



L'évaluation dans le cadre de l'inclusion

Politique générale et mise en pratique

L'évaluation dans le cadre de l'inclusion

Politiques générale et mise en pratique

**Agence Européenne pour le Développement de l'Education des
personnes présentant des besoins particuliers**



Ce document a été élaboré avec le soutien de la Direction Générale de l'Éducation, de la Formation, de la Culture et du Multilinguisme de la Commission Européenne : http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Ce rapport a été rédigé par Amanda Watkins, responsable de projet de l'Agence, grâce aux contributions des membres du Bureau des représentants de pays et des coordinateurs de l'Agence, ainsi que des experts désignés dans chaque pays en matière d'évaluation. Pour contacter les différents collaborateurs, veuillez vous reporter aux informations contenues dans le tableau figurant en fin de document.

Il est possible d'utiliser des extraits de ce document, à condition d'en indiquer clairement la source en mentionnant les informations suivantes : Watkins, A. (rédactrice en chef) (2007) *Evaluation in Inclusive Settings : Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Danemark : Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des personnes présentant des besoins particuliers.

Pour une meilleure accessibilité à l'information, ce rapport est disponible en plusieurs formats informatiques et en 19 langues sur le site Internet de l'Agence www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Ce document est une traduction effectuée par les pays membres de l'Agence à partir du texte original rédigé en anglais. Il est possible de télécharger la version en anglais ou en d'autres langues sur le site : www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Illustration de couverture : Francisco Bezerra, 19 ans. Francisco suit une formation professionnelle au Centre de Ressources Sociales LPDM, à Lisbonne, Portugal.

ISBN : 9788790591854 (Electronique)

ISBN : 9788790591632 (Imprimé)

2007

**Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des personnes
présentant des besoins particuliers**

Secrétariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Danemark
Tel : +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Bureau à Bruxelles
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Bruxelles Belgique
Tel : +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org





TABLE DES MATIERES

PREFACE	7
1. INTRODUCTION	9
1.1 Projet thématique « Évaluation » de l'Agence	9
1.2 Rapports des différents pays et rapport de synthèse : contenu et objectifs	12
1.3 Définition préalable à l'étude	13
2. L'EVALUATION DANS LE CADRE DE L'INCLUSION	19
2.1 Évaluer au sein des politiques générales d'éducation.....	19
2.2 Utilisation de l'évaluation pour identifier les besoins	22
éducatifs particuliers	22
2.3 Utilisation de l'évaluation comme facilitateur des processus d'enseignement et d'apprentissage.....	23
2.4 Utilisation de l'évaluation pour mesurer les acquis des élèves.....	24
2.5 Utilisation de l'évaluation en vue du pilotage des normes et	25
principes éducatifs généraux.....	25
2.6 Synthèse	26
3. DEFIS ET INNOVATIONS EN MATIERE D'EVALUATION	29
3.1 Utilisation des données de l'évaluation pour favoriser la définition et le suivi des politiques éducatives	30
3.2 L'identification initiale d'un BEP comme base de travail pour soutenir les enseignements et les apprentissages.....	35
3.3 Développement de pratiques et de procédures visant à favoriser l'évaluation formative.....	40
3.4 Synthèse	46
4. VERS UN MODE D'EVALUATION INCLUSIVE – RECOMMANDATIONS POUR LA LEGISLATION ET LA PRATIQUE	49
4.1 Le concept d'évaluation inclusive.....	49
4.2 Recommandations à l'usage des enseignants des classes inclusives.....	52
4.3 Recommandations relatives à l'organisation scolaire.....	55
4.4 Recommandations relatives aux intervenants spécialisés	57



4.5 Recommandations relatives aux politiques d'évaluation	59
4.6 Synthèse	63
5. CONCLUSIONS.....	65
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	69
ANNEXE	71
GLOSSAIRE TERMINOLOGIQUE	73
COLLABORATEURS	77





PREFACE

En 2004, les membres du Bureau des Représentants de pays de l'Agence Européenne pour le Développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers ont soulevé la question de l'évaluation dans le cadre de l'inclusion, la plaçant au cœur de leur préoccupations. Il s'est avéré nécessaire d'examiner les modes d'évaluation en cours dans le cadre de l'inclusion et de mettre en exergue des exemples de bonnes pratiques. L'un des principaux objectifs était de savoir comment passer d'un mode d'évaluation centré sur le déficit (abordé essentiellement par le biais médical) à une démarche éducative ou interactive.

Les préoccupations initiales des Représentants de pays au sein de l'Agence ont débouché sur un important projet auquel prennent part 23 pays – Allemagne, Autriche, Communauté flamande et Communauté française de Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, France, Grèce, Hongrie, Islande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni (Angleterre seulement) Suède et Suisse.

Ce rapport de synthèse présente les principales conclusions auxquelles a abouti la première phase du projet thématique sur l'Évaluation. Il s'inspire des informations contenues dans les rapports fournis par les pays participants, rapports qui décrivent les modalités et les pratiques d'évaluation respectives de ceux-ci. Tous ces documents sont disponibles sur la page Internet consacrée au projet thématique « Évaluation » :

www.european-agency.org/site/themes/assessment/

Cinquante experts en évaluation, issus des différents pays participants, ont jusqu'à présent participé au projet. Les informations permettant de les contacter figurent en fin de document ainsi que sur les pages Internet consacrées au projet « Évaluation ».



Leurs apports, ajoutés à ceux de Nick Peacey, de l'Institute of Education de Londres (expert externe), des Représentants de pays et des Coordinateurs nationaux ont été d'une grande utilité. Toutes ces contributions ont assuré le bon déroulement du projet « Évaluation » de l'Agence.

Cor Meijer, Directeur

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des personnes présentant des besoins particuliers



1. INTRODUCTION

1.1 Projet thématique « Évaluation » de l'Agence

En 2005, après avoir entamé une réflexion sur l'évaluation dans le cadre de l'inclusion, l'Agence a lancé un nouveau projet thématique auquel prennent part ses pays membres ainsi que les pays observateurs.

L'objectif initial du projet était d'examiner les modes d'évaluation qui facilitent et guident l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles inclusives, et plus particulièrement d'étudier le moyen de passer d'une approche essentiellement médicale, qui a désormais montré ses limites, à une démarche interactive, orientée sur les questions éducatives, qui considère l'environnement pédagogique dans sa globalité et qui soit propre à soutenir les prises de décision en matière d'enseignement et d'apprentissage. Le raisonnement qui sous-tendait cette approche partait du constat, partagé par tous les pays, que la « médicalisation » de l'évaluation augmentait les risques de ségrégation en mettant l'accent sur les « déficiences » de l'élève. En revanche, une optique éducative peut augmenter les chances de réussite de l'inclusion, en soulignant les points forts de l'élève et en permettant de lier directement les données de l'évaluation aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Cependant, des discussions plus poussées avec les pays membres de l'Agence et les pays observateurs ont montré qu'on devait encore élargir la perspective, en tenant compte du cadre légal et des politiques en matière d'évaluation dans le domaine des BEP ainsi que de la manière dont tout cela se traduit dans les pratiques d'évaluation des écoles et des enseignants.

Des discussions avec les Représentants de pays (RBs) et les Coordinateurs nationaux (NCs) ont notamment mis en évidence le fait que l'évaluation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP) offre matière à réflexion dans les domaines suivants :

- Pilotage et suivi des objectifs nationaux d'apprentissage et d'éducation ;
- Gestion (affectation de l'élève, attribution des ressources financières, aide à la prise de décision, etc.) ;
- Identification initiale du BEP ;



- Contrôle des acquis (évaluation sommative ou de fin d'année) ;
- Renseignements utiles à la prise de décision en matière d'enseignement et d'apprentissage (évaluation formative).

Tous les pays participants s'accordent à penser qu'un examen du mode d'évaluation dans le domaine des BEP doit prendre en compte tous ces aspects à la fois.

En 2005, lorsque le projet de l'Agence a été lancé, 23 pays membres et observateurs ont participé au premier volet d'étude. Cette phase avait pour objectif général de déterminer comment les politiques et les pratiques en matière d'évaluation pouvaient contribuer à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agissait essentiellement de se demander comment l'évaluation dans les classes inclusives pouvait constituer de la meilleure façon possible une aide à la prise de décision relative à la méthodologie et à la progression en matière de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, de méthodologie et de programmation.

Il était également convenu qu'à ce stade, l'on se pencherait uniquement sur l'évaluation dans les classes primaires de l'enseignement ordinaire pratiquant l'inclusion.

Le but recherché était de :

- Constituer une source d'informations sur les politiques et les pratiques d'évaluation dans les pays participants ;
- Étudier des exemples de politiques et de pratiques d'évaluation innovantes et efficaces dont puissent découler des recommandations et des lignes directrices pour l'évaluation dans le cadre de l'inclusion.

Afin d'examiner l'évaluation qui soutient l'enseignement et l'apprentissage dans les classes primaires inclusives, il est nécessaire de s'intéresser aux politiques et à la législation en matière d'évaluation dans chaque pays en termes de :

- Évaluation éducative générale (dispositifs nationaux d'évaluation pour tous les élèves, et non pas simplement pour les élèves à BEP) ;
- Évaluation initiale et continue des élèves à BEP ;
- Orientation des élèves, financement et allocations octroyés pour le soutien ;
- Modalités des contrôles et des évaluations de parcours ;

-
- 
- Mise en place de Programmes d'Education Individualisés (PEIs) ou autres démarches centrées sur l'élève.

Un bon nombre d'activités furent menées durant cette première phase du projet. La première consista en un bref recensement (coordonné par l'équipe en charge du projet) de la littérature existante sur le thème de l'évaluation dans les classes primaires inclusives en dehors de l'Europe. Cet examen permit de produire des documents (disponibles seulement en anglais) qui décrivent les cadres légaux, les différents objectifs possibles ainsi que l'évolution des pratiques en matière d'évaluation.

La plupart des axes du projet se sont appuyés sur les informations fournies par les experts désignés dans les pays participants. Chaque pays a désigné un ou deux experts – un responsable politique et une personne de terrain – pour participer aux différents travaux. Les renseignements pour les contacter figurent en fin de rapport.

En 2005, les experts du projet ont assisté à deux réunions au cours desquelles furent définis les objectifs, les intentions et les paramètres des travaux de la phase 1. Il y eut également une rencontre en fin de phase à Vienne en raison de la Présidence autrichienne à l'Union européenne. Des experts du projet, des coordinateurs nationaux de l'Agence ainsi que plusieurs Représentants de pays et d'invités Autrichiens assistèrent au séminaire qui s'ouvrit sur l'intervention des représentants de l'Institute of Education de Londres et de l'OCDE. Des ateliers furent organisés pour présenter des exemples de pratiques en cours dans divers pays et l'on fit le bilan des conclusions et des résultats du projet.

L'information fournie par chaque pays est la principale source de renseignements. Chacun des pays participants dispose d'un système éducatif qui lui est propre, a rédigé un rapport détaillé décrivant les politiques et les pratiques en matière d'évaluation. Ces rapports furent élaborés par les experts désignés, en collaboration avec les RB et les coordinateurs nationaux de l'Agence.

L'ensemble des rapports des différents pays, le passage en revue de la littérature non-européenne ainsi que les interventions du séminaire de Vienne sont disponibles sous forme numérique et peuvent être téléchargés dans la section du site web consacrée au projet « évaluation » : www.european-agency.org/site/themes/évaluation/



1.2 Rapports des différents pays et rapport de synthèse : contenu et objectifs

Les rapports des différents pays ont fourni une description des politiques et des pratiques d'évaluation en cours, ainsi que les raisons de leur développement. L'un des principaux objectifs de ces rapports était de recueillir des informations *claires quant à la situation particulière de chaque pays en matière de politiques d'évaluation* afin d'examiner et de comprendre les différents aspects dans les classes inclusives du niveau primaire.

Concernant les politiques d'évaluation, les rapports contenaient :

- Une description des dispositions légales de chaque pays en matière d'évaluation (dans l'enseignement en général et dans l'éducation destinée aux BEP en particulier) ;
- Une description des politiques appliquées dans chaque pays en matière d'évaluation ;
- Un compte-rendu des défis, des tendances actuelles, des innovations et des évolutions.

En ce qui concerne les pratiques dans le cadre de l'inclusion, on s'est penché sur les meilleures pratiques et plus particulièrement sur :

- Les méthodes et outils d'évaluation ;
- Les acteurs impliqués dans l'évaluation ;
- Les problèmes d'enseignement et d'apprentissage ;
- Les exemples de pratiques innovantes.

Enfin, chaque rapport a tenté de définir les contours d'une meilleure pratique d'évaluation dans les classes inclusives du primaire et d'esquisser un cadre législatif (général et plus particulièrement relié aux BEP) en vue d'en améliorer la qualité.

Cette synthèse résume les informations recueillies auprès de chaque pays dans le but de :

- Déterminer les *objectifs et les démarches relatives à l'évaluation dans les écoles inclusives* (objet du chapitre 2 de ce document) ;
- Déterminer *quels sont les défis communs à tous les pays et quelles sont les innovations* favorisant l'inclusion dans leurs systèmes d'évaluation (chapitre 3) ;
- Souligner *les recommandations européennes qui découlent des informations nationales*. Celles-ci sont présentées sous forme de



principes qui sous-tendent les politiques et les pratiques d'évaluation contribuant à l'inclusion.

Ce rapport fournit des informations relatives aux politiques et aux pratiques des divers pays participants, sans toutefois comparer ni juger les différents systèmes ou conceptions de l'évaluation.

Le but de ce rapport est de constituer une source d'informations à l'usage des responsables politiques et des professionnels impliqués dans l'évaluation dans le cadre de l'inclusion au niveau primaire.

L'un des principaux objectifs de ce rapport est de *susciter de la part des responsables des politiques d'évaluation de l'enseignement ordinaire (non BEP) une prise de conscience des problèmes que pose l'évaluation dans les établissements inclusifs du primaire* afin qu'ils mesurent à quel point l'ensemble des politiques d'évaluation doit tenir compte des élèves à BEP.

Pour atteindre cet objectif, il est important de définir la terminologie employée aussi bien dans le projet en général que dans ce rapport.

1.3 Définition préalable à l'étude

Les experts, les coordinateurs nationaux et les membres du Bureau des représentants de pays ont signalé dans leurs contributions aux travaux que les mots, concepts et modalités prenaient des sens différents selon les pays.

Il semblerait qu'il y ait deux raisons à cela. Tout d'abord, le mot anglais « assessment » n'a pas de traduction exacte dans les autres langues européennes. Dans certaines langues, les termes « *assessment* » et « *evaluation* » sont à peu près synonymes. Dans d'autres, ils ont des significations tout à fait distinctes.

La seconde raison est que chaque pays possède ses propres manières de procéder, qu'elles soient formelles ou informelles, qu'elles soient ou non désignées sous le terme d'« évaluation ». Ces modes de fonctionnement résultent généralement de différents types de politique et de législation relatifs à l'enseignement ordinaire aussi bien qu'à l'éducation réservée aux élèves à besoins particuliers. Ainsi, dans certains pays, il peut exister deux dispositifs légaux bien distincts



concernant l'évaluation : l'un rattaché aux cycles et aux programmes de l'enseignement ordinaire, l'autre lié au système réservé aux élèves à BEP. Dans certains cas, il peut aussi y avoir une législation unique qui régit toutes les formes d'évaluation.

Compte tenu de ces questions, un cadre conceptuel a été défini afin de s'entendre sur une définition de travail de l'évaluation inclusive dans les écoles primaires.

La littérature non-européenne (2005) souligne que même dans les pays anglophones, la terminologie, et en particulier la distinction entre la notion d'*assessment* et d'*evaluation*, n'est pas clairement définie. Ce document adopte les définitions de Keeves/UNESCO (1994), entendant par *assessment* les appréciations et les avis que l'on émet à propos d'individus (ou éventuellement de groupes) ; *evaluation* désigne en revanche l'examen d'entités abstraites telles que des organismes, des cursus scolaires, des méthodes pédagogiques. Les données que fournit l'évaluation (*assessment*) des élèves peuvent éventuellement être utilisées pour l'évaluation (*evaluation*) d'une école ou de tout autre institution, contribuant ainsi à l'appréciation de celles-ci sans pour autant démentir la distinction entre les deux termes (voir ci-dessus).

Cette description générale de l'évaluation constituait un point de départ nécessaire pour s'entendre sur la définition de travail utilisée dans le projet. En résumé :

L'évaluation au sens d'*assessment* est la pratique par laquelle les enseignants ou autres personnes impliquées dans l'éducation d'un élève recueillent des informations de façon systématique et utilisent les données concernant les acquis scolaires d'un élève et/ou son niveau de développement dans différents domaines de son parcours éducatif (résultats scolaires, comportement, compétences sociales)

Cette définition de travail englobe toutes les méthodes et les systèmes d'évaluation possibles, qu'il s'agisse d'évaluation initiale ou formative. Elle souligne également le fait que :

- L'évaluation engage différents acteurs. Enseignants, autre personnel scolaire, personnel de soutien extérieur peuvent en principe être

-
- 
- impliqués dans les procédures d'évaluation, mais également les parents et les élèves eux-mêmes. Tous les acteurs peuvent utiliser les informations de différentes manières ;
- Les informations fournies par l'évaluation ne portent pas seulement sur l'élève mais aussi sur son environnement éducatif (et parfois même son environnement familial).

Cette définition indique également que le projet de l'Agence s'est spécifiquement centré sur l'évaluation au sens d'*assessment* et non pas sur le concept voisin d'évaluation éducative. Dans le cadre du projet de l'Agence, le concept d'évaluation est entendu comme l'avis que porte un professeur ou tout autre professionnel sur un ensemble de facteurs qui interviennent dans le processus d'enseignement et d'apprentissage afin d'éclairer les décisions à prendre dans leur travail. Ces facteurs peuvent concerner le contenu des programmes, les ressources de l'élève, la mise en place de stratégies efficaces, etc. L'information quant aux acquis scolaires des élèves est un des principaux éléments pris en compte dans les processus d'évaluation, même s'il n'est pas le seul.

Dans le cadre du projet, les différents termes (évaluation continue, évaluation formative, diagnostique, évaluation sommative, contrôle) employés pour désigner et décrire les différents modes et méthodes d'évaluation ont été consignés et définis dans le glossaire terminologique inclus à la fin de ce rapport.

Dans la mesure où le projet de l'Agence était centré sur l'évaluation dans le cadre de l'inclusion au niveau primaire, on s'est également mis d'accord sur ce que l'on entendait dans les différents pays par « niveau primaire » et par « pratiques inclusives ».

Le premier point fut abordé sur un plan pragmatique – les pays avaient clairement défini dans leurs rapports respectifs les classes d'âge et les systèmes propres au cycle d'enseignement primaire.

Ce que l'on entendait par établissements « inclusifs » n'a pas été clairement défini, mais dans d'autres volets d'activité de l'Agence (Meijer 2003, par exemple), on attribue à ce terme une définition opérationnelle : « (...) établissements d'enseignement où les élèves présentant des besoins particuliers peuvent suivre la plus grande partie de leur cursus scolaire dans une classe ordinaire, avec des pairs sans besoins éducatifs particuliers (...) » (p. 9).



Lors des réunions des experts dans le cadre du projet, il a été établi que la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO (1994) constituerait le document de référence en matière d'éducation inclusive : « *Les écoles ordinaires qui adoptent une orientation inclusive sont le moyen le plus efficace de combattre les comportements discriminatoires en créant des communautés accueillantes, en construisant une société inclusive et en donnant à tous accès à l'éducation ; elles offrent en outre une éducation de qualité à la majorité des enfants, améliorent l'efficacité pédagogique et, enfin, le rapport coût/efficacité de l'ensemble du système éducatif* ». (p. 8)

La diversité des pratiques et des dispositifs mentionnés dans les rapports des pays souligne les difficultés à comparer les situations respectives des pays, qui se trouvent tous à « *différentes étapes du cheminement vers l'inclusion tel que déterminé par la Déclaration de Salamanque (...)* » (Peacey, 2006). L'ambition de ce rapport est de faciliter ce cheminement en fournissant l'information nécessaire pour parvenir à une compréhension plus large et approfondie de la manière dont l'évaluation contribue au processus d'inclusion.

Le terme d'« inclusion » a lui-même évolué depuis sa première utilisation dans le contexte de l'éducation. Tout d'abord, il ne concerne plus uniquement les élèves dont les besoins particuliers ont été détectés mais une population plus large d'élèves susceptibles d'être mis au ban de l'école. Cela signifie que, même si le projet « Évaluation » de l'Agence porte sur les BEP, les conclusions auxquelles il aboutira pourront vraisemblablement contribuer à la réussite scolaire d'une plus vaste catégorie d'élèves.

En second lieu, pour un grand nombre de personnes, l'introduction de ce terme a été une tentative évidente de faire évoluer les idées en matière d'éducation pour tous, au-delà d'une approche inclusive. Globalement, le système éducatif inclusif peut être considéré comme la cohabitation dans un même lieu d'élèves présentant des BEP avec ceux n'en présentant pas.

En troisième lieu, à l'origine, l'emploi de ce terme sous-entendait généralement que les élèves à BEP pouvaient être « scolarisés ». Cela supposait que le « système scolaire » était une entité figée et que les élèves avaient besoin d'une série de moyens de soutien pour accéder au parcours ordinaire. Le terme « inclusion » a acquis son sens actuel



dès lors que l'on a considéré que les élèves à BEP ont le droit de suivre un parcours adapté à leurs besoins et que le système éducatif avait le devoir de le leur assurer. Le parcours n'était plus un système figé, mais il devait être modifié jusqu'à ce qu'il soit approprié à tous les élèves.

Trois idées fondamentales découlent de cette conception de l'inclusion :

1. Une scolarité accessible à tous tient compte des apprentissages scolaires et sociaux. Les objectifs pédagogiques et les éventuels aménagements doivent refléter ces deux facettes ;
2. L'inclusion est un processus et non un état figé. Les professionnels de l'éducation devront toujours être prêts à changer leur façon de travailler afin de mettre l'apprentissage et la participation à la portée de tous les élèves ;
3. Les écoles ordinaires étant le principal moyen d'éduquer la plus grande majorité d'élèves en Europe, la scolarisation des élèves à BEP au sein des établissements ordinaires demeure une part essentielle de l'approche inclusive.

En conclusion, dans le cadre de ce projet et de ce rapport, l'expression « écoles inclusives » se rapporte aux établissements de l'enseignement ordinaire dont les classes disposent d'aménagements tels que :

- Ils peuvent accueillir tous les élèves, avec ou sans BEP ;
- Ils s'efforcent de mettre en place un parcours qui permette à tous les élèves d'apprendre et de participer.





2. L'EVALUATION DANS LE CADRE DE L'INCLUSION

L'évaluation des acquis des élèves diffère d'un pays à l'autre non seulement quant aux méthodes et aux procédures, mais également quant à l'optique. Les politiques éducatives ainsi que les pratiques de classe débouchent sur diverses manières d'utiliser les données que peuvent fournir les différentes modalités d'évaluation.

L'évaluation ne se limite pas à une activité que le professeur réalise en classe dans le but de recueillir des données de nature à éclairer ses décisions concernant la suite du programme d'apprentissage de l'élève. L'évaluation est certes utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage, mais elle sert également à l'administration, la sélection, la définition des normes et le diagnostic. Elle constitue ainsi un outil de prise de décision. Différentes formes d'évaluation peuvent être déterminantes pour l'orientation de l'élève, les ressources utilisées et le financement.

Une phrase tirée du rapport de l'Allemagne donne l'état des lieux dans la plupart des pays : *« L'évaluation des acquis des élèves est une démarche pédagogique, mais également administrative, en vertu des dispositions prévues par la loi »*.

Les politiques générales d'éducation des élèves à BEP déterminent les finalités poursuivies et, par conséquent, les méthodes d'évaluation qu'utilisent les professeurs dans les classes inclusives. Les éventuelles similitudes et différences de vue de l'évaluation pratiquée dans les classes inclusives du primaire font l'objet du chapitre suivant.

2.1 Évaluer au sein des politiques générales d'éducation

Avant d'aborder certaines conclusions importantes contenues dans les rapports des différents pays, il est nécessaire de récapituler les principaux aspects de l'évaluation dans les politiques générales d'éducation de chaque pays.

Tout d'abord, les systèmes éducatifs (quant aux politiques et aux pratiques) ont évolué au fil du temps en fonction des contextes spécifiques à chaque pays. De la même manière, alors qu'il y a des approches et des visées similaires, les systèmes d'éducation varient



d'un pays à l'autre¹. La politique et la pratique relatives à l'évaluation dans un pays donné sont le résultat d'évolutions de la législation, ainsi que d'une certaine conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

En second lieu, les systèmes d'évaluation dans le cadre de l'inclusion s'inscrivent dans les dispositions légales en vigueur dans chaque pays en matière d'éducation tant ordinaire que spécialisée.

En troisième lieu, les définitions et les conceptions de ce que l'on entend par besoins particuliers varient énormément d'un pays à l'autre. Il n'existe pas de consensus dans le sens que l'on attribue à des termes tels que handicap, besoins particuliers ou incapacité. Ces différences tiennent davantage aux réglementations administratives, financières et de procédure qu'à des variations du nombre et du type de besoins éducatifs particuliers selon les pays (Meijer, 2003). La démarche adoptée dans le cadre du Projet consiste à examiner les problèmes communs d'évaluation, tout en constatant les différences de définition et d'approche qui existent en matière de pratiques éducatives relatives aux besoins particuliers.

Finalement, l'éducation inclusive n'est pas un phénomène statique dans tous les pays. Elle s'est développée de différentes manières et continue à évoluer. Les conceptions, les politiques et les pratiques ayant trait à l'éducation inclusive sont en mutation permanente. Ce que l'on attend des systèmes d'évaluation dans le cadre de l'inclusion est également influencé par ces changements, si bien que les pratiques actuelles d'évaluation doivent être examinées dans le contexte plus large des réformes qui sont en train d'être mises en place dans les différents pays.

Certains pays sont en cours de révision et de modification de leur politique et de leur législation en matière d'éducation inclusive, ce qui a un impact particulier sur les procédures d'évaluation. Il s'agit de : Chypre, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la France, l'Italie, la Lituanie, les Pays-bas, la République tchèque et la Suisse (avec en particulier, une nouvelle stratégie financière pour les BEP).

¹ Pour de plus amples détails, le lecteur est invité à consulter les rapports de chaque pays concernant le projet Evaluation sur la page www.european-agency.org/site/themes/évaluation, ainsi que les vues d'ensemble que proposent les pages nationales du site de l'Agence : www.european-agency.org/site/national_pages/index.html



Tandis que la communauté française de Belgique est actuellement en train de lancer des « projets pilote » suite à des modifications récentes de sa législation en matière d'éducation inclusive, la communauté flamande de Belgique modifie sa politique et sa législation en matière d'éducation inclusive à partir des enseignements tirés de l'expérience de projets pilotes en cours de réalisation. L'Autriche, la République tchèque, l'Allemagne et la Hongrie s'apprêtent à mettre en œuvre de nouvelles politiques et de nouvelles lois concernant les systèmes de contrôle de la qualité de l'éducation. Ceci influera sur les écoles inclusives, en particulier en matière d'évaluation et de définition des normes éducatives nationales.

Tous les facteurs mentionnés ci-dessus jouent sur la manière dont les politiques et les pratiques d'évaluation ont évolué dans les différents pays. Cela signifie que de nettes différences peuvent être observées dans la manière dont chacun des pays aborde les points-clé suivants en matière d'évaluation :

- Dans quel but les élèves sont-ils évalués ?
- Qui utilise les données de l'évaluation ?
- Qui réalise l'évaluation et qui d'autre y participe ?
- Qu'évalue-t-on ?
- Comment évalue-t-on les élèves ?
- A partir de quels points de repère les évaluations sont-elles effectuées?

Toutes ces questions portent sur les objectifs que doivent avoir les principales procédures d'évaluation. Les différences de conception quant à la finalité principale des données fournies par l'évaluation conduisent à répondre différemment à ces questions d'un pays à l'autre.

Tous les pays, à leur manière, utilisent les données de l'évaluation. Certains pays peuvent disposer de procédures générales d'évaluation qui s'appliquent à tous les élèves, visant à mesurer leurs acquis et à contrôler les normes éducatives. Tous les pays ont des procédures d'évaluation plus spécifiques suivant les élèves. Elles visent à identifier la nature exacte des besoins particuliers et à soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Il existe toujours une certaine interconnexion entre ces différentes formes d'évaluation.

Les points suivants décrivent les principaux objectifs poursuivis dans les différents pays. En annexe de ce document, figure une vue d'ensemble



des différentes finalités poursuivies dans les écoles inclusives telles que déterminées par la politique nationale d'éducation.

2.2 Utilisation de l'évaluation pour identifier les besoins éducatifs particuliers

Tandis qu'il existe de nettes différences dans la manière dont les données de l'évaluation sont recueillies et exploitées, tous les pays s'accordent à reconnaître la nécessité de déterminer avec précision les besoins éducatifs particuliers de chaque élève. Tous les pays disposent de procédures légales bien définies pour l'identification initiale des besoins éducatifs précis de l'élève qui connaît des difficultés. Cependant, la manière dont ces besoins sont définis varie d'un pays à l'autre, chacun disposant de ses propres procédures pour les identifier.

L'évaluation initiale des élèves présumés à BEP peut viser deux objectifs :

- Identification en vue de la « reconnaissance » officielle des élèves présentant un BEP qui requiert des moyens supplémentaires pour soutenir leur scolarité ;
- Détermination des programmes d'enseignement, l'évaluation est alors orientée vers l'identification des points forts et des points faibles de l'élève dans différents domaines de sa scolarité. Une telle information est souvent employée d'une manière formative – parfois comme point de départ d'un Programme d'éducation individualisé (PEI) ou une autre mesure centrée sur l'élève – plutôt que comme une évaluation initiale indépendante.

La plupart des pays ont des démarches progressives de l'identification des élèves à BEP. Le processus doit clairement définir les étapes. Celui-ci commence avec l'enseignant de la classe ordinaire en l'éclairant sur la façon d'aborder les difficultés. Il implique ensuite d'autres spécialistes dans l'école et finalement des professionnels des services de soutien extérieurs.

Le plus souvent, ce sont des professionnels (du secteur médical, social, psychologique) qui recueillent des données sur les forces et les faiblesses de l'élève. Ils pratiquent différentes formes d'évaluation (généralement des tests) qui donnent un aperçu du fonctionnement d'un élève dans différents domaines. Dans tous les pays, à un degré ou à un autre, des équipes pluridisciplinaires concourent à l'évaluation liée à

l'identification initiale des besoins éducatifs particuliers.

Dans tous les pays, l'évaluation en vue d'identifier les BEP s'applique à des élèves fréquentant des écoles inclusives ou ségrégatives. Cependant, dans les écoles inclusives, les élèves à BEP peuvent également bénéficier de procédures d'évaluation qui n'existent pas nécessairement dans les écoles ségrégatives. Ces procédures sont décrites ci-après.

2.3 Utilisation de l'évaluation comme facilitateur des processus d'enseignement et d'apprentissage

Dans tous les pays, l'évaluation continue et l'évaluation formative sont généralement liées aux programmes scolaires.

Dans les écoles inclusives, l'évaluation continue :

- Est directement liée aux programmes scolaires de tous les élèves (présentant ou non des BEP) ;
- Est essentiellement non comparative, en mettant l'accent sur l'information qui aide les enseignants à programmer l'enseignement individualisé des élèves (évaluation formative) ;
- Peut éventuellement avoir une valeur sommative, en rapport avec certains points stratégiques du programme scolaire.

Dans les pays qui ont clairement défini un parcours national, l'évaluation continue et formative a généralement un but et est directement rattachée aux objectifs concernant le parcours de tous les élèves. Les lignes directrices en matière d'évaluation au plan national peuvent parfois déterminer ce qui doit être évalué et la manière de procéder. Dans les pays qui adoptent cette approche, il est à noter que le développement et la mise en place de l'évaluation relèvent principalement de la responsabilité des enseignants des écoles et des classes ordinaires. Cela concorde avec la conception de l'évaluation envisagée comme source d'information pour éclairer les décisions quant à la programmation de l'enseignement individualisé.

Bien souvent, tous les élèves bénéficient des mêmes méthodes d'évaluation quant à l'orientation (teneur de ce qui est évalué) et aux procédures (méthodes) et, de ce fait, les différents pays insistent sur trois questions concernant l'évaluation des acquis des élèves à BEP :

- La nécessité de faire en sorte que les résultats de l'évaluation initiale



- des BEP influent sur les objectifs scolaires ;
- Le besoin de rattacher les objectifs scolaires et les programmes d'évaluation au projet éducatif individualisé de l'élève ou à tout autre instrument ou démarche ciblée au niveau de l'établissement ;
 - Le besoin de modifier ou d'adapter les méthodes d'évaluation utilisées dans les classes ordinaires afin de répondre aux besoins des élèves présentant des besoins ou des difficultés particuliers.

Pour une plus grande efficacité de l'évaluation continue dans les écoles inclusives, il est important que les enseignants en milieu ordinaire puissent être secondés par des spécialistes pluridisciplinaires capables de les aider à établir ces liens.

2.4 Utilisation de l'évaluation pour mesurer les acquis des élèves

Dans certains pays, le principal objectif des procédures d'évaluation à l'attention de tous les élèves dans les écoles inclusives est de renseigner sur les apprentissages acquis à un moment X dans le parcours éducatif de l'élève. La plupart du temps, cela prend la forme d'une évaluation sommative scolaire qui s'accompagne :

- d'un bilan final adressé aux parents et autres parties intéressées ;
- de l'attribution de notes ou d'appréciations qui reflètent le niveau des connaissances.

L'évaluation sommative synthétise les acquis de l'élève dans une série de domaines et pour une période donnée – par exemple une année scolaire. Le but de l'évaluation sommative est de mesurer les progrès de l'élève dans l'acquisition des compétences et des connaissances, en les comparant à ses anciens résultats ou, bien souvent, à ceux de ses pairs.

La comparaison des résultats d'un groupe d'élèves peut éclairer sur les progrès relatifs d'un élève donné, mais elle peut aussi servir à effectuer une évaluation (*evaluation*) dans un sens plus large, notamment en ce qui concerne la validité d'un programme pédagogique donné.

Ce type d'évaluation, envisagé dans cette optique là, est généralement celui avec lequel les parents et le grand public sont le plus familiarisés.

L'évaluation sommative peut être à l'origine d'une prise de décision cruciale quant au parcours scolaire d'un élève. Dans certains pays, cela

peut aller jusqu'à la demande de redoublement d'une classe ou la mise en place d'un dispositif d'évaluation approprié en cas de BEP.

L'évaluation sommative permet d'apprécier les acquis et les faiblesses par rapport à un objectif précis, mais elle ne donne pas nécessairement lieu à un retour formatif qui puisse être directement utilisé pour déterminer les programmes d'enseignement et d'apprentissage à mettre en œuvre ultérieurement.

Les enseignants des écoles inclusives peuvent utiliser l'évaluation sommative aux fins des objectifs poursuivis par le PEI d'un élève. Reste à se demander quelles modifications apporter aux systèmes de notation et de classement de l'évaluation sommative pour qu'ils soient adaptés aux besoins des élèves présentant des besoins particuliers ou des difficultés.

2.5 Utilisation de l'évaluation en vue du pilotage des normes et principes éducatifs généraux

Pour un nombre croissant de pays, les procédures sont centrées sur l'évaluation des objectifs communs (normes) quant à l'enseignement et l'apprentissage de tous les élèves. On tend à passer d'une évaluation orientée sur les besoins propres à un élève à une évaluation orientée sur les besoins d'un groupe d'élèves. Cette évolution s'explique par des changements de politique et tient au fait que l'on dispose d'une plus large palette de solutions relatives à l'évaluation des normes au sein du système éducatif ordinaire.

Il s'agit en général d'une évaluation sommative où l'information est recueillie à un moment stratégique par rapport au programme scolaire national. Souvent, l'objectif poursuivi par l'évaluation relative aux normes nationales relève principalement d'une intention politique de collecter les critères de réussite pour les élèves valides, afin d'améliorer le niveau et l'efficacité de la scolarité. L'évaluation et le contrôle des acquis des élèves sont considérés comme un instrument-clé pour prendre les décisions nécessaires à l'atteinte de ces objectifs.

Les élèves passent des batteries de tests à l'extérieur ou sont soumis à des évaluations standardisées, de manière à ce que les résultats soient conformes aux normes nationales et offrent un haut degré de fiabilité. On réunit fréquemment les résultats individuels de tous les élèves de



sorte que les autorités nationales et régionales, les directeurs d'établissement et les enseignants puissent les exploiter pour mesurer le niveau des acquis des élèves pris isolément ou en groupe.

Avec ce type d'évaluation, on cherche à déterminer où en sont les élèves dans l'acquisition des apprentissages par rapport aux normes communes au lieu de chercher à savoir ce qu'ils ont acquis et ce qu'il leur reste à apprendre (comme c'est le cas pour l'évaluation continue et formative). Ce mode d'évaluation ne fournit pas nécessairement des renseignements utiles à l'enseignement et à l'apprentissage et, dans les pays qui le pratiquent, il existe une nette tendance à compléter les tests normalisés par une évaluation continue mise en place et pratiquée par les écoles et les professeurs.

Les différents pays s'attachent à développer des stratégies pour répondre au droit des élèves à BEP à participer aux épreuves nationales, tout en cherchant la manière de les adapter aux besoins de ces élèves.

2.6 Synthèse

L'objet de ce chapitre était de décrire les principales finalités de l'évaluation au sein des écoles inclusives des pays participant au projet de l'Agence. Il n'est pas possible de classer les pays en fonction de l'objectif poursuivi par leur système d'évaluation. D'une façon ou d'une autre, tous les pays évaluent les élèves dans chacun des buts décrits ci-dessus. On remarque cependant que les systèmes des différents pays sont caractérisés par des conceptions de l'évaluation définies en réponse à la recherche de types d'information spécifiques.

Il n'est pas possible de dire ici pourquoi, dans un pays donné, l'évaluation vise tel ou tel objectif. Si ce sujet l'intéresse, le lecteur devra se rapporter aux rapports des différents pays. On peut néanmoins affirmer que, même si les conceptions et les objectifs de l'évaluation sont susceptibles de varier, dans la plupart des pays, les politiques et les pratiques d'évaluation s'avèrent être plus directement orientées vers la collecte d'informations dans un but bien précis.

C'est auprès des élèves à BEP dans les écoles inclusives que les objectifs nationaux en matière d'évaluation ont le plus d'impact. Ces différents types d'évaluation peuvent être considérés comme ce que



Madaus (1988) désigne « l'évaluation va-tout ». Les évaluations va-tout consistent en des tests et des dispositifs qui fournissent des données accessibles aux élèves, aux parents, aux enseignants, aux responsables politiques ou au public en général. Elles permettent de prendre des décisions importantes qui influent directement et immédiatement sur la vie scolaire présente et future de l'élève.

Nous trouvons un exemple d'évaluation va-tout au Royaume-Uni (Angleterre). La carrière et la réputation des professeurs principaux peuvent dépendre de cette évaluation dans la mesure où les résultats sont publiés dans la presse afin que les parents et le public en général puissent comparer les résultats des écoles. Cela fait jouer au système d'évaluation un rôle important dans la prise de décision politique en matière d'éducation, tant au niveau national que régional.

Les quatre modes d'évaluation décrits dans les points qui précèdent constituent tous, en puissance, des « va-tout », puisque, dans tous les pays, l'information générée est d'une manière ou d'une autre utilisée pour prendre des décisions importantes quant à l'avenir des élèves et parfois même des enseignants, des écoles et du système éducatif lui-même.

Les différentes utilisations des données produites par l'évaluation présentent toutes des avantages et des inconvénients. Tous les pays sont actuellement face à une série de défis concernant leur politique et leur pratique de l'évaluation dans les écoles primaires inclusives. Ces défis et la manière dont ils sont abordés font l'objet du chapitre suivant.



3. DÉFIS ET INNOVATIONS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION

Les principaux problèmes que rencontrent aujourd'hui les pays en matière de politiques et de pratiques d'évaluation dans les écoles primaires inclusives peuvent être considérés comme le résultat d'une évolution des idées quant à la finalité de l'évaluation et à la manière dont l'information qui en découle peut et doit être exploitée. Les pays participants au projet s'interrogent tous sur la portée de leur système d'évaluation :

- Fournit-il des données utiles pour guider des prises de décision au niveau des politiques générales d'éducation ?
- A-t-il des effets négatifs ou positifs sur les élèves pris séparément (s'agit-il de procédure « va-tout » ou non) ?
- Soutient-il l'inclusion ou perpétue-t-il la ségrégation.

Ces questions obligent les pays à se demander quelle approche générale adopter pour leur système d'évaluation. En dépit des différences actuelles quant à la conception et aux pratiques, il apparaît que dans tous les pays, le débat est ouvert sur trois pôles d'intérêt communs :

1. Augmenter les acquis de tous les élèves, y compris ceux présentant des BEP, en utilisant efficacement les données de l'évaluation pratiquée avec différents publics et dans divers buts ;
2. Passer d'une évaluation orientée sur le BEP, en vue d'un diagnostic et de la mise en place des ressources nécessaires (évaluation souvent conduite par des intervenants extérieurs) à une évaluation continue menée par les enseignants eux-mêmes afin de les aider à guider les enseignements et les apprentissages ;
3. Développer des systèmes d'évaluation continue et formative à l'usage des écoles inclusives ; apporter aux écoles et aux enseignants les outils nécessaires pour prendre en charge l'évaluation des acquis des élèves à BEP et même à identifier (initialement) les besoins particuliers d'autres élèves.

Ces trois pôles d'intérêt constituent les principaux défis à relever dans tous les pays, tant au niveau de la politique que de la pratique.

Les responsables politiques et les différents acteurs tentent de développer des stratégies qui répondent efficacement à ces différentes exigences et, dans tous les pays, l'on relève des exemples d'innovations politiques et pratiques en rapport avec ces défis. Ces



innovations peuvent être considérées comme des exemples d'une bonne démarche pour la politique et à la pratique de l'évaluation.

Les points qui suivent décrivent brièvement les principales questions que soulèvent tous ces défis. Elles sont présentées sous la forme de problèmes cruciaux que rencontrent actuellement les pays.

La manière dont les pays tentent d'apporter une solution à ces questions est présentée sous la forme d'exemples d'innovation en matière de politique et de pratique de l'évaluation, tirés des rapports des différents pays. Ces innovations sont signalées dans un encadré.

Il est à noter que les exemples d'innovation présentés ici ont été sélectionnés pour illustrer l'évolution qui se fait dans un bon nombre de pays. Pour de plus amples informations sur la manière dont les pays abordent ces questions, le lecteur est renvoyé aux rapports par pays.

3.1 Utilisation des données de l'évaluation pour favoriser la définition et le suivi des politiques éducatives

Tous les pays envisagent la possibilité de développer et d'utiliser l'évaluation de tronc commun (standard) pour mesurer les acquis de tous les élèves. Une telle approche suppose que les élèves passent des batteries de tests ou des évaluations à l'extérieur de l'école. Les résultats sont utilisés par les enseignants ou les chefs d'établissement, mais surtout par les responsables politiques, afin de déterminer les normes générales en matière de performances scolaires.

Dans certains pays, cette conception est bien implantée. Le rapport national du Royaume-Uni (Angleterre) souligne la démarche d'évaluation relative aux normes nationales : *« Il faut savoir qu'en Angleterre, l'évaluation vise toujours les priorités gouvernementales de relever le niveau des performances scolaires et d'améliorer la qualité de l'enseignement. Ces priorités s'appliquent à tous les élèves, valides ou non »*.

Utiliser l'information fournie par l'évaluation d'un élève donné, y compris un élève à BEP, pour assurer le suivi et donc relever les normes éducatives est un sujet de préoccupation qui représente un défi majeur dans tous les pays. Il ne faut pas sous-estimer l'éventuelle utilité des études comparatives internationales sur les normes éducatives, même

si elles ne portent pas spécifiquement sur l'enseignement primaire, notamment les enquêtes PISA de l'OCDE (www.pisa.oecd.org). On observe une pression croissante au niveau national pour un développement des comptes-rendus de résultats scolaires, aussi bien sur le plan national et régional qu'au niveau des établissements. On insiste de plus en plus sur la nécessité de s'appuyer sur les performances des élèves pour mettre en place les politiques éducatives.

Défis

Les responsables politiques et les professionnels des différents pays doivent prendre en considération les points critiques suivants pour relever ces défis :

- Jusqu'à quel point les « systèmes de mesure va-tout » doivent-ils être rattachés aux résultats des évaluations ? Comment l'information obtenue par l'évaluation normalisée doit-elle être utilisée par les responsables politiques pour prendre des décisions en rapport avec la qualité du système éducatif et des différents aspects de celui-ci ? Comment cela contribue-t-il à prendre des décisions cruciales pour l'avenir des établissements, des programmes scolaires, des enseignements et parfois des élèves eux-mêmes ?
- Où en sont les droits des élèves à BEP à passer des épreuves nationales ? Au sein des écoles inclusives, tous les élèves ont-ils les mêmes droits en matière d'évaluation ?
- Le droit de prendre part à l'évaluation inclut-il celui de disposer de modes d'évaluation appropriés, qui tiennent compte des besoins particuliers ? Quelles modifications sont apportées aux épreuves nationales pour supprimer les barrières que rencontrent les élèves présentant différents types de BEP ?
- Quelle est la meilleure façon de traiter les données de l'évaluation des élèves à BEP dans les rapports concernant les normes nationales ? Comment rendre compte des acquis et des progrès des élèves à BEP. Comment éviter les risques inhérents au « classement » des élèves, des écoles et même des régions ?

Le rapport du Royaume-Uni (Angleterre) suggère que lorsqu'il existe une nette tendance à pratiquer une évaluation normalisée, il faudrait tenir compte des « *risques que cela comporte pour les élèves à besoins éducatifs particuliers* ». Le rapport de la Suède soutient qu'il devrait y avoir un « *compromis entre les exigences qu'impose le processus de prise de décision et les conditions et possibilités des écoles au niveau*



local ».

Innovations

L'examen des rapports par pays montre qu'un bon nombre d'innovations politiques et pratiques ont trait aux défis et aux problèmes inhérents à l'utilisation des données de l'évaluation en vue d'assurer le suivi et la définition des normes éducatives. Ces innovations sont présentées ci-dessous.

Droit à une éducation de qualité pour tous les élèves, y compris ceux qui présentent des BEP.

Dans bon nombre de pays, l'effort d'innovation consiste à assurer une éducation de qualité aux élèves à BEP en inscrivant des droits dans les textes relatifs à l'éducation. Au Royaume-Uni (Angleterre), le programme « Every Child Matters » (Questions qui concernent tous les enfants) porte plus particulièrement sur les résultats scolaires et recommande à toutes les écoles d'être attentives aux facteurs qui permettent de répondre aux besoins de tous les élèves. En Islande, il existe une évaluation normalisée – pratiquée à des fins formatives – qui s'appuie sur les objectifs du parcours national. Cela conduit à élargir le débat au sujet de la qualité et de la définition des « critères d'inclusion » au niveau de l'école.

En Hongrie, la définition des normes alimente le débat autour des droits de tous les élèves à une éducation de qualité et des changements se font jour. Les informations issues de l'évaluation relevant des critères nationaux sont exploitées en vue de s'assurer que ces droits sont respectés.

Contrôle des normes en tant qu'approche possible, mais pas unique, des politiques nationales d'évaluation.

Dans un nombre croissant de pays, l'utilisation des données de l'évaluation pour définir les normes éducatives est un des éléments de réglementation parmi d'autres. En Islande, des mesures politiques stipulent clairement que la principale finalité de l'évaluation, et ce pour tous les élèves, est formative, ce qui vient compléter la politique relative au contrôle des normes éducatives nationales. Cela est relayé par une

politique au niveau de la communauté qui régit l'évaluation continue dans les écoles ordinaires.

Le Danemark met actuellement en train de mettre en place un système d'évaluation « centré sur les résultats », avec un système d'épreuves élargies au niveau national et l'exploitation des données de l'évaluation pour déterminer les normes nationales. Cependant, l'adoption de ce système est associée à « *l'évaluation formative en tant qu'instrument essentiel de garantie de qualité* ».

En Autriche, le Ministère de l'éducation a pris le parti de ne pas inclure les élèves à BEP dans les systèmes d'épreuves nationales, mais de définir plutôt des « normes pour l'éducation des élèves à besoins particuliers », privilégiant l'environnement et les modalités qui sont de nature à améliorer la qualité. Un groupe d'experts est en train d'établir les règles générales pour : définir les normes dans les écoles inclusives, utiliser les PEI comme instrument d'évaluation et de garantie de qualité, revoir les modalités de l'évaluation initiale des BEP, introduire plus de flexibilité dans la prise en charge financière des BEP, repenser le rôle professionnel des enseignants par rapport à de nouvelles possibilités de formation.

Assurer le droit de tous les élèves à prendre part aux épreuves nationales.

La reconnaissance du droit de tous les élèves à prendre part aux épreuves nationales est un fait acquis dans la plupart des pays qui ont déjà ou qui sont en train de mettre en place de tels systèmes. Cette reconnaissance est dès lors liée à des stratégies claires pour s'assurer que :

- L'évaluation normalisée est accessible aux élèves à BEP ;
- Les procédures nationales d'évaluation sont validées et favorisent l'inclusion plutôt que la ségrégation qui souligne les points faibles de l'élève et renforce son étiquetage.

Le concept d'« évaluation universelle », selon lequel toutes les épreuves et les procédures d'évaluation sont conçues pour être le plus accessible possible, est de plus en plus répandu à travers les différents pays.

En République tchèque et au Danemark, l'aménagement de l'évaluation fait partie intégrante du système récemment mis en place. Au Royaume-Uni (Angleterre), pendant une certaine période, les procédures d'évaluation ont été modifiées à l'attention des élèves à BEP. Les « *P scales* » (échelles de performances) en sont un exemple : celles-ci consistent en des tests d'évaluation gradués, spécialement conçus pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et ne pouvant atteindre le niveau national minimum de réussite prévu dans le parcours scolaire ordinaire.

Reconsidérer l'importance accordée aux résultats de l'évaluation et des épreuves nationales.

Dans certains pays, les innovations sont orientées sur les procédures d'évaluation. Le cas de la Lettonie en est un exemple, pays où l'évaluation porte sur l'aptitude à résoudre des problèmes plutôt qu'à mémoriser de l'information ou des faits.

Au Portugal, les objectifs nationaux de l'évaluation sont clairement liés aux critères utilisés dans l'évaluation des acquis, le but étant que tous les professeurs comprennent clairement ce qu'ils doivent évaluer, par quels moyens et à quel moment, de façon à utiliser les résultats de l'évaluation nationale à des fins formatives.

Cependant, les différents pays doivent constamment s'assurer que l'évaluation nationale ne vise pas à utiliser l'information pour établir des comparaisons entre élèves, professeurs, écoles ou régions. La France est un bon exemple de la manière d'aborder cette question. Même si l'information concernant l'élève fournie par l'évaluation vient du « protocole national d'évaluation », pour autant les résultats n'« *encouragent pas les parents à comparer les écoles ... [et] et ne déterminent pas les moyens mis en œuvre* ».

Utiliser l'information recueillie par l'évaluation nationale pour orienter les programmes individualisés d'éducation

C'est là un des champs d'innovation de prédilection dans tous les pays dotés d'un système d'évaluation nationale. Il s'agit d'une orientation allant parfaitement dans le sens d'une certaine conception de l'éducation qui tient compte des informations apportées par l'évaluation

pour améliorer le parcours éducatif de chaque élève.

Le rapport de la Suède signale le dilemme auquel bon nombre de pays sont confrontés : Comment trouver le bon équilibre entre l'utilisation « *des données de l'évaluation pour soutenir l'évolution des élèves et le souhait du public d'être informé de l'amélioration de l'école* » ?

En Islande, une des stratégies adoptées pour que les données de l'évaluation nationales servent à favoriser l'individualisation, consiste à interpréter les informations en dépit de certains indicateurs démographiques. Ce mode de fonctionnement permet de vérifier et d'évaluer les politiques régionales en matière de prise en charge financière et de ressources mises en œuvre.

Les informations issues des rapports des différents pays montrent qu'en adoptant les innovations mentionnées ci-dessus, les pays sont plus à même d'utiliser les données de l'évaluation nationale pour améliorer l'efficacité scolaire de tous les élèves, y compris ceux à BEP.

3.2 L'identification initiale d'un BEP comme base de travail pour soutenir les enseignements et les apprentissages

Tous les pays doivent relever le même défi : s'assurer que les modes d'évaluation dont ils disposent pour l'identification initiale d'un BEP donnent des informations pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage. Cela suppose essentiellement de passer d'une conception médicalisée du diagnostic du BEP, centrée sur le déficit, à une conception qui parte des besoins éducatifs et pédagogiques de l'élève. Dans cette dernière, le professeur de l'école ordinaire s'implique davantage dans l'évaluation initiale, puis continue.

Dans tous les pays, des équipes pluridisciplinaires issues du secteur médical, social et/ou psychologique participent à l'identification initiale et au diagnostic des besoins des élèves. Dans certains d'entre eux, cela aboutit à des décisions quant aux ressources financières et aux orientations.

Défis

La façon d'envisager l'identification initiale comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage et pour éviter la ségrégation à

travers les résultats d'un diagnostic, met en relief certaines questions fondamentales qui se posent aux pays.

- Les systèmes éducatifs qui gèrent efficacement l'identification initiale du BEP mais pas les autres formes d'évaluation souffrent-ils d'un haut niveau de ségrégation ? Une évaluation centrée sur le diagnostic et sur l'identification du BEP aboutit-elle à une augmentation du nombre d'élèves étiquetés comme « requérant un soutien » ? Comment mettre en place des systèmes d'évaluation équitables et objectifs qui réduisent au minimum l'étiquetage et n'augmentent pas le nombre d'élèves orientés vers des institutions spécialisées ?
- Comment éviter que l'identification initiale se transforme en évaluation « va-tout » ? Quelles sont les conséquences d'un lien direct entre l'évaluation « officielle » du besoin et la dotation en ressources financières ? Qu'induit ce lien au niveau du comportement stratégique des écoles, des professeurs et des parents en matière de demandes de ressources ?
- Dans quel sens faudrait-il revoir le lien qui existe entre le financement ou la dotation de fonds et le diagnostic ? Comment éviter les éventuels parti pris ou la subjectivité lorsque l'on vise à travers l'évaluation à éviter une prise en charge ou une orientation ? Comment envisager les avantages acquis de certains acteurs afin que le système d'évaluation se centre sur l'identification initiale ?
- Quel est le juste lien qui doit exister entre le diagnostic médical et l'évaluation à orientation éducative et pédagogique ? Les progrès croissants de la médecine sont-ils à même de fournir des renseignements de nature à faciliter l'enseignement ?
- Quelle est la meilleure manière de traiter l'identification initiale des besoins pratiquée par des professionnels pluridisciplinaires ? Qui, en dernier lieu, est responsable de l'ensemble de l'évaluation ? Qui garantit que les données de l'évaluation sont pédagogiquement utiles ? Qui garantit le lien avec l'évaluation continue des acquis des élèves avec des moyens adaptés aux BEP (techniques et instruments spécifiques, professeurs spécialisés et équipes de soutien, orientés PEI) ?
- Comment l'évaluation peut-elle rendre compte de la situation particulière des élèves alors que leurs besoins particuliers se rapportent à l'école et non pas à eux-mêmes pris individuellement ? Comment l'évaluation initiale des besoins particuliers d'un élève rend-elle compte des facteurs qui améliorent l'école ? Comment l'école, la maison et l'ensemble de l'environnement d'un élève sont-

ils envisagés dans leur globalité, et non pas seulement dans la perspective de l'évaluation ?

Innovations

Les rapports des différents pays signalent des innovations tant le plan politique que pratique qui visent à résoudre ces problèmes.

Changement de conception du rôle et de la fonction de l'évaluation d'identification initiale.

Le rôle que joue l'évaluation initiale des besoins doit être développé et source d'innovations. Deux aspects principaux sont soulignés.

Le premier est clairement soulevé par la France qui suggère que l'évaluation initiale soit réalisée dans la claire intention de soutenir l'élève dans une école inclusive plutôt que dans la perspective de se demander de quel type de dispositif ségrégatif a besoin l'élève. Ce point est développé aussi par la Hollande : « *les équipes d'évaluation [ne doivent] pas chercher à obtenir, au terme du processus, une description poussée des déficiences de l'élève mais plutôt envisager dès le départ l'évaluation dans une perspective de soutien aux prises de décision pédagogiques* ».

Le rapport de la Hollande montre quel est le second domaine dans lequel on cherche à innover dans bon nombre de pays – l'évaluation initiale des besoins devrait se centrer sur les décisions relatives à l'enseignement et l'apprentissage, évitant un étiquetage et une catégorisation inutiles de l'élève. Si cette conception de l'évaluation est acceptée, les données de l'évaluation ne sont pas seulement utilisées pour prendre des décisions officielles mais « *les parents, les élèves et les professeurs deviennent des « consommateurs » des résultats de l'évaluation* ».

Les changements de conception du rôle de l'évaluation initiale des besoins sont fonction du lien entre l'évaluation initiale et la dotation en ressources financières. C'est là un sujet de débat à creuser et un champ d'innovations possibles dans les différents pays.

Les dispositifs de soutien et les ressources financières en réponse aux BEP d'un élève ne dépendent pas uniquement d'un diagnostic « officiel » et de l'orientation qui en découle.

Le lien entre l'identification initiale des besoins qui conduit à une certaine forme de « décision officielle » pour mettre en place un soutien est une question que tous les pays sont en train de reconsidérer d'une manière ou d'une autre. L'Estonie et le Royaume-Uni (Angleterre) sont deux exemples de pays où les aménagements de soutien pour répondre aux besoins de certains élèves à BEP dans les écoles inclusives ne dépendent pas nécessairement d'un certain type de décision officielle s'appuyant sur une évaluation pluridisciplinaire. D'autres moyens d'accéder au soutien sont proposés aux écoles, liés aux structures de financement et de soutien dans l'ensemble des écoles inclusives.

Dans ce domaine, les innovations sont allées dans le sens d'un changement des politiques générales d'éducation spécialisée. Les exemples dans la mise en place et l'utilisation de l'évaluation initiale présentés ci-dessous peuvent être considérés comme des bonnes pratiques dont pourraient s'inspirer les responsables politiques.

Les équipes pluridisciplinaires effectuent l'évaluation initiale en collaboration avec les professeurs, les parents et les élèves, acteurs à part entière du processus d'évaluation.

La conception de la finalité de l'évaluation initiale des BEP engendre une interrogation sur les responsables de celle-ci. Tous les pays se dirigent vers une configuration où ce type d'évaluation est pratiqué par des équipes d'experts. Les parents jouent un rôle crucial dans le processus, mais on insiste également sur la participation des élèves eux-mêmes, des professeurs ainsi que des spécialistes dans différentes disciplines (notamment des professionnels de la santé, des travailleurs sociaux et des psychologues).

En Suisse, le travail d'équipes pluridisciplinaires avec la participation des parents et des élèves semble être sur la bonne voie, dans la mesure où il s'agit d'une approche « contextuelle » et correctement

documentée de l'évaluation des besoins. Ce type d'innovation est commenté dans le rapport hollandais : « *Les professeurs sont considérés comme des spécialistes de l'éducation, les parents comme des experts « de terrain » et les élèves comme des acteurs-clé de l'évaluation de leurs besoins. À tous les stades de l'évaluation, ils fournissent des renseignements importants et peuvent donc jouer le rôle de co-intervenants* ».

La nécessité de garantir une approche commune de l'évaluation est soulignée par l'Espagne, où les équipes pluridisciplinaires partagent les mêmes critères, mêmes s'ils utilisent des outils et des références théoriques différents.

L'évaluation initiale doit avoir pour finalité de guider la mise en place du PEI ou tout autre dispositif personnalisé.

Toutes les innovations mentionnées ci-dessus montrent que l'utilisation de l'information dégagée par l'évaluation initiale est en train d'évoluer. Dans la plupart des pays, s'est amorcé le passage de l'évaluation comme moyen de poser un diagnostic à l'évaluation comme instrument pour guider les enseignements et les apprentissages. En France, la politique nationale en matière d'évaluation initiale des besoins veut que celle-ci serve à détecter les points forts et les besoins tout aussi bien que les points faibles. Elle est au service de la mise en place du PIE ou de tout autre programme pédagogique personnalisé.

Les rapports de Chypre, de l'Italie, de la Hollande et du Portugal, pour n'en citer que quelques-uns, insistent sur la nécessité de développer une évaluation contextuelle qui formule des recommandations pour des actions concrètes. En Espagne, les équipes pluridisciplinaires engagées dans les procédures d'évaluation vérifient dans les écoles comment leurs recommandations ont été appliquées dans les PEI.

Ce type d'innovation souligne le besoin d'adjoindre à l'évaluation initiale du BEP une évaluation continue. Ces deux procédures sont nécessairement interconnectées et se complètent l'une l'autre. Le rapport de l'Islande nous éclaire sur ce point : « (...) *l'évaluation formelle du niveau de développement réalisée par des médecins ou des psychologues est certes importante, mais il est tout aussi important de*



combler efficacement la lacune qui existe entre les conclusions de l'évaluation et la pratique pédagogique ou les autres activités scolaires ».

Le PEI est un dispositif qui peut s'écarter énormément de l'évaluation en milieu scolaire ordinaire. Dans certains pays comme le Royaume-Uni, cela a conduit le gouvernement à encourager l'adaptation du programme d'éducation individualisé destiné aux BEP pour qu'il convienne à tous les élèves de l'enseignement ordinaire.

3.3 Développement de pratiques et de procédures visant à favoriser l'évaluation formative

D'une façon ou d'une autre, presque tous les pays pratiquent déjà dans leurs écoles l'évaluation formative qui guide directement les décisions sur les enseignements et les apprentissages. Dans les établissements d'enseignement ordinaire, elle détermine bien souvent le parcours scolaire ou les programmes pédagogiques de tous les élèves, avec ou sans BEP. Une pareille pratique peut dès lors être considérée comme inclusive, puisque les méthodes et les outils d'évaluation ne sont pas « spécialisés », mais le plus souvent communs à tous les élèves quant à la conception et aux procédures.

Défis

À travers la lecture des différents rapports, il apparaît que résoudre le problème de la mise en place d'une évaluation continue qui guide les enseignements et les apprentissages dans la pratique ne constitue pas forcément une priorité pour les pays, l'accent étant plutôt mis sur la manière de faciliter cette pratique par l'adoption de politiques et de règles générales qui favorisent l'évaluation continue.

À propos de cet enjeu, plusieurs questions critiques sont formulées :

- Tous les élèves de l'enseignement ordinaire ont-ils droit à une évaluation continue ? Les élèves à BEP ont-ils droit aux mêmes procédures d'évaluation que leurs pairs ? Ces droits sont-ils consignés dans les textes ?
- Qui est responsable de mettre en œuvre et de pratiquer l'évaluation continue ? Cela est-il principalement à la charge de l'école et du professeur ou l'évaluation est-elle pratiquée à l'extérieur ? Une certaine forme d'autonomie de l'établissement dans la mise en place

-
- et la pratique de l'évaluation favorise-t-elle l'inclusion ?
- Comment les écoles et les professeurs des écoles d'enseignement ordinaire sont-ils conseillés pour la mise en place et la pratique de l'évaluation ? Comment les équipes de spécialistes procurent-elles des conseils ? Si l'évaluation est assujettie aux objectifs déterminés par le gouvernement en matière d'éducation, quelles « règles générales » adopter pour l'évaluation pratiquée par les professeurs ?
 - Quels liens devraient-ils exister entre l'évaluation initiale, l'évaluation continue et les PEI (ou autres aménagements personnalisés) destinés aux BEP ? Quels sont les risques d'étiquetage quand un PEI ne comporte qu'un « diagnostic », sans fournir les recommandations facilitant les enseignements et les apprentissages ? Comment le professeur de la classe inclusive et les équipes de spécialistes de l'évaluation s'assurent-ils que ces liens existent ?

Innovations

Les rapports des différents pays mettent en avant des exemples très nets d'innovation en matière à la fois de politique et de pratique. On peut dresser une typologie de ces exemples.

L'existence de politiques nationales favorisant la pratique de l'évaluation continue dans les classes inclusives.

L'évaluation continue visant à guider les enseignements et les apprentissages doit tenir compte d'un certain nombre d'éléments. Le premier est relatif au fait que les progrès de l'élève ne sont pas simplement l'affaire des professeurs, mais de toute l'école et probablement aussi des responsables politiques tant au niveau régional/local que national. Cette approche politique est adoptée en Norvège, où garantir la réussite scolaire d'un élève relève désormais de la responsabilité des décideurs au niveau national.

Assurer le droit des élèves à BEP à bénéficier d'une évaluation continue est un point à développer dans la plupart des pays. En Lituanie, par exemple, il n'existe pas de procédure à part pour les enfants à BEP qui fréquentent les établissements d'enseignement ordinaire. En Estonie, ce n'est que depuis peu (2005) qu'une loi garantit à tous les élèves qui fréquentent les écoles ordinaires le droit à une évaluation continue.



Les politiques doivent non seulement garantir le droit des élèves à une évaluation continue, mais également aider les professeurs et les écoles dans la mise en place et la pratique de ces procédures d'évaluation. La plupart des pays dotés d'un parcours ou de programmes nationaux sont en train d'étudier cet aspect des choses. Le rapport de la Norvège souligne à quel point il est important d'établir des règles générales d'évaluation : *« tous les professeurs (...) bénéficient d'une compréhension et d'une concrétisation communes du contenu du parcours »*.

Après une longue période d'enquêtes, Chypre a établi des règles générales qui intéressent plus particulièrement les professeurs de l'enseignement ordinaire, règles assorties d'une palette d'outils d'évaluation, d'enseignement et d'apprentissage.

En République tchèque, le Programme National de Développement de l'Education comprend de telles règles générales dans ses textes. Il en est de même pour l'Estonie. Quant au Royaume-Uni (Angleterre), parallèlement au parcours national, il existe une série de « normes » et de règles générales portant sur toutes les évaluations formatives.

Besoin d'instructions explicites concernant l'évaluation continue dans les programmes de développement scolaire.

Parallèlement à l'adoption de politiques nationales qui favorisent l'évaluation visant à guider les enseignements et les apprentissages, une part importante des innovations porte sur le développement de politiques ou d'initiatives au niveau des écoles. Le rapport du Danemark souligne l'importance de directives explicites au niveau de l'école et la nécessité d'une définition de mission pour l'évaluation. De tels ordres existent en Communauté flamande de Belgique et en Hongrie, où les procédures d'évaluation doivent être inscrites dans les plans de développement de l'école et dans ses définitions de mission. En Espagne, toutes les écoles ont des programmes de « sensibilisation à la diversité » et la question de l'évaluation en fait de plus en plus partie.

Développer des équipes qui travaillent ensemble à la mise en place d'une évaluation continue dans les classes inclusives.



Apporter aux professeurs un soutien approprié pour qu'ils puissent appliquer des procédures d'évaluation adaptées aux enfants à BEP constitue un champ d'innovations. En s'appuyant sur ces expériences, il s'agit de fournir aux établissements le soutien, l'information et les financements nécessaires mais aussi de développer des partenariats où des spécialistes travaillent avec les professeurs, sans toutefois décharger ces derniers de la responsabilité d'évaluer les élèves.

Au Luxembourg, les professeurs travaillent souvent au sein d'une véritable équipe qui communique son savoir-faire. En Islande, en Grèce et au Portugal, l'évaluation est sous la responsabilité du professeur, mais il peut demander à en être déchargé et à être secondé par un spécialiste. À Chypre, en Grèce, en Hongrie, Italie et Pologne, le professeur et l'intervenant de soutien « évaluent en équipe » si besoin est.

En Autriche, en République tchèque et en Grèce, les écoles et les classes inclusives, parfois même les parents peuvent bénéficier de l'appui et des conseils de structures spécialisées en éducation à besoins particuliers. Ces structures jouissent des connaissances, du savoir-faire et des financements ad hoc. Dans le même ordre d'idées, en Allemagne, des ateliers de coopération entre les différents acteurs de l'évaluation – écoles inclusives ou spécialisées, structures de soutien – constituent une forme de support de plus en plus répandue. L'évaluation continue dans le cadre d'un PEI est pratiquée dans la plupart des endroits où la responsabilité de ce travail incombe au professeur.

Les projets pilotes expérimentés en Communauté flamande de Belgique sont également centrés sur le travail en équipe. Les écoles d'enseignement spécialisé apportent leurs conseils de spécialistes aux écoles inclusives et communiquent leur savoir-faire. En Norvège, un établissement peut bénéficier du savoir-faire d'un autre établissement, à travers un système « d'écoles modèles », qui sont des établissements d'excellence auprès desquels les autres écoles peuvent s'informer.

Les rapports danois et allemand soulignent le besoin d'une bonne collaboration entre les services préscolaires, les écoles et les équipes de spécialistes de l'évaluation. Les procédures d'évaluation suivies à travers les différentes étapes de la scolarité sont profitables aux élèves à BEP, aux familles, mais aussi aux professeurs.

Élargir la perspective de l'évaluation au-delà des aspects purement scolaire.

Dans un nombre croissant de pays, une conception plus large de l'évaluation qui englobe tous les aspects de la vie éducative d'un élève – apprentissage, comportement, relations aux autres et à ses pairs – est au programme de différentes pratiques innovantes. La Hongrie aussi bien que l'Allemagne indiquent que c'est là une pratique à développer pour soutenir le processus d'inclusion.

Outre une conception plus large de l'évaluation, bon nombre de pays développent un mode d'évaluation où les données aident aussi bien l'élève que le professeur. En Pologne, il y a une tendance de plus en plus répandue à utiliser les données de l'évaluation pour encourager l'élève dans son apprentissage. En Lettonie et en Lituanie, on pense qu'en confirmant aux élèves ce qu'ils savent, on les stimule, et si l'on vérifie en outre s'ils comprennent comment ils l'ont appris, on transforme l'évaluation en instrument à l'usage des élèves, pour qu'ils comprennent leurs processus d'apprentissage.

Renforcer le lien entre le PEI (ou tout autre dispositif personnalisé) et l'évaluation.

Dans tous les pays, différentes stratégies sont expérimentées pour que les procédures d'évaluation continue et le PEI (ou équivalent) d'un élève soient mis en lien. Trois exemples bien particuliers soulignent les principaux types de pratiques innovantes en la matière.

Tout d'abord, en Hollande, le système d'« évaluation orientée sur les besoins » fonctionne selon le principe que toute recommandation issue de l'évaluation initiale des besoins sert au PEI et doit orienter les objectifs en matière d'enseignement et d'évaluation continue. Ensuite, en Suède, tant au niveau politique que pratique, on s'attache à explorer les liens entre l'évaluation et le PEI et à les utiliser ensemble dans une démarche de soutien. En Communauté française de Belgique, enfin, des projets pilote de démarche inclusive dans des établissements d'enseignement ordinaire constituent une forme exemplaire d'utilisation de procédures d'évaluation intégrées dans un PEI.

Développer une gamme de méthodes d'évaluation comme outils à l'usage des professeurs des classes inclusives

Le développement de méthodes et d'outils d'évaluation innovants préoccupe tous les pays. Des exemples concrets se retrouvent dans chacun des rapports. Nous ne les recenserons pas dans ce document ; aussi, pour de plus amples détails, le lecteur est invité à les consulter.

Cependant, il faut souligner les deux principales tendances des innovations dans les méthodes et les outils d'évaluation. Le premier est signalé par le Luxembourg qui tend à changer la conception qu'ont les professeurs, les élèves et les parents des possibilités qu'offrent les actuels outils d'évaluation. Il arrive notamment que les actuelles procédures d'évaluation, principalement utilisées à des fins sommatives, soient profitablement développées pour apporter : « *des outils de communication entre les parents, les enfants et l'école* ».

L'autoévaluation constitue un domaine où de grandes innovations ont été constatées. L'Autriche, le Danemark, l'Allemagne et la Hongrie signalent tous, chacun à leur manière, que les élèves doivent être « *directement impliqués dans le processus d'évaluation* ».

Le Luxembourg souligne que les élèves doivent avoir une responsabilité dans leurs apprentissages en s'engageant dans leur évaluation tandis que l'Islande s'efforce principalement d'impliquer les élèves par le biais de l'autoévaluation et de l'autodétermination des objectifs scolaires.

Chacun à leur manière, tous les pays insistent sur les bénéfices que peut apporter l'autoévaluation, tant aux élèves eux-mêmes qu'aux professeurs.

Développer de nouveaux moyens de consigner les données de l'évaluation et les résultats scolaires des élèves.

Les innovations en matière de méthodes et d'outils d'évaluation touchent aussi la manière dont les données de l'évaluation et les résultats scolaires sont consignés. Là encore, chacun des rapports fournit des exemples de pratique, certains points particuliers méritent



d'être plus précisément éclairés.

Presque tous les pays mentionnent l'utilisation de plus en plus répandue du dossier d'évaluation des élèves. L'Autriche, la République tchèque, le Danemark, l'Allemagne et la Hongrie donnent des exemples clairs des différentes approches que l'on peut adopter pour développer les dossiers de résultats scolaires.

Un certain nombre de pays signalent le recours aux technologies de l'information et de la communication pour consigner les résultats scolaires des élèves. Ainsi, en Islande, on réalise des vidéos des élèves en situation réelle d'apprentissage.

Dans tous les pays, les démarches pour développer de nouvelles méthodes d'évaluation ainsi que de nouveaux moyens de consigner les performances scolaires tendent à fournir aux professeurs une large palette d'outils qui les aident à individualiser l'évaluation à l'attention des élèves à BEP. La Communauté flamande de Belgique signale clairement que les approches individualisées en matière d'évaluation ont leur origine dans l'éducation individualisée des élèves à BEP scolarisés dans les écoles d'enseignement ordinaire, les deux aspects étant indissociables.

L'Islande observe que « *diverses méthodes pédagogiques constituent la clé de voûte de l'évaluation inclusive (...) Il est important d'envisager l'évaluation inclusive comme une partie du processus général de développement de l'école inclusive* ».

3.4 Synthèse

Les trois défis exposés ci-dessus, ainsi que les innovations qui s'y rattachent attirent l'attention sur les différentes finalités de l'évaluation décrites au chapitre 2. Ces défis consistent pour chaque pays à faire le bilan de leur système d'évaluation en s'interrogeant sur les différents objectifs qu'ils poursuivent. On s'est particulièrement intéressé à trois types d'évaluation : évaluation visant à définir les normes, évaluation relative à l'identification initiale des besoins et évaluation visant à guider les enseignements et les apprentissages.

Chacun de ces processus d'évaluation présente des avantages et des inconvénients à la fois théoriques et pratiques, aucun n'étant



« meilleur » que les autres ou « sur la bonne voie ». Différentes forces de pression, le manque d'attention récurrent porté à une certaine forme d'évaluation ou une trop grande importance accordée à d'autres imposent une série de défis à surmonter pour permettre un changement. Les pays tentent également de développer les bénéfices évidents de ces trois modes d'évaluation tout en tâchant de réduire les effets négatifs des autres.

L'examen des différents rapports montre que, chacun à leur manière, les pays tâchent de parvenir à un équilibre entre tous ces systèmes et il se pourrait que telle soit la bonne voie. On parvient à une approche équilibrée de l'évaluation dans les écoles inclusives quand chaque « élément » d'évaluation guide et soutient les autres. Elle est également caractérisée par une politique et une pratique qui évitent l'évaluation « va-tout » et minimisent les éventuels effets négatifs que tout système ou processus d'évaluation peut avoir sur les élèves, en particulier sur les élèves à BEP.

En résumé, le principal défi que doivent relever les pays consiste à développer leurs systèmes d'évaluation dans le but de faciliter l'inclusion au lieu de l'entraver. Le type de politique et de pratique capable de garantir une évaluation qui favorise l'inclusion plutôt que de lui faire obstacle font l'objet du chapitre suivant.



4. VERS UN MODE D'ÉVALUATION INCLUSIVE – RECOMMANDATIONS POUR LA LEGISLATION ET LA PRATIQUE

Tous les pays participants, avec leurs contextes initiaux et des enjeux très différents les uns des autres, cherchent comment faire de l'évaluation un facilitateur plutôt qu'un obstacle à l'inclusion. Ils réfléchissent à la meilleure façon de faire évoluer leurs systèmes d'évaluation respectifs pour qu'ils permettent d'inclure naturellement des élèves présentant des BEP différents.

Dans certains pays à structure fédérale, comme par exemple en Allemagne et en Autriche, les élèves présentant des BEP sont pris en charge dans les procédures d'évaluation générales. Pour les pays appliquant des politiques d'évaluation générale, l'évolution vers un système plus inclusif se polarise sur l'adaptation ou la modification des structures existantes de façon à accueillir des élèves présentant des BEP.

L'adaptation des procédures d'évaluation ordinaires fait l'objet d'une préoccupation considérable. La tendance de nombreux pays est de se diriger vers un type d'évaluation dit « universel ». Les outils d'évaluation sont conçus pour prendre en compte une palette aussi large que possible de sujets sans avoir à être modifiés au fur et à mesure de leur utilisation.

De cela émerge le concept plus large dit d'*évaluation inclusive*, qui fait l'objet des lignes suivantes.

4.1 Le concept d'évaluation inclusive

Sur la base des données recueillies dans le cadre du projet de l'Agence, la notion d'évaluation inclusive peut être définie comme suit :

Mise en oeuvre au sein des établissements d'enseignement ordinaire de méthodes d'évaluation dans lesquelles théorie et la pratique sont conçues en vue de promouvoir autant que possible l'apprentissage de tous les élèves. L'objectif global poursuivi par le concept d'évaluation inclusive est la mise en commun de tous les systèmes et toutes les méthodes d'évaluation en

vue de soutenir et d'améliorer les résultats en matière d'inclusion de tous les élèves.

Cet objectif, si l'on souhaite le réaliser, doit s'appuyer sur un certain nombre de facteurs d'évaluation inclusive qui eux-mêmes nécessitent une phase d'explication.

Principes et axes directeurs de l'évaluation inclusive

- Toutes les procédures d'évaluation doivent promouvoir l'apprentissage pour tous les élèves ;
- Tous les élèves doivent avoir le droit de participer à toutes les procédures d'évaluation ;
- Les besoins particuliers des élèves doivent être examinés et pris en compte dans le cadre des politiques d'évaluation tant générales que spécifiques ;
- Toutes les procédures d'évaluation doivent être complémentaires et interactives les unes par rapport aux autres ;
- Toutes les procédures d'évaluation devraient « encenser » la diversité en identifiant et évaluant les processus d'apprentissage et les résultats individuels de tous les élèves ;
- L'évaluation inclusive vise explicitement à prévenir la ségrégation en évitant (autant que possible) toute forme de catégorisation et en mettant l'accent sur des pratiques d'apprentissage et d'enseignement favorisant l'inclusion au sein d'un établissement d'enseignement ordinaire.

Objectif et finalité du concept d'évaluation inclusive

- L'évaluation inclusive doit améliorer les conditions d'apprentissage pour tous les élèves des établissements ordinaires ;
- Tous les procédures, méthodes et outils d'évaluation doivent pouvoir être utilisés en vue de soutenir les enseignements et les apprentissages et d'aider les enseignants dans leur travail ;
- L'évaluation inclusive se compose d'une variété de systèmes et de procédures d'évaluation ayant des finalités autres que celle visant à soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Ces autres finalités ou objectifs peuvent concerner l'évaluation sommative, l'identification initiale des besoins éducatifs particuliers ou le pilotage des normes éducatives. Quelle que soit leur nature, ces procédures doivent



toutes servir le soutien à l'apprentissage tout en se montrant « adaptées à l'objectif poursuivi ». En d'autres termes, les différentes méthodes et les différents systèmes ne devraient être utilisés que pour l'objectif pour lequel elles/ils ont été conçus, à l'exclusion de tout autre finalité.

Méthodes utilisées dans l'évaluation inclusive

- Le concept d'évaluation inclusive propose toute une palette de méthodes et stratégies pouvant être utilisées en vue d'évaluer les élèves. Le point de convergence de ces différentes approches se situe dans la volonté de les utiliser afin d'avoir une vision claire de la manière dont se déroule l'apprentissage des élèves ;
- Les méthodes d'évaluation inclusive, tout en délivrant des indications sur les résultats de l'apprentissage, constituent également pour les enseignants une source d'information à laquelle ils peuvent puiser pour développer et améliorer les futurs processus d'apprentissage ;
- Les processus de prise de décision basés sur l'évaluation inclusive font appel des critères fondamentaux qui s'appuient sur la pratique et mettent en évidence des éléments d'apprentissage collectés sur des périodes suffisamment longues pour être significatives, (au contraire d'expériences d'évaluation ponctuelles ou isolées) ;
- L'évaluation inclusive couvre une palette de thèmes (scolaires ou non) suffisamment large, impliquant obligatoirement la mise en oeuvre d'un nombre élevé de méthodes d'évaluation ;
- Les méthodes d'évaluation devraient informer sur le développement des apprentissages des élèves et sur les progrès de ces derniers. Cette information « à valeur ajoutée » ne doit pas être seulement une vue isolée et ponctuelle de leur processus de développement ;
- Toute information utilisée dans le processus d'évaluation devrait être contextualisée, de même que devraient être pris en compte l'environnement éducatif et socio-familial susceptible d'influer sur l'apprentissage de l'élève ;
- Enfin, l'évaluation inclusive devrait étendre ses effets à l'appréciation des facteurs favorables à l'inclusion d'un élève pris individuellement de sorte qu'il soit effectivement possible de prendre des mesures concernant la gestion globale de l'établissement, de la classe et du soutien scolaire.



Personnes concernées par l'évaluation inclusive

- L'évaluation inclusive passe par l'implication active des enseignants, élèves, parents, camarades de classes (pairs), et d'autres acteurs susceptibles d'intervenir dans le processus ou d'y jouer un rôle ;
- Les méthodes utilisées pour l'évaluation inclusive doivent être développées à partir de concepts et de valeurs partagés ayant pour objectif commun l'évaluation et l'inclusion ;
- Toute procédure d'évaluation doit apporter à l'élève concerné les outils lui permettant de mieux comprendre le processus d'apprentissage au sein duquel il se situe et à constituer une source de motivation pour ses futures études ;
- Tous les élèves - qu'ils présentent des BEP ou non - sont en droit de bénéficier de l'évaluation inclusive.

L'évaluation inclusive peut être considérée comme un objectif majeur pour tous ceux qui définissent les politiques éducatives et ceux qui les appliquent. Cependant, le concept ne pourra produire d'effets concrets qu'à la condition de disposer du cadre politique et de l'organisation scolaire adéquats, ainsi que des mesures appropriées de soutien aux enseignants, qui eux-mêmes devront adopter une attitude positive face à la problématique de l'inclusion.

Chacun des rapports réalisés par les pays participants contient des données clefs relatives aux politiques et aux pratiques visant à promouvoir l'évaluation inclusive. Il est possible de regrouper ces différents messages en fonction de thèmes centraux portant sur le travail des principaux acteurs impliqués dans le processus d'évaluation inclusive.

Ceux-ci sont présentés dans les chapitres suivants sous la forme d'une liste de principes de base (dans des encadrés surlignés) accompagnés de recommandations à l'usage des différents groupes de praticiens et de responsables politiques concernés.

4.2 Recommandations à l'usage des enseignants des classes inclusives

Dans tous les pays, l'acteur considéré comme le rouage principal de la mise en oeuvre de l'évaluation inclusive dans les établissements d'enseignement inclusif est l'enseignant. Le principe général dégagé par

la réflexion sur le rôle des enseignants dans le cadre du projet de l'Agence est on ne peut plus clair :

Les enseignants, dès lors qu'ils doivent mettre en oeuvre une politique d'évaluation inclusive dans un établissement d'enseignement ordinaire, doivent pouvoir disposer de l'attitude, de la formation, du soutien et des moyens appropriés.

Les recommandations spécifiques accompagnant ce principe peuvent être regroupées comme ci-dessous :

Attitude de l'enseignant

- L'attitude adoptée par l'enseignant dans le cadre d'un établissement ordinaire vis-à-vis de l'inclusion, de l'évaluation et, par conséquent, de l'évaluation inclusive, est un élément crucial de la problématique. Il est possible d'amener l'enseignant à une attitude positive pour la mise en place de formations, d'aides, de moyens et par l'exploitation d'exemples vécus de projets réussis. Les enseignants doivent avoir accès à ces expériences afin de développer une attitude positive face à l'évaluation inclusive ;
- L'expérience pratique, les mesures de soutien et de formation doivent toutes concourir à développer chez les enseignants la manière positive d'aborder des problématiques telles que la gestion des différences dans la classe, la compréhension de la relation entre apprentissage et évaluation, l'assimilation du concept « d'équité » et d'égalité d'accès à l'évaluation, le développement de méthodes d'évaluation holistiques qui soient capables d'accompagner l'enseignant dans sa pratique au lieu de se focaliser sur l'identification des points faibles des élèves. Il s'agit enfin de l'aider à inclure les élèves et les parents dans le processus d'apprentissage et d'évaluation.

Formation des enseignants

- Les enseignants doivent, à tous les stades de leur parcours professionnel, bénéficier d'une formation (initiale, continue, spécialisée) les préparant à mettre en oeuvre le concept d'évaluation inclusive ;



- La formation théorique et pratique doit décrire de manière claire la finalité et les objectifs de l'évaluation inclusive, soutenue par l'étude de cas concrets illustrant la mise en oeuvre d'approches, méthodes et outils spécifique à la discipline concernée ;
- La formation des enseignants doit les préparer à faire systématiquement appel à l'évaluation continue dans leur pratique. Elle doit leur permettre d'être capables de fixer des objectifs pédagogiques clairs et concrets et d'utiliser les résultats des évaluations comme base pour la conception de leurs projets pédagogiques à venir. La formation doit, en particulier, apporter aux enseignants les informations et les outils leur permettant d'établir efficacement le lien entre un PEI (ou tout outil similaire) et un processus d'évaluation continue.

Mesures de soutien et moyens à mettre à disposition des enseignants

- Afin d'être en mesure d'utiliser efficacement le concept d'évaluation inclusive, les enseignants doivent pouvoir travailler dans un environnement scolaire leur offrant la flexibilité, l'aide et les moyens nécessaires ;
- La mise en place de méthodes de travail en équipe, partout où il est possible d'instaurer des pratiques de collaboration, de planification conjointe et de partage d'expérience, fait partie des stratégies visant à soutenir la mise en place de pratiques inclusives en général, et de systèmes d'évaluation inclusive en particulier ;
- L'implication des élèves, parents et pairs dans un processus d'évaluation continue doit faire partie des actions à développer et à soutenir au niveau de l'école, de l'équipe pédagogique et de l'enseignant ;
- Les éléments d'évaluation spécialisée relatifs à l'identification initiale des besoins doivent être présentés aux enseignants de façon à trouver une application directe dans la classe. Le moyen le plus efficace pour les enseignants de parvenir à ce résultat suppose une implication réelle dans le domaine de l'évaluation spécialisée pluridisciplinaire ;
- Les enseignants doivent avoir accès à une information comportant ce qui se fait de mieux en matière d'approche et de méthodologie inclusive, ainsi qu'à des études de cas concrets mettant en lumière des pratiques innovantes sur lesquelles ils pourront bâtir leur propre expérience ;
- Les enseignants doivent également avoir accès à un nombre aussi

important que possible d'outils et de moyens d'évaluation, comme par exemple des « carnets de classe » et des supports leur permettant de travailler sur des thèmes comme l'évaluation dans des domaines non scolaires, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs ;

- Les enseignants doivent avoir une certaine dose de souplesse dans leur engagement pédagogique et disposer du temps nécessaire pour l'évaluation des activités connexes.

4.3 Recommandations relatives à l'organisation scolaire

Parallèlement au travail de l'enseignant face à ses élèves, la manière dont l'école ou l'établissement est organisé joue un rôle essentiel dans la problématique de l'évaluation inclusive. Le travail effectué dans le cadre du projet de l'Agence a permis de dégager le principe de base selon lequel :

Les établissements d'enseignement ordinaire, dès lors qu'ils souhaitent mettre en oeuvre une politique et des pratiques d'évaluation inclusive, doivent s'attacher à promouvoir une « culture de l'inclusion », préparer la mise en place de l'évaluation inclusive dans leur pratique quotidienne et s'organiser en conséquence.

Organiser ou ré-organiser un établissement scolaire pour développer une pratique d'évaluation inclusive comporte les étapes suivantes.

Une « culture de l'organisation » soutenant la notion d'évaluation en général, et celle de l'évaluation inclusive en particulier

- Les enseignants et les directeurs d'école doivent acquérir une vision de l'inclusion qui les amène à repenser et restructurer leur enseignement (y compris leur pratique en matière d'évaluation) afin d'améliorer l'enseignement dispensé à l'ensemble de leurs élèves ;
- Il est nécessaire de voir se généraliser parmi tous les intervenants concernés la conviction que « l'amélioration de l'école » est la seule voie menant à une mise en oeuvre efficace de l'inclusion ;
- Les évolutions pédagogiques doivent être focalisées sur la prise en compte des besoins de tous les élèves, et pas seulement de ceux qui présentent des BEP ;



- Le personnel scolaire doit s'attacher à développer une philosophie de l'école et une « culture » axées sur la recherche systématique d'une attitude positive et être convaincu qu'il ne peut y avoir d'enseignement efficace ni d'amélioration de l'école sans une évaluation elle aussi efficace ;
- Le personnel scolaire doit être persuadé que l'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage. Chacun des membres de ce personnel peut participer activement à l'identification et à l'élimination des éléments des systèmes d'évaluation existants susceptibles de contrarier la mise en place d'un système d'évaluation destiné aux élèves présentant des BEP ;
- Les personnels doivent acquérir la conviction commune que le principe d'évaluation est indissociable du droit acquis à tous les élèves (présentant ou non des BEP) et à leurs parents de prendre une participation active dans ce processus.

Préparer la mise en place de l'évaluation inclusive

- Les personnels doivent travailler à identifier les caractéristiques de leur environnement scolaire ainsi que l'ensemble des procédures d'évaluation susceptibles de constituer une aide ou un obstacle à la réponse à apporter aux besoins particuliers des élèves ;
- Les établissements doivent s'attacher à développer et mettre en oeuvre un plan ou une stratégie globale d'évaluation de l'ensemble de leurs élèves, sans exclure ceux qui présentent des BEP. Ce plan doit mettre en perspective les méthodes utilisées pour l'évaluation des élèves, la description et le suivi de leurs progrès, ainsi que les procédures permettant une évaluation globale du programme retenu. Il doit également montrer clairement comment l'école entend équilibrer les modalités selon lesquelles les résultats des procédures d'évaluation seront transmis aux entités extérieures (autorités, administration), en tenant compte de la nécessité d'identifier et d'améliorer le processus d'apprentissage pour l'ensemble des élèves, avec BEP ou non ;
- Le personnel scolaire doit bénéficier d'une formation adaptée aux méthodes d'évaluation, y compris à l'usage de techniques et d'approches évaluatives ayant des finalités pédagogiques et administratives différentes ;
- Les enseignants doivent être capables d'exploiter une gamme étendue de méthodologies et d'outils couvrant un nombre élevé de problématiques relatives à l'évaluation (aspects comportementaux et



sociaux de l'apprentissage et autres domaines scolaires) et prenant en compte une grande diversité de contextes (au-delà de l'environnement scolaire et de la classe).

Créer les conditions d'une organisation souple

- Les écoles doivent veiller à assurer l'existence et la disponibilité des ressources ainsi que le degré de flexibilité requis pour faciliter collaboration, partenariats et efficacité de la communication entre enseignants, parents, intervenants extérieurs et représentants des ministères (inspections) ;
- Les établissements doivent disposer de stratégies de soutien entre pairs à l'usage des enseignants permettant le partage des expériences réussies et créant des opportunités de réflexion et d'étude partagée des données d'évaluation ;
- Tous les personnels doivent travailler à l'individualisation des apprentissages destinés aux élèves, ces derniers devant de leur côté contribuer activement à l'évaluation, la collecte et l'archivage des éléments matériels de leur propre apprentissage ainsi qu'à la définition anticipée de leurs propres objectifs ;
- Les écoles doivent s'attacher à promouvoir activement le développement de méthodes d'évaluation diversifiées prenant en compte les capacités d'assimilation des élèves et offrant un large palette de pistes pour mettre en évidence la réalité des apprentissages. Une telle mission suppose que les établissements donnent aux enseignants les moyens et la souplesse nécessaires pour décider quand et quoi évaluer ainsi qu'un accès aux méthodes et aux outils d'évaluation préférés des élèves ;
- Le rôle des directeurs d'école est essentiel : ce sont eux qui portent la responsabilité ultime du développement des pratiques d'évaluation inclusive. Ils doivent, afin de mener des actions efficaces, pouvoir s'appuyer tant sur des structures et des intervenants extérieurs que sur des politiques régionales et nationales adéquates.

4.4 Recommandations relatives aux intervenants spécialisés

Tous les pays sont d'accord sur la nécessité de disposer d'équipes pluridisciplinaires de spécialistes de l'évaluation capables d'apporter des éclairages pointus sur les différents aspects de l'apprentissage face à des élèves présentant des BEP. Les experts composant ces équipes



différent de pays à pays en fonction du contexte, de même que les actions qu'ils sont susceptibles de mener durant les différentes étapes du cursus des élèves concernés, de l'identification du besoin éducatif particulier à la mise en place d'un processus d'évaluation continue.

Le travail effectué dans le cadre du projet de l'Agence a permis de dégager le principe de base selon lequel :

Le travail de tous les professionnels spécialisés participant à l'évaluation d'élèves présentant des BEP doit contribuer de manière efficace au développement de la pratique de l'évaluation inclusive dans les établissements d'enseignement ordinaire.

La reconnaissance de ce principe a permis de formuler les recommandations suivantes :

- Les spécialistes des différentes disciplines concernées doivent inscrire leur travail d'évaluation dans une démarche participative. En d'autres termes, une collaboration totale doit s'instaurer entre l'élève, sa famille et l'enseignant ;
- Les équipes pluridisciplinaires de spécialistes de l'évaluation doivent fonctionner selon le principe de coopération et d'échange interdisciplinaire. Réussir un processus d'inclusion répondant aux besoins d'une population d'élèves caractérisée par sa forte diversité ne sera possible que si toutes les parties prenantes parviennent à oeuvrer au sein d'une politique de coopération et de partage des expériences d'apprentissage ;
- Indépendamment du domaine professionnel d'origine des différents experts intervenant dans les équipes pluridisciplinaires (médecine, psychologie, assistance social), la manière dont ils vont évaluer des élèves présentant des BEP doit impérativement respecter les principes énoncés ci-après, à savoir utiliser des méthodes d'évaluation qualitative de préférence à des méthodes quantitatives, travailler en fonction du raisonnement selon lequel l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage au sens large, avoir toujours à l'esprit la nécessité de faire progresser la qualité tant des enseignements que des apprentissages ;
- Le travail des équipes pluridisciplinaires doit en permanence respecter l'équilibre entre la nécessité de diagnostic efficace des

besoins d'un élève présentant des BEP et les inconvénients inhérents à la catégorisation de ce même élève par ce diagnostic.

4.5 Recommandations relatives aux politiques d'évaluation

Tous les pays disposent d'une forme ou d'une autre de législation, cadre réglementaire ou directif visant à encadrer et réglementer les différents modes d'évaluation utilisés dans les structures d'enseignement inclusives. Le constat fait dans tous les pays concernés de la nécessité d'avoir des politiques favorisant et soutenant la pratique de l'évaluation inclusive a permis de dégager le principe général selon lequel :

Toutes les politiques éducatives concernées à un titre ou un autre par l'évaluation – quelle soit généraliste ou orientée vers les besoins éducatifs particuliers – doivent avoir pour objectif de prôner le recours à l'évaluation inclusive et prendre en compte les besoins de tous les élèves (y compris ceux présentant des BEP) identifiés comme se trouvant en situation de vulnérabilité face à l'exclusion.

Les recommandations susceptibles d'être formulées dans cette perspective peuvent être regroupées autour de trois problématiques principales.

Finalité de l'évaluation

Pourquoi les élèves doivent-ils être évalués ? Qui doit le faire et comment les résultats de cette évaluation sont-ils utilisés ? Telles sont les questions qui sont abordées par les responsables politiques et les praticiens des différents pays. Cependant, si l'on souhaite que l'évaluation inclusive soit soutenue par des politiques efficaces, il est clair que, quelles que soient les finalités poursuivies par les différentes procédures d'évaluation d'un pays à l'autre, toutes les parties concernées doivent admettre que l'objectif ultime de l'évaluation inclusive est de soutenir et d'accompagner l'apprentissage et la participation de tous les élèves.



Autrement dit:

- Tous les élèves ont le droit d'être pris en compte dans les procédures d'évaluation, y compris ceux présentant des BEP ;
- Toutes les procédures d'évaluation doivent aider les enseignants à mener à bien les apprentissages destinés aux élèves. Par conséquent, toutes les procédures d'évaluation doivent être définies en fonction de la situation de l'établissement scolaire concerné et les programmes éducatifs individualisés (ou toute autre approche ciblée du même ordre) doivent viser à mettre en lumière les formes multiples que peuvent revêtir les apprentissages vécus par les élèves ;
- L'évaluation des normes éducatives est de toute évidence une nécessité, mais le processus de prise de décision doit éviter de recourir à la technique de l'instantané pour tout ce qui concerne élèves, enseignants, écoles, politiques de financement ou d'affectation de moyens ;
- L'affectation des aides, mesures de soutien et autres moyens visant à répondre aux besoins d'un élève présentant des BEP, si elle doit s'effectuer en fonction des résultats de l'identification initiale ou des procédures de diagnostic, ne doit pas se limiter à ces seuls outils ;
- En cas de tests au niveau national, ces derniers doivent remplir le triple objectif suivant : 1) permettre aux responsables politiques de disposer d'une information à valeur ajoutée, 2) révéler ce qu'enseignants et parents attendent pour leurs enfants, 3) constituer un moyen pour les établissements scolaires et les enseignants d'améliorer leur pratique ;
- Le fonctionnement de l'école doit être évalué en utilisant non seulement les informations recueillies sur les pratiques en vigueur mais également les données longitudinales (valeur ajoutée) mettant en lumière les progrès réalisés par les élèves ;
- Si les données d'évaluation relatives à des élèves pris individuellement sont utilisées dans un cadre systématique (par ex. pour l'évaluation de l'évolution d'une classe toute entière), il est nécessaire de prendre les mesures nécessaires pour éviter toute distorsion ou perte des finalités « formatives » de l'évaluation ;
- Les objectifs et finalités de toutes les procédures d'évaluation doivent être clairement exposés aux élèves et à leurs parents de sorte que l'évaluation soit considérée comme un processus positif permettant de constater en toute clarté les progrès et les résultats individuels.



Missions assignées aux politiques et directives en matière d'évaluation

Pour être efficaces, les politiques éducatives visant à promouvoir l'évaluation inclusive doivent :

- Exister au sein d'un ample arsenal de mesures législatives, financières et matérielles visant toutes à soutenir, promouvoir et accompagner l'inclusion. Les politiques d'évaluation doivent s'inscrire dans une relation transparente avec les politiques plus larges relatives à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers et à l'inclusion ;
- Evaluer et identifier les meilleures pratiques dans une perspective d'amélioration permanente des enseignements, des apprentissages et de l'évaluation inclusive en vue d'orienter et d'influencer l'évolution des politiques ;
- Se fonder sur la prise en compte et la compréhension des effets de la décentralisation de la responsabilité de l'évaluation tant au niveau national que local. Le recours aux procédures d'évaluation définies hors concertation par l'administration doit être banni, parallèlement au développement de la capacité de décision des établissements en matière d'intégration des principes d'évaluation inclusive ;
- S'assurer que les écoles reçoivent en continu une information et des directives sur la manière dont les données d'évaluation (et notamment celles collectées à des fins nationales au travers de procédures normalisées) peuvent être utilisées pour améliorer l'accompagnement et la prise en charge de tous les élèves, y compris ceux présentant des BEP ;
- S'attacher à promouvoir la pratique d'un enseignement efficace pour tous les élèves en considérant l'évaluation comme un outil essentiel pour le suivi des élèves et la définition et la mise en oeuvre des parcours ;
- Eviter le recours aux méthodes d'évaluation quantitatives et en lieu et place, favoriser l'utilisation par les établissements scolaires, les enseignants et les personnels spécialisés de procédures, méthodes et outils d'évaluation diversifiés.

Mise en place de structures souples visant à soutenir la pratique de l'évaluation inclusive



Les participants au projet ont pu dégager les trois recommandations principales suivantes :

- Les décideurs en matière de politiques de promotion de l'évaluation inclusive doivent évaluer les moyens attribués dans le cadre de ces politiques et définir des plans d'action qui soient en cohérence avec les moyens ainsi déterminés. S'il est clair que les enseignants doivent disposer d'outils permettant des évaluations efficaces, les responsables politiques doivent également prendre en compte un certain nombre de contraintes de temps et de moyens s'ils veulent que les enseignants, les établissements et les personnels de soutien puissent remplir leurs missions de manière productive ;
- Il existe un risque potentiel de voir certains responsables politiques considérer que le concept d'inclusion réduit l'importance de la compétence spécialisée, avec comme corollaire un risque de dévaluation de cette compétence. Tout bon système d'évaluation inclusive doit intégrer les compétences et les méthodes spécialisées dans son modèle de fonctionnement ;
- Il est crucial de concevoir et de mettre à disposition des établissements des moyens d'aide et de soutien efficaces. Une telle démarche passe par la mise en place de structures permettant une collaboration transversale entre les personnels (éducatifs ou non) et les structures contribuant à la réalisation d'évaluations pluridisciplinaires. La capacité de l'ensemble des acteurs concernés à assurer un suivi des progrès enregistrés dans le développement des moyens de soutien ainsi que de l'efficacité des aides apportées est un des aspects importants de cette collaboration ;
- Les enseignants et les intervenants spécialisés doivent bénéficier de formations appropriées couvrant l'ensemble des besoins répertoriés tant en amont qu'en aval, dans le cadre de politiques favorisant de manière claire et transparente des actions de formation, tant initiale que continue, apportant les compétences et le savoir-faire nécessaires aux personnels impliqués dans la mise en oeuvre de l'évaluation inclusive. Un des enjeux majeurs de cette problématique se situe dans la capacité à considérer l'évaluation comme une solution et non comme une procédure se bornant à identifier et répertorier les déficits et les faiblesses des élèves. La formation devrait avant tout tendre à privilégier l'utilisation du concept d'inclusion en tant que moyen d'identifier et développer les points forts et les aptitudes comme un outil majeur d'aide à l'apprentissage.



4.6 Synthèse

Les chapitres précédents reprennent les principaux volets des politiques et pratiques nécessaires à l'accompagnement du concept d'évaluation inclusive dans les établissements primaires inclusifs. L'intention de ce rapport est de stimuler le débat entre théoriciens et praticiens et de les sensibiliser aux principales problématiques en jeu dans le contexte de l'évaluation inclusive.

Ces recommandations mettent en lumière la manière dont la notion d'évaluation peut être utilisée dans les classes des établissements ordinaires pour accompagner l'apprentissage de tous les élèves. Elles méritent une prise en compte attentive de la part tant des responsables politiques que des professionnels de terrain, dès lors que l'on considère que l'évaluation dans les écoles inclusives doit être un réel facilitateur d'inclusion et non un obstacle.

Bien que le propos de l'Agence ait plus particulièrement porté sur l'enseignement primaire, il est généralement admis que les principes, objectifs et axes directeurs formant le socle du concept d'évaluation inclusive sont parfaitement applicables aux autres niveaux de l'enseignement comme par exemple la maternelle et les cycles secondaires ou supérieurs. Les objectifs et les méthodes peuvent varier, mais les principes exposés dans les lignes ci-dessus s'appliquent à tous les établissements mettant en oeuvre une politique d'inclusion.





5. CONCLUSIONS

La majorité des pays européens ont vécu ces dernières années un changement radical dans la perception de la notion d'évaluation, assorti d'une évolution tout aussi rapide de la manière dont sont envisagés les principaux objectifs de l'évaluation. A cela viennent s'ajouter les progrès effectués dans la compréhension du mode d'apprentissage des élèves présentant des besoins particuliers, une ré-orientation des programmes éducatifs vers de nouveaux objectifs et, le plus important, une prise en compte accrue des inconvénients inhérents à une approche exclusivement orientée sur le test. Parallèlement à ces développements, différents groupes d'acteurs (comprenant les responsables des politiques éducatives, les parents et même les médias) manifestent un intérêt substantiel, si ce n'est pour le processus lui-même, du moins pour les résultats des procédures d'évaluation mises en oeuvre dans les établissements scolaires.

On est passé d'une méthodologie de prise en compte élève par élève à une reconnaissance du contexte dans lequel s'effectue leur apprentissage. Simultanément, le processus d'évaluation est lui aussi passé d'une approche « d'instantané » impliquant des professionnels extérieurs à la classe à un processus continu regroupant enseignants, parents et élèves eux-mêmes dans une approche focalisée sur la compréhension non seulement de CE QUE les élèves apprennent mais également de COMMENT ils l'apprennent.

Les approches, méthodes et outils, mais également les individus concernés par l'évaluation la considèrent comme un volet fondamental du processus d'enseignement et d'apprentissage. Mais cette évolution n'a pas encore totalement éclipsé les effets négatifs de l'évaluation, si l'on considère que les méthodes utilisées ne sont pas toujours adaptées à sa finalité.

De même, les données sur l'évaluation peuvent être interprétées en vue de prendre des décisions ne prenant pas totalement en compte le motif ou le contexte initial de l'évaluation en question.

Les tensions prévalant au sein des systèmes éducatifs des différents pays ont également un impact sur le débat actuellement en cours sur le thème « évaluation inclusive ». En 1996, l'étude réalisée par l'UNESCO



sous le titre « *Learning : the Treasure Within* »² identifiait pas moins de sept causes de tension susceptibles de peser sur l'enseignement au 21^{ème} siècle, dont trois au moins avait pour sujet des problématiques relatives à l'évaluation qui restent aujourd'hui encore tout à fait d'actualité.

L'opposition existant entre considérations éducatives à long-terme et à court-terme risque de générer des réponses rapides et des solutions faciles à des problèmes nécessitant une stratégie réformatrice axée sur le long terme. L'utilisation des données de l'évaluation des élèves pour définir les normes éducatives est un exemple de domaine dans lequel les pressions exercées en faveur du changement mènent à des évolutions politiques et pratiques susceptibles de ne pas être étayées par une expérience probante.

La tension existant entre concurrence et égalité des chances va de pair avec la nécessité de trouver l'équilibre entre concurrence motivante et incitations de type coopératif mettant en avant équité et justice sociale pour tous. Une double voie s'offre à nous : soit l'évaluation des élèves est fondée sur un système concurrentiel, soit elle s'inscrit dans un contexte favorisant l'inclusion par le biais de la coopération et du partage d'expérience.

L'opposition entre l'expansion du savoir et la capacité des individus à l'assimiler est indissociable de la nécessité de s'assurer que le parcours couvre l'ensemble des savoirs dont l'élève a besoin ainsi que les conditions requises pour apprendre à apprendre. L'évaluation est un des outils principaux à disposition des enseignants pour déterminer non seulement ce que les élèves ont besoin d'apprendre, mais comment ils vont y réussir.

Les auteurs de ce rapport formulent l'espoir que le message qu'ils souhaitent délivrer quant à la manière dont les différentes tensions et oppositions décrites ci-dessus peuvent être abordées et traitées possède toute la clarté voulue. Ils veulent également croire que leur travail démontre à quel point le concept d'évaluation inclusive peut se révéler vital pour les enseignants et les autres professionnels concernés en ce qu'il leur permet de mieux accompagner les élèves des écoles

² N.d.T. : version française publiée sous le titre : *L'éducation : un trésor est caché dedans*



inclusives vers la réussite.

Un des arguments centraux mis en avant dans le projet de l'Agence repose sur le fait que l'évaluation inclusive doit être à l'avant-garde de toutes les pratiques d'évaluation générales. Appliquer le concept d'évaluation inclusive, c'est amener les enseignants, les directeurs d'écoles, les autres intervenants et les responsables de la définition des politiques éducatives à repenser et restructurer les contextes d'enseignement et d'apprentissage avec pour finalité l'amélioration de la formation des élèves.

Globalement, le constat effectué à partir des messages majoritairement délivrés dans les contributions des pays participant au projet de l'Agence permet de dire en forme de conclusion que :

Les principes définis dans le concept d'évaluation inclusive sont des principes qui visent à aider et améliorer l'enseignement et l'apprentissage au bénéfice de tous les élèves, sans discrimination. L'existence de pratiques innovantes au sein de l'évaluation inclusive est la preuve d'une approche évaluative bénéfique à tous les élèves.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Meijer, C.J.W. (rédacteur) (2003), **Special education across Europe in 2003 : Trends in provision en 18 European countries**, Middelfart, Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers (2005), **Assessment Issues in non-European Countries - A brief Review of Literature**, Disponible sur www.european-agency.org/site/themes/évaluation

Keeves, J. P. (1994), **Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats**, collection Principes de la planification de l'éducation, numéro 50, Paris, UNESCO, Institut International de Planification de l'Education

Madaus, G.F. (1988), **The influence of testing on the curriculum**, in Tanner, L. (rédacteur), *Critical issues in curriculum* (pp. 83-121). Chicago, University of Chicago Press

Peacey, N. (2006), **Reflections on the Seminar**, exposé lors de la réunion du projet thématique « Evaluation » de l'Agence, le 20 mai 2006, Vienne, Autriche

UNESCO (1994), **Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux**, Paris, UNESCO

UNESCO (1996), **L'Education : un trésor est caché dedans**, Paris, UNESCO, Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle



ANNEXE

Tableau de l'orientation politique de l'évaluation par pays

Le tableau ci-dessous donne un aperçu de ce que poursuivent les politiques éducatives de chaque pays en matière d'évaluation.

Pays	identification initiale du BEP	Evaluation formative	Evaluation sommative	Évaluation des normes éducatives
Allemagne	✓	✓	✓	Pratiquée couramment
Autriche	✓		✓	Pratiquée couramment
Belgique (Fl)	✓	✓		
Belgique (Fr)	✓	✓		
Chypre	✓	✓		
Danemark	✓			Pratiquée couramment
Espagne	✓	✓		
Estonie	✓	✓		✓
France	✓	✓	✓	✓
Grèce	✓	✓		
Hongrie	✓		✓	Pratiquée couramment
Islande	✓	✓		✓
Italie	✓	✓	✓	✓
Lettonie	✓			✓
Lituanie	✓	✓		✓
Luxembourg	✓		✓	
Norvège	✓	✓	✓	
Pays-Bas	✓		✓	
Pologne	✓	✓	✓	✓
Portugal	✓	✓		✓
République tchèque	✓	✓		Pratiquée couramment
Royaume-Uni (Angleterre)	✓	✓	A introduire	✓
Suède	✓	✓	✓	✓
Suisse	✓		✓	Pratiquée couramment



GLOSSAIRE TERMINOLOGIQUE

Ce glossaire est le résultat de l'échange de vues entre experts pendant la durée du projet. Il rassemble donc des « définitions de travail », valables dans le cadre du projet. Comme les termes spécifiques sont souvent employés dans des sens divers selon la langue et la situation particulière de chaque pays, les définitions ci-dessous résultent pour beaucoup d'un compromis.

Aménagement/adaptation/modification du mode d'évaluation (assessment) : modification de la manière de conduire une évaluation ou de faire passer un test. Le but de l'aménagement est de permettre aux élèves à BEP de montrer leurs connaissances et leurs savoir-faire en supprimant les barrières inhérentes à l'évaluation elle-même (par exemple en remplaçant les contrôles écrits par des interrogations orales pour les élèves mal voyants).

Assessment (angl.) : désigne le procédé qu'emploient les professeurs ou autres professionnels pour obtenir et pour utiliser des données sur le niveau de compétences et/ou de développement d'un élève dans différents domaines de son parcours éducatif (scolaire, comportemental ou social). [En français, on le traduit généralement par « évaluation » ou « bilan ».]

Dépistage : démarche préliminaire en vue de détecter les difficultés futures des élèves dans un domaine particulier et auprès desquels il faudra éventuellement intervenir en priorité. Le dépistage concerne tous les élèves, de sorte que les mesures/tests employés sont généralement rapides et faciles à pratiquer comme à interpréter. Le dépistage est souvent la première étape vers une future évaluation plus poussée (par exemple un test de diagnostic).

Diagnostic : usage ou finalité bien particuliers des données de l'évaluation dont le but est de montrer les points forts et les points faibles éventuels d'un élève dans un ou plusieurs domaines de compétence. Le diagnostic consiste souvent à recueillir et à interpréter des informations dans une perspective médicale, même si le « diagnostic » éducatif se pratique aussi. Le diagnostic est souvent un des volets du processus d'évaluation, en rapport avec l'identification initiale des besoins éducatifs particuliers.

Équipes de spécialistes ou de professionnels des disciplines liées à l'évaluation : équipes d'intervenants spécialisés dans différentes disciplines (éducation, psychologie, travail social, santé, etc.) et qui peuvent être conduits à évaluer un élève par différents moyens, contribuant ainsi à une évaluation plus poussée, pluridisciplinaire, à même de fournir les informations qui permettront de prendre des décisions quant à son programme d'apprentissage.

Évaluation : Généralement, ce terme recoupe le terme anglais d'*assessment*. Cependant, ce mot existe aussi en anglais, *evaluation*, et désigne plus spécifiquement le procédé par lequel le professeur ou tout autre professionnel s'interroge sur tous les facteurs en jeu dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (pouvant inclure l'évaluation des acquis des élèves) dans le but de prendre des décisions quant à la suite à donner à leur travail.

Évaluation pédagogique : dans la plupart des pays, ce terme désigne en général des systèmes d'évaluation (*assessment*) qualitative servant à faciliter la prise de décisions en matière de méthodes pédagogiques et à déterminer un programme d'apprentissage pour chaque élève donné. Ces procédés sont généralement pratiqués en classe par les enseignants et autres professionnels qui travaillent avec eux. Cependant, cela acquiert une signification toute particulière au Royaume-Uni (Angleterre), où *L'Evaluation Reform Group (2002)*³ entend par évaluation pédagogique : « *Le processus par lequel l'on obtient et l'on interprète des informations pouvant servir aux élèves et à leurs enseignants, afin de déterminer les acquis des élèves, les objectifs à atteindre et le meilleur moyen d'y parvenir* ».

Évaluation continue : système d'évaluation pratiqué en classe, généralement par les enseignants et les professionnels qui travaillent avec eux. Son but est de soutenir les prises de décision concernant les méthodes pédagogiques et le programme d'apprentissage d'un élève. Le terme d'*évaluation formative* est en lien avec celui d'évaluation continue.

Évaluation initiale : première évaluation, dans un domaine général ou spécifique de compétences, en vue de déterminer les points forts et les points faibles d'un élève à un moment X. L'évaluation initiale est

³ N.d.T. : groupe de réflexion sur la réforme de l'évaluation

souvent utilisée en début d'année scolaire, servant de point de référence pour évaluer les progrès de l'élève sur une période donnée.

Évaluation de parcours : évaluation rattachée aux programmes pédagogiques ; sert à renseigner les enseignants sur les progrès et les difficultés de leurs élèves par rapport au programme scolaire de sorte qu'ils puissent savoir quelles connaissances les élèves ont encore à acquérir et comment les y amener.

Évaluation normative : somme d'informations quantifiables sur les compétences d'un élève, fournies par une épreuve normalisée où les résultats se comptent en points sur une échelle déterminée. Les normes du test lui-même et la gradation des points sont déterminés par l'étalonnage d'un grand nombre d'élèves, de façon à ce que la notation soit fiable (que les résultats restent invariables dans la durée) et puisse être validée (que les résultats soient tels qu'attendus).

Évaluation orientée sur les besoins : système de prise de décision par lequel un évaluateur analyse les difficultés d'apprentissage de l'élève et tente de trouver des explications possibles afin de pouvoir formuler des recommandations quant à la manière d'y remédier. Le Programme d'éducation individualisé (PEI) s'appuie souvent sur lesdites recommandations.

Évaluation orientée sur le processus : évaluation visant à soutenir l'apprentissage de l'élève en introduisant des modifications et des améliorations dans son contexte d'apprentissage. Cette forme d'évaluation nécessite généralement une approche de l'élève, par exemple en s'entretenant avec lui, en constituant un dossier, etc.

Évaluation sommative : évaluation finale destinée à donner une photographie du niveau de compétences d'un élève à un moment donné, par rapport à un programme scolaire déterminé. L'évaluation sommative se fait généralement à la fin d'une période de temps donnée ou à la fin d'un quelconque programme scolaire. Il est très souvent quantitatif, fréquemment assorti d'une note ou d'un classement qui permet de mesurer l'élève par rapport à ses pairs. La notion d'*évaluation orientée vers un résultat* est souvent rattachée à celle d'évaluation sommative.

Identification initiale : repérage/détection chez un élève d'un éventuel



Besoin éducatif particulier (BEP). Cette identification conduit à la recherche méthodique d'informations afin de définir un profil comprenant les points forts, les points faibles et les besoins éventuels des élèves. L'identification initiale des BEP est souvent rattachée à d'autres procédures d'évaluation et peut faire intervenir des professionnels extérieurs à l'école ordinaire (notamment à des professionnels de la santé). Dans la plupart des pays, les procédures d'identification initiale des BEP font l'objet d'une réglementation à part entière.

Mesure : évaluation qui vise à obtenir des données quantifiées (système de points, de notes ou de classement). Généralement, la mesure suppose une comparaison des notes des élèves entre eux.

Test : un des instruments possibles pour évaluer les compétences d'un élève dans un domaine donné. Les tests ont chacun leur spécificité, interviennent dans des circonstances très particulières et s'utilisent pour des raisons bien précises.

COLLABORATEURS

Outre la contribution de tous les membres du Bureau des Représentants de pays et des coordinateurs nationaux de l'Agence (dont vous trouverez les coordonnées sur la page : www.european-agency.org/site/national_pages/index.html), nous remercions vivement pour leur contribution les experts figurant dans le tableau ci-dessous, désignés pour l'élaboration des rapports de chaque pays et de ce rapport de synthèse:

ALLEMAGNE	M. Ulrich von Knebel Mme Anette Hausotter Mme Christine Pluhar	von.Knebel@gmx.de a.hausotter@t-online.de Christine.Pluhar@kumi.landsh.de
AUTRICHE	M. Peter Friedle M. Wilfried Prammer	p.friedle@tirol.gv.at spz-uu@aon.at
BELGIQUE (Communauté flamande)	Mme Inge Placklé Mme Jetske Strijbos	inge.plackle@xios.be jetske.strijbos@xios.be
BELGIQUE (Communauté française)	M. André Caussin Mme Danielle Choukart	andre.caussin@cfwb.be danielle.choukart@cfwb.be
CHYPRE	Mme Merope Lacovou Kapsali M. Andreas Theodorou	miacovou@cytanet.com.cy atheodorou@moec.gov.cy
DANEMARK	M. Niels Egelund M. Martin Wohlers M. Preben Siersbaek	Egelund@dpu.dk martin.wohlers@post.opasia.dk siersbaek@uvm.dk
ESPAGNE	Mme M ^a Luisa Arranz M. Víctor Santiuste Bermejo Mme Victoria Alonso	mlarranz@yahoo.es victorsantiuste@med.ucm.es victorialonso@wanadoo.es
ESTHONIE	Mme Aina Haljaste M. Priit Pensa	aina@eol.ee ppensa@veeriku.tartu.ee
FRANCE	Mme Janine Laurent-Cognet	dpri@inshea.fr
GRÈCE	Mme Mara Pantazopoulou Mme Maria Palaska	grssgraf33@sch.gr mpalask@sch.gr
HONGRIE	Mme Zsuzsa Hámoriné- Váczy Mme Mária Kőpatakiné- Mészáros	zsuzsa.vaczy@om.hu kopatakim@oki.hu



ISLANDE	Mme Þóra Björk Jónsdóttir M. Arthúr Morthens	thorabj@skagafjordur.is arthur@reykjavik.is
ITALIE	M. Pasquale Pardi Mme Lina Grossi	pasquale.pardi@istruzione.it lgrossi@invalsi.it
LÉTONIE	Mme Anitra Irbe Mme Solvita Zarina	anitra.irbe@isec.gov.lv solvita.z@inbox.lv
LITHUANIE	Mme Laimutė Motuzienė Mme Ramutė Skripkienė	laimute.motuziene@sppc.lt ramute.skripkiene@spc.smm.lt
LUXEMBOURG	Mme Joëlle Faber M. Lucien Bertrand	joelle.faber@srea.etat.lu lubert@pt.lu
NORVÈGE	Mme Yngvild Nilsen M. Bjarne Øygarden	yngvild.nilsen@ude.oslo.kommune. no bjarne.oygarden@utdanningsdirek toratet.no
PAYS-BAS	Mme Noëlle Pameijer M. Sip Jan Pijl	noelle.pameijer@xs4all.nl s.j.pijl@rug.nl
POLOGNE	Mme Jadwiga Brzdak Mme Anna Janus	jbrzdak@oke.jaworzno.pl annajanuska@poczta.onet.pl
PORTUGAL	Mme Teodolinda Silveira Mme Margarida Marques	linda.silveira@netvisao.pt margaridaecae@portugalmail.pt
RÉPUBLIQUE TCHEQUE	M. Jasmin Muhić Mme Věra Vojtová Mme Zuzana Kaprová	muhicj@ipp.cz Vojtova@ped.muni.cz kaprovaz@msmt.cz
ROYAUME-UNI	M. John Brown Mme Tandi Clausen-May	brownj@qca.org.uk t.clausen-may@nfer.ac.uk
SUÈDE	Mme Ulla Alexandersson M. Staffan Engström	ulla.alexandersson@ped.gu.se Staffan.Engstrom@skolverket.se
SUISSE	Mme Annemarie Kummer M. Reto Luder	annemarie.kummer@szh.ch reto.luder@phzh.ch

Le document « **L'évaluation dans le cadre de l'inclusion - Politique générale et mise en pratique** » présente les premières conclusions du « Projet Evaluation » de l'Agence. Il est établi sur la base des informations fournies par 23 pays en matière de politique et de mise en pratique des systèmes d'évaluation.

Le thème central du projet porte sur les procédures d'évaluation des apprentissages des élèves à l'école élémentaire et sur leur capacité à contribuer à une éducation inclusive. Ce rapport se penche plus particulièrement sur les questions touchant à la législation et aux politiques d'évaluation mises en place dans le cadre de l'inclusion et à leur modalités pratiques de mise en oeuvre. Il étudie également comment faire évoluer les méthodes d'évaluation d'une approche médicale vers une approche plus éducative. Dans son ensemble, le rapport s'attache à déterminer la manière d'optimiser les procédures d'évaluation utilisées dans le cadre de l'inclusion afin de contribuer à la prise de décision en matière d'enseignement et d'apprentissage.

Le rapport constitue une source d'informations facilement utilisable par tous ceux – responsables politiques et praticiens – qui sont impliqués dans les pratiques d'évaluation dans le cadre de l'inclusion, y compris des partenaires tels que les éducateurs spécialisés. Il s'adresse également à tous ceux qui, sur un plan théorique ou pratique, exercent à un titre ou un autre une responsabilité dans le développement et la mise en oeuvre des politiques générales d'évaluation prenant en compte les besoins de tous les élèves, y compris ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers.