HAL open science

Evaluation en contexte inclusif: étude des intentions des enseignants à utiliser un matériel pédagogique adapté

Kamilla Khamzina, Caroline Desombre, Mickaël Jury

To cite this version:

Kamilla Khamzina, Caroline Desombre, Mickaël Jury. Evaluation en contexte inclusif: étude des intentions des enseignants à utiliser un matériel pédagogique adapté. 33ème colloque de l'ADMEE Europe, ADMEE Europe, Apr 2022, Point-à-Pitre, France. hal-03767954

HAL Id: hal-03767954

https://uca.hal.science/hal-03767954v1

Submitted on 25 Sep 2023

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

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

Evaluation en contexte inclusif : étude des intentions des enseignants à utiliser un matériel pédagogique adapté

Auteurs :
Kamilla Khamzina (Docteure en psychologie sociale, INSPE Lille Hauts-de-France, laboratoire PSITEC URL 4072, Université de Lille. kamilla.khamzina@unive-lille.fr
Caroline Desombre (PU en psychologie sociale, INSPE Lille Hauts-de-France, laboratoire PSITEC URL 4072, Université de Lille). caroline-desombre@univ-lille.fr
Mickaël Jury (MCF en psychologie sociale, Laboratoire ACTé, INSPE Clermont Auvergne, Université Clermont Auvergne). mickael.jury@uca.fr

Axe thématique de colloque : L'agir évaluatif en situation scolaire et en formation universitaire ou professionnelle : entre des contextes pluriels ?

Mots-clés : éducation inclusive, sélection, évaluation, enseignants, adaptation

Résumé court

L'école inclusive promue par les récentes réformes vise à permettre à tous les élèves de bénéficier d'une scolarité ordinaire, ce, indépendamment de leurs origines sociales, culturelles ou de leurs besoins éducatifs particuliers (BEP). Pour que l'inclusion de ces élèves soit efficace, il faut cependant que certaines adaptations pédagogiques en lien avec leurs besoins leur soient proposées et mises en place. Si ces pratiques ne semblent pas faire l'objet de discussions lorsqu'il s'agit de l'apprentissage, il pourrait en être autrement lors de l'évaluation des élèves. La présente recherche propose d'investiguer cette question afin de comprendre un frein éventuel à la mise en place de l'éducation inclusive. Plus précisément, les intentions de 600 enseignants à adapter le support pédagogique aux besoins des élèves à BEP ont été comparées en fonction de phase éducative : apprentissage versus évaluation. Les résultats de cette étude révèlent que d'une manière générale, les enseignants déclarent avoir davantage l'intention d'utiliser le matériel adapté que le matériel inadapté. Néanmoins, cette différence varie selon la phase dans laquelle les participants se trouvent. Plus précisément, les enseignants semblent avoir moins l'intention d'utiliser un matériel adapté aux besoins de l'élève lors de l'évaluation que lors de l'apprentissage. Ces résultats sembleraient aller dans le sens de l'hypothèse de l'incompatibilité entre la fonction de sélection (i.e., identifier, parmi l'ensemble des élèves, celles et ceux qui sont les plus aptes à recevoir les diplômes, Autin et al., 2015) de l'école basée sur la méritocratie et l'éducation inclusive (Khamzina et al., 2021). Ainsi, en sus des moyens et du manque de formation régulièrement rappelés comme obstacles à l'école inclusive (voir Rattaz et al., 2013), il y aurait aussi des barrières institutionnelles à la bonne mise en œuvre de cette politique. L'évaluation étant clé dans nos systèmes éducatifs, une réflexion de fond devra être menée afin de comprendre comment l'ajuster sans mettre en péril les équilibres (voir p. ex., Dubois, 2016).

Texte

Introduction

L'école inclusive promue par les récentes réformes vise à permettre à tous les élèves de bénéficier d'une scolarité ordinaire, ce, indépendamment de leurs origines sociales, culturelles ou de leurs besoins éducatifs particuliers (BEP ; UNESCO, 1994). Pour que l'inclusion de ces élèves soit efficace, il faut cependant que certaines adaptations pédagogiques en lien avec leurs besoins leur soient proposées et mises en place. En effet, de tels supports pédagogiques sont censés permettre à ces élèves d'apprendre et de réussir dans une classe correspondant à leur âge quel que soit leur niveau scolaire. Ainsi, la recherche a largement démontré les nombreux effets bénéfiques de ces pratiques tant pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (Ruijs & Peetsma, 2009) que pour les élèves sans de tels besoins (Szumski et al., 2017).

Malgré l'étayage important au niveau économique, scientifique et législatif, ainsi que les effets positifs de l'éducation inclusive, certains freins sembleraient persister dans la mise en place de l'École inclusive dans le contexte français (c'est également le cas dans d'autres pays). Par exemple, Rattaz et ses collègues (2020) ont récemment montré qu'en France, 88 % des élèves à BEP sont scolarisés, mais un très grand nombre de ces élèves ne sont pas encore pleinement inclus dans le système éducatif ordinaire. Dans la présente recherche, nous examinerons davantage de tels obstacles en explorant notamment les attitudes et les intentions des enseignants envers la mise en place des pratiques inclusives.

La mise en place des pratiques inclusives dans les classes ordinaires dépend en grande partie des attitudes que les enseignants ont à leur égard (i.e., par les évaluations et dispositions des enseignants au regard de l'idée globale de l'inclusion et la mise en place des pratiques éducatives inclusives dans leur classe, Avramidis & Norwich, 2002 ; MacFarlane &

Woolfson, 2013). De manière générale, il a été montré que les attitudes positives des enseignants envers l'éducation inclusive sont très souvent associées à la mise en place réussie de l'environnement inclusif (MacFarlane & Woolfson, 2013).

À leur tour, il a été montré que les attitudes des enseignants sont influencées par des différents facteurs psychosociaux tels que les caractéristiques personnelles des enseignants (e.g., leur sentiment d'auto-efficacité ; Vaz et al., 2015) et des élèves (e.g., le type de leur handicap, Jury et al., 2019). Un troisième type de facteur relevant des caractéristiques liées l'environnement éducatif, telle que la fonction de sélection de système éducatif influence également les attitudes. Par exemple, Khamzina et collaborateurs (2021) ont révélé que plus les enseignants croient que l'école a pour but de sélectionner les meilleurs élèves (Autin et al., 2015), moins ils se montrent favorables envers les pratiques inclusives. Ainsi, Khamzina et collaborateurs ont démontré à travers trois études une certaine incompatibilité entre la fonction de sélection et la mise en place des pratiques inclusives.

Dans la présente étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux intentions des enseignants à adapter les supports pédagogiques aux besoins d'un élève comme étant décrit un élève à BEP. Les intentions des enseignants d'avoir recours aux pédagogies inclusives seront examinées lorsqu'il s'agit de travailler et d'évaluer les compétences acquises des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'incompatibilité supposée entre le fonctionnement méritocratique de la sélection et l'inclusion devrait se traduire par une moindre utilisation des supports adaptés aux besoins des élèves lorsqu'il s'agit d'évaluer ces derniers que lors de la séance de l'apprentissage.

Méthode

Participants

Cette étude a été menée auprès de 600 participants (90.3% de femmes) âgés en moyenne de 43.4 ans. Au sein de notre échantillon, il y avait 495 enseignants ordinaires et 71 enseignants spécialisés (6 participants ayant indiqué « autre » et 28 n'ayant pas renseigné leur statut).

Procédure et Mesures

Le questionnaire a été diffusé sur des réseaux professionnels des enseignants ainsi que sur des réseaux sociaux au printemps 2020. La participation à celle-ci se faisait sur la base du volontariat ; elle était anonyme et ne faisait pas l'objet d'une rétribution.

Au début du questionnaire, les répondants ont été invités à imaginer qu'ils devaient choisir les supports pédagogiques pour un cours du niveau de CM1 dont la compétence visée était d'identifier les informations explicites d'un texte et de commencer à traiter l'implicite. Une classe de 25 élèves ayant des niveaux scolaires globalement hétérogènes tant pour les compétences disciplinaires que pour les compétences transversales leur a été présentée. Parmi ces élèves, se trouvait l'élève P., présenté comme ayant « des difficultés persistantes d'attention et de compréhension notamment lors de la lecture des consignes et des textes ainsi que quelques difficultés de communication ». L'explication des origines de ses difficultés qui s'en suivait représentait la manipulation de la labélisation de handicap[1].

Dans la première condition « Besoins éducatifs particuliers » (n = 214), la situation de P. était expliquée par « ses besoins éducatifs particuliers repérés comme le besoin de comprendre les attentes des adultes et le besoin d'anticiper la nouveauté ». Dans la deuxième condition « TSA » (n = 184), les difficultés de P. étaient expliquées « par son trouble du spectre de l'autisme diagnostiqué : « autiste typique avec un degré de sévérité

[1] Les effets de la labélisation de handicap ne sont pas présentés dans la présente étude. Il convient de noter que ces effets sur les attitudes et intentions comportementales ont été non significatifs.

moyen ». Enfin, dans la condition contrôle (n = 202), aucune explication à ses difficultés n'était donnée.

Après la lecture de la description de la classe et celle de P. au sein de celle-ci, les répondants étaient informés que pour la préparation du cours, ils allaient devoir choisir un support pertinent pour travailler (séance d'apprentissage) et évaluer (séance d'évaluation) la compétence visée. Ainsi, trois versions différentes de matériel qu'ils pouvaient utiliser pour la séance d'apprentissage leur ont été présentées (matériel non adapté, moyennement adapté et adapté aux élèves ayant des BEP, voir Figure 1)[2]. Ils devaient ensuite indiquer sur une échelle Likert en 5 points allant de 1 (*pas du tout d'accord)* à 5 (*tout à fait d'accord)* dans quelle mesure ils allaient choisir chacun de ces supports.

Figure 1

Supports Non Adapté (à Gauche), Moyennement Adapté (au Milieu), Adapté (à Droite) aux Besoins de P. pour la Séance d'Apprentissage

Ensuite, trois autres supports pédagogiques ont été présentés (non adapté, moyennement adapté et adapté aux élèves avec besoins éducatifs particuliers, voir Figure 2)

[2] Les analyses initiales ont comparé les trois versions de support pédagogique. Par souci de simplicité, nous avons choisi de présenter dans le cadre de cette publication la comparaison entre les intentions de choisir un support adapté et non adapté aux besoins de P. Les analyses complètes sont exposées dans les annexes.

visant à évaluer la compétence apprise lors de la séance précédente. La construction de trois types de supports pédagogiques suivait la même logique que ceux de la séance d'apprentissage. Comme dans la partie précédente les participants devaient indiquer sur une échelle Likert en 5 points allant de 1 (*pas du tout d'accord)* à 5 (*tout à fait d'accord)* dans quelle mesure ils allaient choisir chacun de ces supports

Figure 2

Supports Non Adapté (à Gauche), Moyennement Adapté (au Milieu), Adapté (à Droite) aux Besoins de P. pour la Séance d'Évaluation

Dans les deux dernières parties du questionnaire, les attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive en leur demandant d'indiquer leur degré d'accord avec 11 items l'aide de l'échelle en 5 points allant de 1 (*pas du tout d'accord)* à 5 (*tout à fait d'accord)* (Stanley et al., 2003, par ex., « Plus les élèves à besoins particuliers passent de temps dans les classes ordinaires, plus la qualité de leur formation est susceptible d'être améliorée », α = .81, *M* = 3.30; *ET* = .56). Avant de terminer le questionnaire, les répondants devaient répondre aux questions sociodémographiques (âge, sexe, expérience d'enseignement aux enfants avec de trouble de spectre autistique et leur statut professionnel).

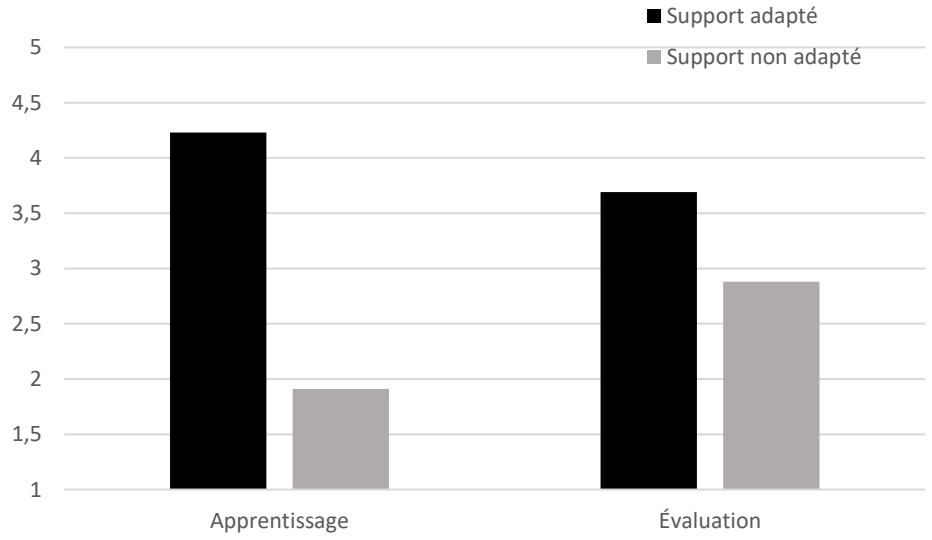
Résultats

Il apparait qu'indépendamment de l'étiquette donnée aux difficultés de P., les répondants indiquaient généralement une plus grande intention de choisir le support adapté

(*M* = 3.97, *ET* = 1.09) par comparaison à un support non adapté aux besoins de P. (*M* = 2.40, *ET* = 1.21), $F(1, 597) = 341.31$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .068$. Si ce résultat est ainsi encourageant et traduirait l'accord pour utiliser du matériel adapté, il est à noter que cette différence variait significativement selon la séance, $F(1, 597) = 682.10$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .533$. Plus précisément, comme l'illustre la Figure 3, si la différence était suffisamment grande lors de la séance d'apprentissage (différence des moyennes = 2.32, $t(1142) = 30.17$, $p_{bonferroni} < .001$), les enseignants choisissaient davantage le matériel adapté aux besoins de P. (*M* = 4.23, *ET* = .99) par rapport au matériel non adapté (*M* = 1.91, *ET* = 1.11; $p < .001$), celle-ci était plus faible lorsqu'il s'agissait de la séance d'évaluation, tout en restant significative ($M_{adapté}$ = 3.69, *ET* = 1.19 et $M_{non\ adapté}$ = 2.88, *ET* = 1.31, différence des moyennes = -.81, $t(1142) = -10.51$, $p_{bonferroni} < .001$). Autrement dit, les enseignants seraient moins enclins à utiliser du matériel adapté aux besoins de l'élève lorsqu'ils doivent évaluer la compétence acquise par l'élève à besoins particuliers plutôt que lorsqu'il s'agit de la travailler.

Figure 3

Les Intentions des Enseignants d'Utiliser le Support Adapté et non Adapté aux Besoins de P. pour P. en Fonction de la Séance (Apprentissage ou Évaluation)



Discussion

La présente recherche avait pour but d'examiner les attitudes et les intentions comportementales des enseignants français au regard des pratiques inclusives. Au vu du rôle important du fonctionnement méritocratique joué lors des évaluations scolaires (Autin et al., 2015 ; Batruch et al., 2019 ; Darnon et al., 2009 ; 2018) et un lien négatif récemment démontré entre celui-ci et les attitudes inclusives des enseignants (Khamzina et al., 2021), nous avons supposé que les enseignants seraient réticents à choisir les supports adaptés aux besoins de l'élève désigné lorsqu'il s'agit d'évaluer sa compétence acquise que pour la séance d'apprentissage.

En effet, dans la présente étude, les différences des intentions de choisir un support adapté versus non adapté aux besoins d'un élève à BEP en fonction de la phase de processus éducatif ont été mises en évidence. Ce résultat confirme nos attentes et mérite d'être davantage développé afin de mieux comprendre les éventuels obstacles à la mise en place de l'École inclusive. Bien que les enseignants indiquent avoir plus recours aux supports adaptés que non adaptés aux besoins d'un élève à BEP lors de deux séances, cette différence diminue (tout en restant significative) lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences de ce dernier. Autrement dit, les enseignants semblent être moins prédisposés à adapter les supports pédagogiques pour évaluer les compétences des élèves ayant des BEP que pour les faire travailler. En plus de fournir une illustration de la manière de quand et comment la pédagogie inclusive est adoptée par les évaluateurs, un tel résultat pointe un éventuel obstacle à la réussite académique des élèves à BEP. En effet, l'éducation inclusive n'implique pas seulement de placer des élèves à BEP dans les classes ordinaires avec les élèves n'ayant pas de difficultés particulières mais aussi de leur offrir un cursus totalement adapté à leurs besoins (Thomazet, 2006). Une telle pédagogie inclusive devrait se traduire essentiellement

par le fait que ces élèves sont systématiquement fournis des supports qui seront adaptés non seulement à leurs besoins d'apprentissage mais aussi à la manière dont leurs compétences et performances sont évaluées par les enseignants. Ainsi, si les adaptations pédagogiques censées être utilisées lors de l'évaluation ne sont pas fournies aux élèves qui en ont besoin, leur réussite sera mise en péril. Nous proposons d'expliquer la moindre utilisation des enseignants de support adapté à P. lors de l'évaluation en termes d'un obstacle d'ordre idéologique (Darnon et al., 2018). Plus particulièrement, cela nous amène à suspecter que le principe de méritocratie sous-jacent à l'évaluation scolaire pourrait éventuellement expliquer ce résultat, bien que son effet n'ait pas été testé directement sur les intentions inclusives des évaluateurs (mais s'avère avoir un effet négatif sur leurs attitudes, Khamzina et al., 2021). Dit autrement, une telle résistance des enseignants d'utiliser le support adapté aux besoins de P. lors de l'évaluation par comparaison avec la phase d'apprentissage témoigne de la difficile articulation entre la fonction de sélection méritocratique et la mise en place des politiques inclusives.

Alors que l'utilisation des supports adaptés aux besoins de P. lors de l'apprentissage ne semble pas avoir des implications pour la fonction de sélection, le recours aux pédagogies inclusives semblerait les avoir lorsqu'il s'agit de l'évaluer car il remet plus directement en question les principes d'équité et de méritocratie sous-jacents aux évaluations. L'école étant chargée de détecter les mérites suite aux résultats des évaluations et de donner une caution aux classements qu'elle réalise, constitue ainsi le fer de lance de méritocratie (Darnon et al., 2008). Ainsi, le fait d'adapter les supports pour évaluer les élèves à BEP risqueront, en plus de compliquer le travail de sélection des enseignants, de remettre en question l'idée de méritocratie sous-jacente à l'évaluation, à laquelle les enseignants semblent adhérer (Duru-Bellat, 2015). En effet, les supports d'évaluation ajustés aux BEP des élèves (plus d'espace

dédié à la réponse, les questions formulées de manière plus explicite, etc.) pourraient éventuellement provoquer les interrogations chez les évaluateurs quant à la « réelle » performance des tels élèves (« cette performance provient-elle vraiment de lui ou est due au support qui l'a facilité ? »). De plus, l'utilisation de la pédagogie inclusive pourrait également donner suite aux éventuels questionnements sur l'équité de l'évaluation et une éventuelle injustice quant à l'évaluation des élèves sans les difficultés particulières (tout le monde n'a pas eu les mêmes supports).

Si une telle explication d'ordre idéologique semble être plausible, la présente étude permet alors d'avancer dans la compréhension des freins éventuels à la mise en place des politiques inclusives dans les contextes éducatifs occidentaux. En effet, la recherche dans le domaine de la l'éducation inclusive a principalement soutenu que la mise en place réussie des pratiques inclusives dans les classes ordinaires dépendrait majoritairement de manque des moyens et de formation (Rattaz et al., 2013) ou des caractéristiques personnelles des enseignants (voir Pit-ten Cate et al., 2018). Les résultats de la présente recherche, étant en concordance avec d'autres études (Khamzina et al., 2021), permettent de mettre en évidence le fait que ces freins sont inscrits plus profondément dans le fonctionnement même de nos systèmes éducatifs (Darnon et al., 2018).

Limitations et perspectives

Certaines limitations de la présente recherche devront être relevées afin de permettre aux futures études d'en bénéficier pour explorer davantage des obstacles à la mise en œuvre des pratiques inclusives au sein des classes régulières. En effet, bien que nous supposions que la moindre intention d'utiliser le support adapté aux besoins des élèves à BEP est due à l'incompatibilité potentielle entre l'inclusion scolaire et la fonction de sélection, les effets de cette dernière n'ont pas été testés dans cette étude. Ainsi, examiner

les effets des croyances des enseignants dans la fonction de sélection et en la méritocratie sur les intentions de choisir les supports pédagogiques inclusifs permettront de traduire de manière plus convaincante cette incompatibilité suspectée ici entre sélection et inclusion. Enfin, afin de pouvoir d'établir un lien de causalité entre ces phénomènes, nous suggérons aux futures études de non seulement tester l'effet la sélection méritocratique mais aussi de la manipuler de manière plus expérimentale. À titre d'exemple, de telles croyances peuvent être rendues plus saillantes (via des petits textes au début de questionnaire, voir Darnon et al., 2018) afin d'en étudier les conséquences sur les attitudes et les intentions des enseignants au sujet de l'éducation inclusive.

Références

Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, *111*(4), 717-735.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2017). Re-establishing the social-class order: Restorative reactions against high-achieving, low-SES pupils. *Journal of Social Issues*, *73*(1), 42-60.

Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(1), 119-134.

Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, *48*(4), 523–534. https://doi.org/10.1002/ejsp.2347

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, *15*(3), 331-353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089.

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. (2015). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Presses universitaires de France.

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, https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103454

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the

inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, *29*(1), 46–52. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006

Pit-ten Cate, I., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning*

Rattaz, C., Munir, K., Michelon, C., Picot, M. C., Baghdadli, A., & ELENA study group. (2020). School Inclusion in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders in France: Report from the ELENA French Cohort Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(2), 455-466.

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, *4*(2), 67-79. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002

Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F., & Beamish, W. (2003). Comparing parents' versus teachers' attitudes to inclusion: When PATI meets TATI. *Reimagining Practice: Researching Change*, *3*(May 2014), 62–69.

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *21*, 33-54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 123-139. https://doi.org/10.7202/018993ar

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (Document presented at World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain). Retrieved from UNESDOC website: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, *10*(8), 1–12. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002