans la partie suivante, une discussion autour de l'intérêt même de ce débat lorsque l'évaluation contribue avant tout à « aider l'élève à progresser et [à] rendre compte de ses acquis » (art. D 321-23 du code de l'éducation).

IV. Un débat, quel débat ?

Butera (2011, voir aussi Butera *et al.*, 2021) rappelle que les élèves et enseignants évoluent dans des environnements compétitifs où les notes que les seconds adressent aux premiers (au collège, lycée, voire même encore parfois à l'école élémentaire) sont toujours aujourd'hui perçues comme une mesure fiable de l'apprentissage et nécessaires pour mesurer la « valeur » des élèves. Cette ambiguïté persistante sur le statut des notes contribue, très probablement, à expliquer pourquoi l'évaluation et

les adaptations qui peuvent être mises en place pour des élèves en situation de handicap sont sources de craintes, notamment quant à l'égalité entre les élèves (dilemme égalité-équité, voir Thomazet *et al.*, 2014). Pourtant, il est plus que nécessaire de rappeler comme Mottier-Lopez (2015) et d'autres avant elle, que l'évaluation n'a pas pour objectif prioritaire de sélectionner ou comparer les élèves mais bien, comme l'indique également le code de l'éducation, de les aider dans leurs apprentissages.

Dans cet objectif-là, la question qui traverse en partie cette note de synthèse (c'est-à-dire, est-ce juste d'évaluer différemment des élèves différents ?) pourrait finalement sembler inopportune. En effet, si l'enjeu d'une mesure fiable du niveau de maîtrise d'une compétence par l'évaluation adaptée reste fondamental dans une perspective formative de l'évaluation, la tension quant à l'égalité entre les élèves serait beaucoup moins saillante si le standard de définition de la compétence est l'individu plutôt qu'autrui (Elliot *et al.*, 2011). Ainsi, pour dépasser ce débat, il semble urgent de continuer à faire évoluer les pratiques d'évaluation des enseignantes et enseignants.

Pour atteindre ce but et mettre en œuvre une évaluation plus inclusive, Wakeman *et al.* (2021), dans une revue de la trop faible littérature sur le sujet, proposent d'inviter les enseignants à penser en dehors des usages habituels de la note et de l'évaluation. Les autrices estiment notamment qu'il faudrait retravailler la manière dont sont construites ces tâches (quelles compétences sont visées ? construites par qui ? avec qui ?) et la manière dont les résultats à celles-ci sont communiqués aux élèves et responsables légaux. Elles insistent particulièrement sur l'importance de bien identifier les compétences et sous-compétences à évaluer afin que l'évaluation ne soit pas un agrégat difficilement interprétable. Dit autrement, celle-ci ne doit pas confondre des indicateurs renvoyant à la maîtrise d'une compétence, à la réalisation d'une tâche, à la participation de l'élève ou à ses progrès. Le fait de décomposer les compétences (comme dans le livret de scolarisation unique par exemple) pourrait ainsi permettre de jauger spécifiquement les réussites et difficultés des élèves sur des points très précis. Enfin, les autrices insistent sur l'intérêt de la co-construction des évaluations. Pour évaluer la compétence d'un élève bénéficiant d'un dispositif ULIS⁴, il est donc fondamental que l'enseignant spécialisé, coordonnateur du dispositif, soit partie prenante.

En améliorant la clarté, la précision, et le sens d'une évaluation, qu'elle soit à destination d'un ou une élève en situation de handicap ou de toute la classe, cela rend beaucoup plus facile l'interprétation du jugement réalisé (par une note ou une appréciation) et des écarts entre les élèves, réduisant très probablement ainsi le risque que des inégalités de traitement puissent être perçues.

Conclusion

Permettre à tous les élèves, indépendamment de leurs particularités, d'avoir les mêmes opportunités de réussite est un objectif central de notre École. Si de nombreux défis s'imposent aux enseignants et enseignantes pour atteindre celui-ci, l'un des plus importants est probablement celui de l'évaluation des compétences des élèves en situation de handicap (Dubois, 2016).

Cette note de synthèse a présenté une des raisons expliquant potentiellement pourquoi cette activité est encore aujourd'hui difficile. Le fonctionnement du système, à travers sa mission de sélection et la promotion de la méritocratie, peut venir implicitement créer des barrières dans la mise en place d'adaptations pédagogiques pour l'évaluation. En effet, cela pourrait laisser à penser que l'on combat une injustice (la situation de handicap) en installant une autre (vis-à-vis des pairs ordinaires). Aussi

⁴ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

s'agit-il, pour les enseignants, de fournir des adaptations aux élèves en situation de handicap afin de leur permettre d'exprimer pleinement leurs compétences tout en ne créant pas de rupture au principe d'égalité avec les autres élèves.

Pour ce faire, des adaptations ont reçu une attention soutenue dans la littérature scientifique. Parmi celles-ci, nous avons évoqué le fait que le temps supplémentaire ou la lecture à voix haute des consignes semblent des pistes intéressantes pour lever des barrières que certains élèves pourraient rencontrer lors des évaluations. Si cela est prometteur et pourrait aider à la mise en œuvre de l'école inclusive, nous souhaitons néanmoins alerter les lecteurs sur plusieurs points de vigilance à l'issue de cette note de synthèse.

Premièrement, et comme évoqué dans la partie 0, l'incompatibilité entre sélection et évaluations adaptées nous semble reposer principalement sur une conception normative des évaluations (c'est-à-dire, utile pour comparer les niveaux des élèves). Une conception beaucoup plus formative de celles-ci, centrée notamment sur les progrès des élèves, rendrait la tension évoquée ici beaucoup plus faible.

Deuxièmement, les conditions de réalisation des travaux sur l'efficacité des adaptations pédagogiques présentées dans la partie 0 doivent nous amener à beaucoup de prudence. En effet, de petits échantillons, des participants pour lesquels l'adaptation proposée ne répond pas nécessairement aux besoins, ou encore des contextes parfois éloignés des situations de classe du quotidien nous paraissent autant de points à considérer au moment de lire ces résultats.

Finalement, le recours systématique à des adaptations individuelles lors des évaluations peut être stigmatisant pour les élèves en bénéficiant et ainsi éloigner de l'idéal inclusif voulu par le changement de paradigme (Thomazet, 2008). Une réflexion plus en amont sur les barrières potentielles lors d'une évaluation et une réponse plus collective que singulière (par ex., si je lis les consignes à haute voix pour un élève, pourquoi ne pas les lire pour toutes et tous ?) s'accorderaient probablement davantage avec l'idée d'une école dans laquelle chacun, quelle que soit la situation de handicap qu'il rencontre, ses difficultés passagères ou persistantes ou son environnement de vie, a, de droit, sa place.

Références

- Andreou, G., Athanasiadou, P. & Tzivinikou, S. (2019). Accommodations on reading comprehension assessment for students with learning disabilities: A review study. *Psychology*, 10(4), 521-538.
- Autin, F., Batruch, A. & Butera, F. (2015). Social justice in education: How the function of selection in educational institutions predicts support for (non)egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–13.
- Barton, L. E. N. & Slee, R. (1999). Competition, selection and inclusive education: some observations. *International journal of inclusive education*, 3(1), 3-12.
- Bolt, S. & Roach, A. T. (2009). *Inclusive assessment and accountability: A guide to accommodations for students with diverse needs*. Guilford Press.
- Butera, F. (2011). La menace des notes. In F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 45–53). Presses Universitaires de France.
- Butera, F., Swiatkowski, W. & Dompnier, B. (2021). Competition in education. In S. Garcia, A. Tor, & A. Elliot(Eds.), *The Oxford Handbook on the Psychology of Competition*. Oxford University Press.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53–61.
- Darnon, C., Dompnier, B. & Marijn Poortvliet, P. (2012). Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(10), 760–771.
- Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L. & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, 47, 401–429.
- 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*, 2, 79– 87.
- Duru-Bellat, M. (2019). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3× 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Furlano, R., Goodrich, S., Darr, W., Gibbard, K., Ho, J. L., Wang, Z., ... & Hausdorf, P. A. (2021). Determining the appropriateness of extended time accommodations in standardized cognitive ability testing. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 53(2), 152-163.
- Giusto, M. & Ehri, L. C. (2019). Effectiveness of a partial read-aloud test accommodation to assess reading comprehension in students with a reading disability. *Journal of learning disabilities*, 52(3), 259-270
- Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E. & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103454.
- Lovett, B. J. (2010). Extended time testing accommodations for students with disabilities: Answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research*, 80(4), 611-638.

- Lovett, B. J. & Nelson, J. M. (2021). Systematic review: Educational accommodations for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(4), 448-457.
- Mijs, J. J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29(1), 14–34.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative des apprentissages*. De Boeck
- Sireci, S. G., Scarpati, S. E. & Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: An analysis of the interaction hypothesis. *Review of educational research*, 75(4), 457-490.
- Slaughter, M. H., Lindstrom, J. H. & Anderson, R. (2020). Perceptions of extended time accommodations among postsecondary students with disabilities. *Exceptionality*, 1-15.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 123-139.
- Thomazet, S., Merini, C. & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65(1), 69-80.
- Wakeman, S. Y., Thurlow, M., Reyes, E. & Kearns, J. (2021). Fair and equitable grading for ALL students in inclusive settings. *Inclusive Practices*, 2732474521105539
- Wong, D. K., Pearson, V. & Lo, E. M. (2004). Competing philosophies in the classroom: a challenge to Hong Kong teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 261–279.