



Master

2012

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

Evaluation et définition d'objectifs dans le domaine de l'éducation spécialisée: pratiques actuelles et vision sur une possible standardisation basée sur l'instrument P-scales

---

Clivaz, Sandrine

**How to cite**

CLIVAZ, Sandrine. Evaluation et définition d'objectifs dans le domaine de l'éducation spécialisée: pratiques actuelles et vision sur une possible standardisation basée sur l'instrument P-scales. Master, 2012.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:20254>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 14.03.2023 18:28



**Evaluation et définition d'objectifs dans le domaine de l'éducation  
spécialisée:  
Pratiques actuelles et vision sur une possible standardisation basée sur  
l'instrument P-scales**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA  
MAÎTRISE EN ÉDUCATION SPÉCIALE**

**PAR**

**Sandrine Clivaz**

**DIRECTEUR DU MEMOIRE**

Dr. Marco Hessels

**JURY**

Prof. Dr. Geneviève Petitpierre

Dr. Britt-Marie Martini-Willemin

GENÈVE janvier 2012

## RESUME

Ce travail porte sur les pratiques d'évaluation et de définition d'objectifs dans l'éducation spécialisée et sur la possibilité d'adapter en Suisse un instrument utilisé en Angleterre, les P-scales, pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Il s'inscrit dans le projet SECEL dirigé par le Centre suisse de pédagogie spécialisée à Berne. Ce projet vise le développement d'un modèle permettant d'évaluer le niveau d'apprentissage de l'élève du point de vue de son développement ainsi qu'en prenant en compte le curriculum. En premier lieu, le but de ce mémoire est d'examiner les pratiques actuelles des professionnels de la pédagogie spécialisée dans la mise en place d'objectifs et l'évaluation. En deuxième lieu, l'idée est de leur présenter l'instrument P-scales traduit en français. Il s'agit de connaître leur avis sur la possibilité ainsi que l'utilité d'appliquer cette échelle dans leur pratique d'évaluation et de définition d'objectifs.

## Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur soutien tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie particulièrement le Dr. Marco Hessels pour son aide, sa disponibilité et ses conseils durant cette recherche. Les membres du jury, Prof. Dr. Geneviève Petitpierre et Dr. Britt-Marie Martini-Willemin, m'ont également permis grâce à leurs commentaires de porter un regard critique sur le travail réalisé.

Je souhaite également remercier les professionnels de l'éducation spécialisée qui m'ont accordé leur temps et leur disponibilité en acceptant de participer aux entretiens menés dans le cadre de ce travail.

Enfin, un grand merci à Jacqueline Clivaz pour la relecture du travail et pour ses précieux conseils.

## Table des matières

Introduction.....	8
1. Cadre théorique.....	10
1.1. Le domaine de la pédagogie spécialisée .....	10
1.1.2. Principes de base et idées directrices de l'enseignement spécialisé .....	10
Principe de normalisation .....	10
Principe d'intégration .....	11
Influences de la normalisation et de l'intégration sur les pratiques en pédagogie spécialisée .....	12
1.1.3. Public cible de la pédagogie spécialisée .....	13
Description orientée sur le handicap ou le déficit .....	13
Description de l'OMS (2001) .....	14
1.2. Systèmes éducatifs .....	16
1.2.1. Contexte européen .....	16
1.2.2. Le système éducatif en Suisse.....	17
Cadre législatif.....	17
Harmonisation de l'école obligatoire : le concordat HarmoS (2007) .....	19
Description du concordat.....	19
Questions liées à la mise en place de standards .....	21
1.2.3. Le système éducatif en Angleterre .....	24
Cadre législatif.....	24
Besoins éducatifs particuliers .....	25
Constats sur la situation en Angleterre.....	26
1.3. L'instrument P-scales .....	28
1.3.1. Description de l'instrument .....	28
But .....	28
Structure .....	29
Fonctionnement et utilisation .....	30
1.3.2. Qualités et problèmes.....	32
Validité .....	32
Fidélité inter-juges .....	33
Biais .....	35
Equivalence des niveaux .....	35
Traduction et adaptation culturelle .....	36

Précision de l'échelle .....	36
Logiciels informatiques et formulaires pour l'usage des P-scales .....	37
2. Méthode .....	40
2.1. Le projet de recherche.....	40
Questions de recherche – hypothèses .....	40
2.1. Procédure de recueil de données.....	41
Instruments .....	42
2.2. Echantillon .....	43
L'enseignement spécialisé dans le canton de Genève .....	43
L'enseignement spécialisé dans le canton du Valais .....	44
2.3. Démarche d'analyse.....	45
3. Résultats .....	47
3.1. Première série d'entretiens.....	47
3.1.1. Vision sur la mise en place d'objectifs et sur l'évaluation .....	47
3.1.2. Types d'objectifs définis et importance de ces derniers .....	49
3.1.3. Procédures de définition des objectifs et d'évaluation.....	50
3.1.4. Appréciation de la pratique de définition d'objectifs et de l'évaluation .....	51
3.1.5. Idées d'amélioration .....	53
3.1.6. Vision sur la standardisation.....	54
3.1.7. Avantages du projet.....	55
3.1.8. Craintes par rapport au projet.....	56
3.1.9. Difficultés de faisabilité du projet .....	57
3.1.10. Influence des différentes variables .....	58
3.2. Deuxième série d'entretiens .....	59
3.2.1. Utilité de l'instrument .....	59
3.2.2. Mise en pratique .....	61
Globalité de l'évaluation .....	62
Problèmes liés à l'évaluation .....	63
Possibilité de fixer des objectifs.....	64
3.2.3. Contenu des niveaux.....	65
Informations détaillées dans chaque niveau .....	65
Exemples fournis dans chaque niveau .....	67
Eléments plus spécifiques relevés au sujet du contenu .....	68
3.2.4. Contrainte liée à l'instrument .....	70
3.2.5. Remarques par rapport au format de l'instrument.....	72
3.2.6. Influence des différentes variables .....	72
Conclusion.....	74

Références .....	83
Annexes .....	88
Annexe A.....	88
Guide pour la première série d'entretiens .....	88
Annexe B.....	89
Guide pour la deuxième série d'entretiens .....	89
Annexe C.....	90
P-scales – partie « Français » .....	90
Annexe D.....	96
P-scales – partie « Mathématiques » .....	96

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Avantages et problèmes de l'instrument P-scales

## Liste des figures

Figure 1 : Interactions entre les composantes de la CIF (in Gautheron & Vigouroux, 2008)

Figure 2 : Construction et structure des P-scales (in P-scales – Français (sans date) ; P-scales – Mathématiques (sans date))

## Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans un projet mené par le centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) à Berne, la haute école de pédagogie curative (HfH) à Zürich, la haute école de pédagogie spécialisée (PHZH) à Zürich et l'université de Genève. Ce projet SECEL (Stufenmodell zur entwicklungs- und curriculumsorientierten Einschätzung des Lernstandes) vise le développement d'un modèle permettant d'évaluer le niveau d'apprentissage de l'élève, du point de vue de son développement ainsi qu'en prenant en compte le curriculum. Le but de ce mémoire est d'une part d'examiner les pratiques des professionnels de la pédagogie spécialisée dans la mise en place d'objectifs et l'évaluation. D'autre part, l'idée est de leur présenter un instrument utilisé en Angleterre avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, les P-scales. Celui-ci a été repris par le projet SECEL et traduit en français et en allemand pour être présenté à des professionnels. Le but est de connaître leur avis sur la possibilité ainsi que l'utilité d'appliquer cette échelle dans leur pratique.

Pour introduire le sujet, une partie théorique propose tout d'abord de situer la pédagogie spécialisée par rapport aux différents principes auxquels elle est rattachée, à savoir les principes de normalisation et d'intégration, ainsi que la manière d'appréhender aujourd'hui le public concerné par la pédagogie spécialisée. Le but est de définir globalement les tendances qui influent actuellement sur les pratiques dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

Par la suite, la pédagogie spécialisée est brièvement contextualisée au niveau européen puis au niveau suisse où le système éducatif est présenté plus en détail, notamment avec l'harmonisation actuelle dans le domaine de la scolarité ordinaire avec le concordat HarmoS. Une partie est consacrée à diverses questions qui se posent en lien avec la mise en place de standards dans l'enseignement ordinaire et des parallèles avec la pédagogie spécialisée sont posés.

Le système éducatif anglais est ensuite présenté dans le but de situer l'instrument P-scales qui est utilisé en Angleterre pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Une partie est ensuite consacrée plus spécifiquement à l'instrument lui-même. Il s'agit tout d'abord de décrire les buts poursuivis par la mise en place de cet outil ainsi que son fonctionnement. Ses qualités psychométriques et les différents problèmes qui peuvent être rencontrés lors de son utilisation sont également présentés, et des parallèles avec d'autres instruments du même type sont tirés.

La partie pratique de ce travail est ensuite présentée avec les différentes questions de recherche et les hypothèses qui sont posées, ainsi que la procédure de recueil des données, à savoir les entretiens, ainsi que l'échantillon qui a participé à cette recherche.

La partie consacrée aux résultats est divisée en deux sections pour lesquelles des liens avec des aspects plus théoriques présentés en début de travail sont proposés.

La première section consiste à exposer quelles sont les pratiques actuelles des professionnels travaillant dans l'éducation et l'enseignement spécialisés dans les domaines de la mise en place d'objectifs et de l'évaluation et quel est le regard qu'ils portent sur leur pratique. Différents domaines ont été abordés. Au sujet de leur pratique, les professionnels ont été interrogés sur leur vision par rapport à l'importance de mettre en place des objectifs et de les évaluer, les types d'objectifs qui sont définis, les procédures utilisées pour déterminer les objectifs et les évaluer, la vision portée sur la pratique de définition d'objectifs et leur évaluation et les idées d'amélioration de cette pratique. Au sujet du projet SECEL, les professionnels ont mentionné divers avantages, craintes et difficultés de faisabilité qui sont également exposés dans cette partie du travail.

La deuxième partie des résultats porte sur la possibilité d'utiliser l'instrument P-scales dans la pratique et si celui-ci représente un apport par rapport à la situation actuelle dans l'évaluation et la mise en place d'objectifs. Les professionnels ont tout d'abord mentionné plusieurs éléments au sujet de l'utilité de l'instrument en général. Par la suite, l'accent est mis plus concrètement sur la possibilité de mettre en pratique cet outil. Le contenu des niveaux détaillés dans les P-scales a également été examiné par les professionnels qui relèvent divers éléments intéressants à ce sujet. La question de la contrainte liée à l'utilisation de l'instrument est également abordée. Pour terminer, des remarques au sujet du format de l'instrument sont détaillées.

Pour terminer ce travail, la conclusion propose de revenir sur les éléments qui semblent les plus importants et intéressants par rapport au projet dans lequel s'inscrit ce mémoire, ainsi que de proposer des pistes de réflexion à envisager pour la suite du projet.

Tout au long de ce document, le masculin est utilisé sous sa forme générique dans le but d'alléger le texte.

# **1. Cadre théorique**

## ***1.1. Le domaine de la pédagogie spécialisée***

Une description du cadre général dans lequel s'inscrit la pédagogie spécialisée est proposée en premier lieu pour examiner les tendances qui influent sur les pratiques dans ce domaine, notamment au sujet de la normalisation et de l'intégration. Cette partie s'inspire principalement de l'étude menée par Bürli (2005) au sujet de la situation et des perspectives de l'enseignement spécialisé en Suisse qui offre une vue détaillée de ces différents aspects.

### **1.1.2. Principes de base et idées directrices de l'enseignement spécialisé**

D'après l'ouvrage de Bürli (2005), la pédagogie spécialisée est influencée par divers principes et idées directrices. Ceux-ci découlent du domaine de la pédagogie spécialisée elle-même ou de domaines voisins tels que la pédagogie, le travail social, la philosophie par exemple. Selon cet auteur, les deux éléments essentiels sont le principe de normalisation et l'idée directrice de l'intégration.

#### **Principe de normalisation**

Selon Bürli (2005), l'idée de la normalisation trouve son origine dans les années 50 au Danemark et en Suède. Elle provient de la critique par rapport à la situation décrite comme désastreuse dans les institutions pour personnes ayant une déficience mentale. Le but de la normalisation sera de permettre aux personnes ayant une déficience intellectuelle de pouvoir mener une existence ressemblant au plus proche à la normale. Cette idée va entrer dans les lois sur l'aide sociale au Danemark et en Suède. La situation était plus ou moins identique dans beaucoup de pays d'Europe et aux Etats-Unis, ce qui a renforcé la revendication d'un vrai changement (Bürli, 2005).

Le but de ce principe de normalisation signifie, selon Nirje (1969, 1992), rendre accessible aux personnes déficientes intellectuelles les comportements et les conditions de la vie quotidienne qui sont le plus proche possible des normes et conditions de la société dans laquelle elles vivent. Wolfensberger introduisit par la suite l'idée de « valorisation des rôles sociaux ». Cette notion part du constat que l'occupation d'un rôle social valorisé permet à une personne d'être perçue positivement par les autres (Wolfensberger, 1991). L'auteur définit la valorisation des rôles sociaux comme suit : « le développement, la mise en valeur,

le maintien et/ou la défense des rôles sociaux valorisés pour des personnes – et particulièrement pour celles présentant un risque de dévalorisation sociale – en utilisant le plus possible des moyens « culturellement valorisés » » (p. 53). Il distingue deux stratégies préventives pour valoriser les rôles sociaux. En premier lieu, le développement des compétences, dont le but est de permettre à la personne de pouvoir remplir certains rôles valorisés ou que ces rôles puissent lui être attribués. En second lieu, l'amélioration de l'image sociale, pour que la personne soit perçue par son entourage de manière positive et que ce dernier lui propose des rôles valorisés ainsi que des opportunités positives permettant de promouvoir ses compétences et d'améliorer sa qualité de vie.

La notion centrale est donc de permettre à la personne en situation de handicap de participer au plus proche de la norme à la vie de la société. Les objectifs du principe de normalisation concernent différents niveaux situés sur plusieurs plans : le niveau individuel et personnel, le niveau social, le niveau pédagogique, le niveau institutionnel et structurel, et le niveau social et juridique (Bürli, 2005). Concernant les effets de la normalisation, Bürli cite notamment la diminution des mises en institution qui s'accompagne de la mise en place de services plus proches de la communauté tout comme des alternatives à l'institution classique (foyers familiaux, vie partagée en appartement, par exemple).

La normalisation occupe donc une place importante dans la prise en charge des personnes en situation de handicap. Le but est qu'elles puissent mener une existence au plus proche de la normale. Cela devrait par conséquent s'appliquer également au domaine scolaire, en permettant aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers d'acquérir des connaissances qui les aideront à vivre dans la société actuelle, en ayant des objectifs qui rejoignent dans la mesure du possible les objectifs poursuivis en scolarité ordinaire. Cela implique donc une adaptation des attentes de l'ordinaire au domaine du spécialisé. La normalisation implique également de rendre accessible pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers la fréquentation des établissements scolaires ordinaires. Ce point concerne l'idée d'intégration.

### **Principe d'intégration**

Bürli (2005) distingue deux types d'intégration : l'intégration sociale et l'intégration scolaire. La première représente un but qui est la participation aux processus sociaux. La seconde représente un des moyens pour atteindre ce but. Bürli définit l'intégration scolaire comme un processus dynamique qui part des besoins particuliers en formation et non d'une approche catégorielle du handicap. Selon lui, on tient compte du contexte et de l'individu pour établir une offre de soutien individualisé. Les offres de soutien intégrées à l'école ordinaire doivent

être privilégiées dans la mesure du possible. On atteint donc un continuum des lieux de soutien et non plus une séparation entre école ordinaire et école spéciale. Tous les degrés et types de formation sont pris en considération. Bürli relève l'importance de tenir compte des conditions personnelles, c'est-à-dire des composantes sociales, des besoins subjectifs et émotionnels (par exemple de vouloir être intégré, de se sentir intégré), ainsi que des composantes externes, situationnelles. Un mouvement réciproque est à établir entre ces deux variables pour éviter d'un côté l'assimilation (les personnes en situation de handicap s'adaptent) et de l'autre l'accommodation (les personnes valides s'adaptent).

L'intégration est une notion qui prend de plus en plus d'importance dans la prise en charge scolaire des enfants en situation de handicap. Néanmoins, pour que celle-ci puisse avoir lieu dans les meilleures conditions, il est nécessaire de se doter de moyens permettant d'adapter les attentes de l'école ordinaire aux besoins particuliers présentés par les enfants, faute de quoi l'intégration n'est pas réalisée dans le sens où elle est entendue.

### **Influences de la normalisation et de l'intégration sur les pratiques en pédagogie spécialisée**

Le principe de normalisation duquel découle l'idée d'intégration va donc avoir un effet sur les pratiques dans le domaine de la prise en charge pédagogique des enfants en situation de handicap. En Suisse, on assiste progressivement à l'abandon de la notion de handicap, plus restrictive, pour s'orienter vers celle des besoins éducatifs spécifiques. Ce concept est plus large car il prend en compte l'environnement de la personne, le contexte dans lequel elle se trouve (Bürli, 2005).

Les lieux de formation sont également touchés par le concept d'intégration. Désormais, la scolarisation spécialisée n'est plus liée à un lieu d'apprentissage, elle peut être mise en œuvre dans tous les milieux de formation existants (Bürli, 2005). Cela signifie donc que la pédagogie spécialisée ne trouve plus sa place uniquement dans les écoles spéciales mais peut également avoir lieu dans les établissements scolaires ordinaires.

L'hétérogénéité à l'intérieur des classes et des écoles est un autre aspect qui découle de l'intégration. Comme le relève Bürli (2005), la tendance générale est plutôt à voir dans cette hétérogénéité un inconvénient, car les systèmes scolaires ont toujours été basés sur l'homogénéité. On pense que cela risque entre autres d'alourdir le quotidien de la classe, du fait qu'il faille prendre en compte des élèves différents les uns des autres. Cependant, Bürli mentionne un avantage considérable de l'hétérogénéité. Celle-ci permet d'apprendre aux enfants à vivre ensemble dans un monde fait d'altérité, dans une société multiculturelle. L'accent est aussi mis sur la disponibilité à aider l'autre ainsi que sur l'apprentissage de la

tolérance. Il semblerait d'après Bürli qu'aujourd'hui, la valorisation de l'hétérogénéité est en hausse. L'hétérogénéité nécessite également des nouvelles méthodes d'enseignement, ainsi qu'une collaboration entre professionnels et avec les parents.

L'idée d'intégration qui prend une place de plus en plus importante, a comme effet un rapprochement entre la pédagogie générale et la pédagogie spécialisée. Cela se ressent dans divers domaines, notamment dans celui de la planification de la formation et des plans de formation (Bürli, 2005). L'établissement d'un cursus en Suisse dépend des départements cantonaux responsables de la formation. Le projet HarmoS démontre une intention de développer des standards nationaux dans le domaine de la formation. Comme relevé par Bürli, les plans d'études tracent la ligne entre enseignement ordinaire et pédagogie spécialisée. Un élève qui ne parvient pas à suivre le plan d'études exigé par l'école ordinaire devra bénéficier de mesures de pédagogie spécialisée. Ce même auteur relevait déjà en 2000 le droit pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers de bénéficier d'une formation planifiée et avec des objectifs, si celle-ci n'est pas définie au plan cantonal, qu'elle soit au moins rendue efficiente au niveau du plan individualisé.

Il semble donc nécessaire de se doter de moyens pour répondre aux différentes questions posées par l'intégration pour rendre celle-ci possible et réalisable. La nécessité de se doter de moyens permettant d'adapter le cursus ordinaire aux besoins éducatifs particuliers représente notamment un point central. En effet, la crainte d'un alourdissement du quotidien de la classe semble venir de la complexité à prendre en considération les besoins de chacun. Un outil qui soutiendrait le professionnel dans sa pratique pourrait donc être une réponse à cette difficulté.

### **1.1.3. Public cible de la pédagogie spécialisée**

La vision de la population concernée par la pédagogie spécialisée a suivi une évolution qui est passé d'une description axée sur le déficit de la personne à une prise en compte multidimensionnelle qui met l'accent sur le fonctionnement de la personne dans son contexte de vie actuel.

#### **Description orientée sur le handicap ou le déficit**

Bleidick (1999) propose une définition du handicap tirée de son ouvrage de 1993 :

Les personnes qui, suite à un dommage sont atteintes dans leurs fonctions corporelles, psychiques ou intellectuelles de telle manière que l'organisation directe de leur

quotidien ou leur participation à la vie en communauté sont rendues plus difficiles, sont considérées comme handicapées. [Traduction depuis Bleidick, 1999, p. 15]

Selon Bleidick (1999), cette définition comporte quatre notions considérées comme essentielles. Tout d'abord, cette définition ne revendique qu'une validité limitée. Ensuite, le handicap est vu comme résultant d'un dommage organique ou fonctionnel. Il a également un côté individuel qui concerne le quotidien direct. Enfin, le handicap est une dimension sociale de la participation à la vie de la société.

Comme le mentionne Bürli (2005), cette définition considère le handicap comme un attribut de la personne et comme le résultat d'un processus social. On quitte peu à peu l'idée que le handicap est l'unique critère à prendre en compte, en allant vers une vision qui le met en relation de dépendance avec les normes sociales, les attributions et les systèmes interactionnels. On trouve donc diverses catégories de handicap mais, en Suisse, il n'existe pas un consensus concernant la définition et la terminologie de ces catégories. Selon Bürli, les catégories les plus usitées sont les troubles de l'apprentissage, le « handicap mental », le « handicap de la vue », le « handicap de l'ouïe », le « handicap moteur », le « handicap de la parole », les troubles du comportement et le polyhandicap.

### **Description de l'OMS (2001)**

La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) est une vision multidimensionnelle, du fait qu'elle prend en compte les aspects personnels et sociaux, et les met en relation les uns avec les autres. La CIF s'occupe des conséquences des problèmes de santé sur le fonctionnement de la personne dans son environnement actuel, et non pas sur les problèmes eux-mêmes. Elle donne donc une vue d'ensemble de la personne et ne s'intéresse pas à des domaines particuliers, ce qui représente une base pour la coopération interdisciplinaire (Bürli, 2005). L'auteur mentionne que la CIF permet une application orientée vers les ressources autant que vers les déficiences, ce qui permet d'observer les fonctions, activités et participations de la personne dans leurs aspects aussi bien positifs que négatifs. Selon Martini-Willemin (2008), cette classification fait référence de manière explicite à un but de participation sociale plus étendue pour les personnes en situation de handicap. On y trouve une interdépendance entre la représentation de l'individu en situation de handicap et le cadre sociopolitique qui dirige la façon dont est appréhendé le handicap. Le but est la réduction des obstacles qui se trouvent dans certains domaines de vie des personnes en situation de handicap pour leur permettre un accès plus large à la vie en société (Martini-Willemin, 2008). La figure 1 représente schématiquement ce modèle.

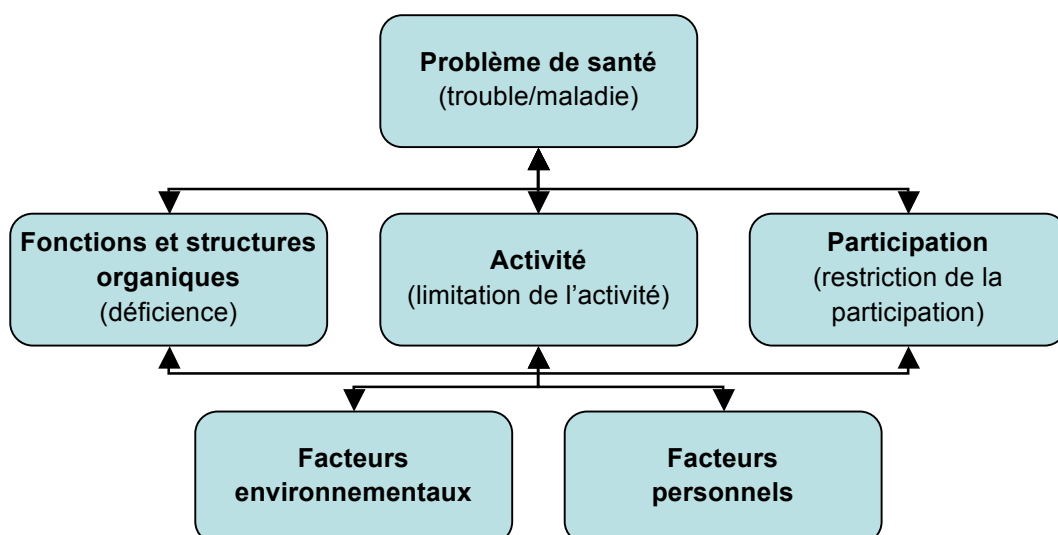


Figure 1. Interactions entre les composantes de la CIF (tiré de Gautheron & Vigouroux, 2008).

La figure 1 illustre les interactions et interdépendances qui existent entre les domaines concernés. L'exécution d'une action par l'individu représente l'activité, et l'implication dans une situation de vie réelle est désignée par la participation (Gautheron & Vigouroux, 2008). Ce schéma montre que le handicap n'est pas un élément isolé, propre à la personne, mais qu'il est influencé par les composantes sociales et personnelles et que ses effets se ressentent à divers niveaux. De plus, il peut être appliqué à tout individu, du fait de sa conception universelle (Gautheron & Vigouroux, 2008).

La vision multidimensionnelle de la CIF montre donc que le contexte dans lequel évolue la personne a un effet sur sa participation. Il est donc nécessaire d'adapter l'environnement pour permettre à l'individu une participation plus étendue, cela concernant également le domaine scolaire. L'idée de développer un outil permettant d'adapter les attentes scolaires aux besoins particuliers des élèves va donc dans ce sens. De plus, la vision de la CIF ne parle plus de catégorisation du handicap. Toute personne peut se retrouver à un moment ou à un autre en situation de handicap. Dans le domaine scolaire, tout élève peut à une période ou à une autre de son parcours présenter des besoins particuliers. La visée de l'outil doit donc toucher tous les élèves et pas uniquement ceux décrits à l'avance comme étant en situation de handicap.

## **1.2. Systèmes éducatifs**

La partie qui suit a pour but de présenter le contexte éducatif européen dans lequel se situe le système éducatif suisse pour ensuite se cibler plus précisément sur les spécificités du contexte suisse.

### **1.2.1. Contexte européen**

Selon l'European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2003), on trouve en Europe une tendance allant dans le sens du développement de politiques d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les écoles régulières. Cela est généralement accompagné de soutiens divers pour les enseignants. Les pays européens peuvent être classés dans trois structures en fonction de leur manière de prendre en charge les élèves à besoins éducatifs particuliers. La première consiste en des politiques et pratiques visant l'inclusion de quasiment tous les élèves dans les écoles régulières. La seconde est composée d'une multitude d'approches visant l'inclusion. On trouve une variété de services entre l'inclusion en écoles générales et la scolarisation en écoles spéciales. La troisième tendance est de distinguer les deux systèmes éducatifs, l'école régulière et la scolarisation spécialisée. La plupart des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont placés dans des écoles spéciales ou des classes spéciales et ne suivent généralement pas le curriculum régulier avec les autres élèves.

Le rapport de l'EADSNE (2003) mentionne que le concept de Special Educational Needs (SEN) a fait son entrée dans pratiquement tous les pays européens. Cela démontre le passage d'une approche médicale du concept du handicap à une approche plus éducative dans laquelle on se concentre sur les conséquences de la déficience par rapport à l'éducation. Cependant, l'application de cette nouvelle approche s'avère complexe et les pays se retrouvent face à des difficultés quant à son implantation dans la pratique. Cela est pour le moment surtout réalisé dans le sens d'un changement des concepts et visions, mais leur mise en œuvre dans la pratique doit encore être développée. En réponse à cette problématique se met en place l'évaluation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans le but de mettre en œuvre une éducation appropriée. Les programmes éducatifs individualisés (ou plans éducatifs individualisés) représentent l'instrument par lequel cet objectif est principalement réalisé (EADSNE, 2003). Ces programmes concernent l'adaptation du curriculum régulier, la définition d'objectifs ainsi que les ressources additionnelles nécessaires. La plupart des pays mentionnent que tous les élèves devraient être concernés par le curriculum régulier. Cependant, peu d'entre eux l'ont exprimé

clairement dans leur cadre législatif et ont changé leur approche éducative dans le but de mettre en place plus de mesures dans le programme éducatif officiel.

## **1.2.2. Le système éducatif en Suisse**

### **Cadre législatif**

D'après l'EADSNE (2003), la formation est de la responsabilité des cantons en Suisse. Cela implique qu'il existe des différences d'un canton à l'autre, notamment au niveau de la forme prise par l'intégration. Ce fédéralisme a l'avantage de permettre d'adapter la structure scolaire aux conditions cantonales, régionales ou locales, mais rend cependant le système de formation tributaire des conditions financières, des directions politiques ou des tendances sociales du canton.

L'enseignement spécialisé est en réorganisation en Suisse (Pelgrims, 2006). Cela est dû à la nouvelle loi sur la péréquation financière entrée en vigueur en janvier 2008 (Confédération suisse, 2010). Celle-ci signe le retrait de l'Assurance invalidité (AI) du subventionnement des structures et mesures d'enseignement spécialisé. La responsabilité revient aux cantons. Les aspects essentiels concernant le domaine de la pédagogie spécialisée au niveau national ont été rassemblés dans l'« Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée » adopté le 25 octobre 2007 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP(c), sans date). Le concordat est entré en vigueur le 1er janvier 2011, le nombre de cantons requis pour sa mise en œuvre ayant été atteint (10 cantons) (CDIP(a), sans date). A partir de cette date, il est valable pour tous les cantons qui y ont adhéré. (CDIP(b), sans date). En résumé, d'après la CDIP(c) (sans date), l'accord intercantonal offre un cadre national pour le domaine de la pédagogie spécialisée. Comme le mentionne le rapport de la CDIP et du Département fédéral de l'intérieur (DFI) de 2007, cet accord modifie le statut des bénéficiaires qui passe d' « assurés » (contexte d'assurance avec l'AI), à « élèves » intégrés au système de formation (contexte d'éducation), et les cantons qui ratifient le concordat s'engagent entre autres à renforcer l'intégration scolaire. Selon la CDIP(c) (sans date), l'accord permet de définir des instruments au niveau de la terminologie, des standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires et d'une procédure standardisée d'évaluation des besoins individuels qui seront applicables dans tout le pays. L'accord définit en outre les principes essentiels : la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation, on ne distingue plus les bénéficiaires des non-bénéficiaires de l'AI (tous sont vus comme des « élèves à besoins éducatifs particuliers ») (CDIP & DFI,

2007)), les mesures intégratives doivent, dans la mesure du possible, être préférées aux solutions séparatives, le principe de gratuité prévaut et les parents sont associés à la procédure de décision d'attribution des mesures. Il détermine l'offre de base qui regroupe le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité, ainsi que les mesures de pédagogie spécialisée à l'école ordinaire ou en école spécialisée, auxquelles peut être ajoutée une prise en charge dans une structure de jour ou en internat. Si celles-ci ne suffisent pas, des mesures renforcées peuvent être mises en place, suite à une procédure standardisée d'évaluation (analyse globale et détaillée) pour déterminer les besoins individuels, à laquelle les parents sont associés. Cet instrument d'évaluation standardisé est basé sur la CIF et sa version pour les enfants et les jeunes, la CIF-CY (CDIP & DFI, 2007). La décision finale est prise par l'autorité cantonale compétente (CDIP(c), sans date).

L'éducation inclusive a une base légale dans la majorité des cantons (25 sur 26 selon l'EADSNE, 2003), mais on trouve une loi qui concerne explicitement l'inclusion des personnes en situation de handicap seulement dans un petit nombre d'entre eux. Trois types de structures pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage existent : les écoles spéciales (structures séparées), les classes spéciales (inclues dans les bâtiments de l'école régulière) et la scolarisation inclusive (éducation spéciale dans le cadre de l'école régulière). D'après l'EADSNE (2003), la Suisse n'a pas de curriculum spécifique à l'éducation spéciale. Celle-ci adapte les objectifs du curriculum régulier aux besoins individuels des élèves. Dans beaucoup de cas, l'enseignement spécialisé est exempt d'objectifs d'apprentissage. Le rapport de la CDIP et du DFI (2007) indique que les plans d'études individualisés pour la pédagogie spécialisée s'appuient sur les plans d'étude cantonaux, tout en donnant plus d'importance aux domaines de la motricité, de la perception, de la langue, de l'émotionnalité et du social. La mise en place de plans d'études individualisés occupe une place de plus en plus importante et exige un travail collaboratif de la part des professionnels concernés. Au sujet des élèves ayant des déficiences intellectuelles, l'accent est principalement mis sur la promotion de la personnalité et de l'indépendance. L'apprentissage de la lecture et du calcul est réalisé avec certains élèves et pour d'autres on vise l'accomplissement d'activités quotidiennes. L'accord intercantonal prévoit que l'exigence de niveaux dans le domaine de la pédagogie spécialisée soit basée sur la définition d'objectifs et les standards de formation de l'école ordinaire tout en prenant en considération les besoins et les capacités individuelles.

Par conséquent, comme le relève Pelgims (2006), les enseignants se retrouvent face à une grande liberté pour la définition du projet éducatif individualisé. Pour Pelgrims, cela pourrait conduire au risque d'abandonner les objectifs pour atteindre une « socialisation ». Cela signifie donc que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont droit à l'enseignement, mais cela n'implique pas qu'ils vont suivre les objectifs associés à l'enseignement primaire. Il

faudrait pour cela que le droit à l'enseignement soit associé à l'obligation de faire apparaître des attentes d'apprentissage et des conditions pédagogiques et didactiques qui permettent à l'enfant d'accomplir son rôle d'élève (Pelgrims, 2006).

Cependant, Bürli mentionnait déjà en 2005 divers avantages au sujet des plans d'études individualisés. Ceux-ci prennent en compte le diagnostic individuel, ce qui a pour effet une adaptation continue du plan d'apprentissage et de soutien au développement de l'élève ayant un besoin spécifique. Ils accordent de plus une place pour différents acteurs (enseignants, parents, élèves, voire d'autres personnes ou institutions) et sont révisés régulièrement. Le fait de se baser sur le cursus ordinaire pour tous les élèves, sans avoir besoin de créer des plans d'études spéciaux pour les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers devrait permettre à tout le monde de bénéficier de la même formation, en apportant un soutien aux personnes qui en ont besoin pour atteindre le niveau escompté. Il convient donc d'adapter ces plans d'études aux divers besoins présentés par les élèves, par une différenciation par rapport au plan d'études de base. Le cursus ne vise pas l'uniformisation mais le développement individuel de la personnalité. Il est nécessaire par conséquent que ces plans d'études soient flexibles pour qu'ils puissent être adaptés aux différents besoins présentés par les élèves. Cela doit s'accompagner de formes d'évaluation adaptables (évaluation formative) (Bürli, 2005).

Il semble qu'il existe peu de moyens mis à disposition des professionnels pour adapter le curriculum régulier aux besoins particuliers présentés par certains élèves et peu de directives claires quant à ce qui devrait faire partie du projet de chaque élève, laissant une grande liberté aux professionnels. Le développement d'un outil d'évaluation et de mise en place d'objectifs pour les élèves pour lesquels on ne peut pas se baser sur les objectifs réguliers représenterait donc une réponse à ce problème en offrant un cadre pour la définition des projets pédagogiques pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

## **Harmonisation de l'école obligatoire : le concordat HarmoS (2007)**

### ***Description du concordat***

Le concordat HarmoS a été élaboré par la CDIP. Selon une communication de la CDIP (2010), cet accord vise l'harmonisation de la scolarité obligatoire, l'assurance et le développement de la qualité de la formation au niveau national, la perméabilité du système et la réalisation de la mobilité. L'accord est entré en vigueur le premier août 2009, suite à l'adhésion de 10 cantons en avril 2009, nombre requis pour l'application du concordat. A partir du 1<sup>er</sup> août 2009, une période transitoire de six ans s'est installée, durant laquelle les

cantons signataires doivent mettre en place les éléments décrits par le concordat. Bien que le but de l'accord soit d'harmoniser les pratiques dans l'enseignement en Suisse, cela ne signifie pas que tout va être uniformisé. Le respect des particularités de la Suisse (plurilinguisme, souveraineté cantonale et traditions scolaires locales) est assuré (CDIP, 2010).

La grande nouveauté amenée par ce concordat est l'introduction d'objectifs nationaux ainsi que l'utilisation de plans d'études communs dans chaque région linguistique, ces plans respectant les standards de formation (CDIP, 2010). L'harmonisation opère au niveau structurel (durée de la scolarité obligatoire : enfantine et primaire). Le deuxième aspect concerné est l'harmonisation des objectifs. On introduit dans la scolarité obligatoire des domaines qui doivent être acquis par chaque enfant, ainsi que des standards de formation. Ces standards sont fixés dans quatre domaines (langue de scolarisation, langues étrangères, mathématiques et sciences naturelles) à la fin de la 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année de scolarité. D'après le concordat HarmoS (CDIP, 2007), ces standards sont de deux ordres : des standards de performance, par discipline, basés sur un cadre de référence incluant des niveaux de compétence, et des standards déterminant des contenus de formation ou des conditions de mise en œuvre dans l'enseignement. Ces standards ont été construits et validés scientifiquement, sous la responsabilité de la CDIP (CDIP, 2007). Les cantons ayant ratifié l'accord s'engagent à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que tous les élèves (pratiquement) atteignent ces standards fixés. Comme mentionné plus haut, l'accord respecte le plurilinguisme de la Suisse. Les plans d'études sont donc harmonisés par région linguistique, et les cantons sont appelés à collaborer au sein d'une même région (CDIP, 2007). Le monitoring de l'éducation représente le troisième élément essentiel du concordat (CDIP, 2010). Celui-ci consiste en un rassemblement d'informations sur le système éducatif, qui permettra d'élaborer tous les quatre ans un rapport sur l'éducation. Les décisions de pilotage du système éducatif suisse se basent sur ce rapport. Le monitoring permet également de se rendre compte si les standards de formation sont atteints dans les cantons. En résumé, des standards sont mis en place à l'échelon national dans le but d'harmoniser la scolarité obligatoire, ses structures et ses contenus, ainsi que pour contrôler si l'école transmet bien les connaissances et compétences qu'on attend d'elle, la visée étant d'évaluer la qualité de la formation.

Le concordat HarmoS (CDIP, 2007) définit quelles sont les finalités de la scolarité obligatoire. Celle-ci vise l'acquisition pour tous les élèves des connaissances et compétences fondamentales et de l'identité culturelle, dans le but de leur permettre de continuer de se former durant leur vie et de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle. La formation de base dans les domaines langues, mathématiques et sciences naturelles, sciences humaines et sociales, musique, arts et activités créatrices, mouvement et santé est

également souhaitée. Enfin, la scolarité obligatoire vise le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités, ainsi que l'acquisition de compétences sociales.

Le concordat HarmoS concerne tous les élèves qui entrent dans l'âge de la scolarité obligatoire, par conséquent également les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. L'accord estime que durant les années d'enseignement préscolaire et primaire, le temps nécessaire pour franchir cette étape dépend du développement intellectuel et de la maturité affective de l'enfant. Si celui-ci rencontre des difficultés dans cette étape, il bénéficie de mesures de soutien spécifiques. L'accord veut donc uniformiser les âges de la scolarité, mais tient tout de même compte du développement et des besoins individuels de chaque élève.

Pour Martini-Willemin (2008), la mise en place de l'harmonisation du système éducatif en Suisse (HarmoS) démontre que pour les élèves qui suivent le cursus ordinaire, un accord a été trouvé concernant ce qu'ils doivent apprendre à l'école. Cette auteure estime que la formulation d'objectifs annuels est le signe qu'on croit que les élèves sont capables d'en assimiler les contenus. Elle relève cependant que cela n'est pas le cas pour les élèves de l'enseignement spécialisé. En effet, avec les projets individualisés, on ne cherche pas à leur permettre d'acquérir une base commune de connaissances, car ce sont les particularités de chaque élève qui déterminent les objectifs et non un parcours commun à tous comme c'est le cas dans l'enseignement ordinaire. On retrouve ici le problème relevé par Pelgrims (2006), à savoir que l'absence de programme-cadre implique une grande liberté pour les enseignants quant à la mise en place du projet. Comme le mentionne Martini-Willemin (2008), la mise en place de standards pour les élèves qui ne peuvent suivre le curriculum régulier ne va pas dans le sens d'introduire de la compétition entre eux mais vise plutôt à les présenter comme des élèves capables de progresser dans leurs apprentissages.

### ***Questions liées à la mise en place de standards***

Au sujet de la mise en place de standards dans l'enseignement ordinaire, divers points sont mis en évidence par plusieurs auteurs. Ces derniers sont mentionnés ci-dessous et mis en perspective par rapport à l'enseignement spécialisé. Elmiger, Wirthner, de Pietro et Pochon (2007) mentionnent une première problématique qui concerne les fonctions variées que doivent remplir les standards (monitorage, mise en place de plans d'étude, évaluation). Les auteurs se demandent quelle sera leur forme finale, comment les contenus d'enseignement pourront s'inscrire dans cette logique de mesure et, le cas échéant, ce qui sera fait de ces contenus. En deuxième lieu, les compétences ont une nature transversale et ne concernent pas uniquement le domaine scolaire. Par conséquent, elles peuvent être influencées par des facteurs socioculturels qui causent des différences dans les résultats des élèves. De plus,

les pratiques de référence de l'élève peuvent également influencer la réussite. Selon Elmiger et al. (2007), cela pourrait représenter un manque d'équité entre les élèves. Les auteurs se posent également la question de savoir qu'est-ce qui sera mis en place pour les élèves n'atteignant pas les standards minimaux. Ils relèvent la difficulté possible de relier ces standards avec les plans d'études. Le problème de l'évaluation relevé par Elmiger et al. réside tout d'abord dans le fait de savoir si les tâches choisies reflètent effectivement les compétences qu'on veut évaluer, et ensuite si le type de tâche ne péjore pas certains élèves qui n'y sont pas familiarisés. Les auteurs se demandent si cela ne démontre pas une distance entre les épreuves et le modèle de compétence.

Les questions posées par les auteurs mentionnés ci-dessus concernent également l'enseignement spécialisé. En effet, les facteurs socioculturels jouent tout autant un rôle pour les enfants à besoins éducatifs particuliers que pour ceux suivant la scolarité ordinaire et représentent un point à prendre en compte. De plus, le point concernant les élèves n'atteignant pas les standards minimaux est central pour le domaine de l'éducation spécialisée. Il interroge ce qui devrait être mis en place pour ces élèves et comment cela devrait être développé. Ensuite, le risque pour certains élèves d'être péjorés par le type de tâches choisies est particulièrement présent chez les élèves à besoins éducatifs particuliers qui sont souvent sous-évalués avec des procédures de test standardisées (Hessels & Hessels-Schlatter, 2010 ; Hessels-Schlatter, 2010).

La standardisation au niveau de la formation en général peut présenter divers problèmes. Herzog (2008) estime que l'introduction de standards à l'école redirige celle-ci vers une exigence de résultats et s'intéresse à la mesure de ceux-ci, tout en l'éloignant des exigences de qualité. Cela va dans le sens selon lui d'un intérêt non pas pédagogique mais politique qui veut uniformiser le système éducatif suisse.

Un deuxième aspect mentionné par Herzog (2008) est que les modèles de compétences permettent de réguler la qualité de la formation au niveau du système mais pas au niveau des processus individuels d'apprentissage. Par conséquent, ces standards ne devraient pas servir de base pour les décisions concernant la sélection des élèves dans le parcours scolaire.

En troisième lieu, Herzog (2008) relève un manque de connaissance en technologie de l'éducation. Cela concerne le fait qu'on ne peut pas prédire en éducation ce qu'un élève va devenir et, par conséquent, on ne peut pas planifier le résultat. Pour l'auteur, il est donc absurde de penser que les standards permettent de mieux piloter l'apprentissage des élèves et qu'ils rendent les processus éducatifs fiables. La simplification de la réalité pédagogique amenée par les modèles technologiques ne permettra pas selon l'auteur de régler les problèmes actuels de la formation et de l'éducation.

Herzog (2008) met également en évidence l'importance de la préparation d'une activité par rapport à son résultat. Pour lui, si l'on s'intéresse uniquement aux résultats (output), c'est-à-dire à la productivité des écoles, on oublie des aspects centraux tels que « le plaisir dans une matière, le sentiment de bien-être lors de l'enseignement, la satisfaction que procure une performance, les relations entre enseignant et élève, la surprise causée par une réponse inattendue, l'humour spontané ou non, etc. » (p. 44). En effet, ces dimensions ne sont pas mesurables et ne sont donc pas prises en compte dans les modèles de compétences qui se focalisent sur le résultat. Cependant, Herzog relève que les standards ne vont pas forcément écarter tous ces aspects, mais que le fait de se centrer sur les résultats tend à les faire disparaître.

Enfin, l'auteur estime que la dimension politique et économique qui influence la mise en place des standards dans l'éducation a pour conséquence la mise à l'écart d'une discussion sur les objectifs de la formation. Il donne comme exemple qu'aucun débat n'a eu lieu dans la réalisation du projet HarmoS sur le choix des matières fondamentales. Cela a pour effet selon lui la perte d'importance des contenus, du fait qu'une compétence peut avoir des contenus variables. Par conséquent, les plans d'études seront allégés par rapport à leurs contenus, et aucune indication ne précise quels contenus devraient être maintenus et dans quelle mesure. On ne trouve donc plus des objectifs cibles pour chaque matière (Herzog, 2008). Comme le mentionne Neuweg (2004), l'introduction de standards ne mène pas simplement à la mesure de ce qui est important, mais c'est plutôt ce qui peut être mesuré qui devient important. L'intérêt est donc porté sur ce qui peut être mesuré et non sur ce qu'on voudrait mesurer.

Les points mentionnés par Herzog peuvent être mis en relation avec l'enseignement spécialisé. En effet, pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, il est primordial de s'intéresser plutôt aux processus et non uniquement aux résultats obtenus qui risquent de sous-estimer les élèves (Hessels & Hessels-Schlatter, 2010 ; Hessels-Schlatter, 2010). Il est donc important pour tous les élèves mais particulièrement pour ceux ayant des besoins éducatifs particuliers de se pencher plus sur les processus d'apprentissage et non uniquement sur la réussite ou non par rapport au standard mis en place.

La mise en place de standards comporte donc plusieurs points positifs concernant l'organisation de la formation scolaire au niveau national, la transparence du système et la mobilité des élèves, entre autres. Des aspects importants sont à prendre en compte, notamment au niveau socioculturel qui occupe un rôle important dans la formation scolaire des élèves. Leur mise en œuvre comporte l'exigence de prêter attention à un certain nombre de dimensions pour ne pas tomber dans un discours qui concerne uniquement la mesure de

résultats sans s'intéresser aux processus de réalisation d'une performance ainsi qu'aux contenus d'apprentissage.

Comme on peut le constater, la construction des standards dans le projet HarmoS représente un défi important dans lequel un grand nombre de variables sont à prendre en compte. Cependant, on trouve peu d'indications en ce qui concerne les élèves qui n'atteignent pas les standards minimaux exigés. Des mesures de soutien sont vaguement formulées mais sans être présentées en détail.

### **1.2.3. Le système éducatif en Angleterre**

Le projet dans lequel s'inscrit ce mémoire vise à développer un outil d'évaluation et de mise en place d'objectifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers pour lesquels on ne peut pas se référer directement aux plans d'études de la scolarité ordinaire. Pour ce faire, les responsables du projet ont choisi de s'intéresser à un outil créé en Angleterre, les P-scales. Cet instrument est utilisé dans le système éducatif anglais pour les élèves ne pouvant pas suivre le curriculum national mis en place. Avant de présenter plus en détail l'outil, une description du contexte éducatif anglais est proposée ci-dessous.

#### **Cadre législatif**

L'Acte de Réforme de l'Education (Education Reform Act) en Grande Bretagne de 1988 représente l'une des influences majeure dans les changements structurels de l'éducation primaire. Il introduit un curriculum national ainsi qu'un système d'évaluation national. De plus, il divise l'éducation en « key stages », qu'on pourrait traduire par « étapes clés », à la fin desquelles différents critères requis et attentes sont souhaités (Riggall & Sharp, 2008). Tous les élèves sont évalués à la fin de chacune de ces étapes clés, c'est-à-dire à l'âge de 7+, 11+, 13+ et 16+ ans (EADSNE, 2010). Le curriculum national est divisé en huit niveaux qui comportent une description de chaque sujet étudié (Ndaji et Tymms, 2009). Selon Wyse, McCreery et Torrance (2008), avant ces changements, il n'y avait pas de contrôle exercé par l'Etat sur l'éducation. La responsabilité de l'établissement du curriculum revenait aux enseignants, bien que les autorités locales de l'éducation (Local Education Authorities, LEA) exerçaient une influence considérable sur le développement du curriculum. L'arrivée du curriculum national s'est accompagnée de l'introduction d'un programme de « National Testing ». Le Department of Education and Science en 1987 (Wyse *et al.*, 2008) indique que le but est d'assurer aux élèves l'étude d'une gamme de sujets large et équilibrée, de mettre en place des objectifs clairs concernant les accomplissements des élèves, de s'assurer que

les élèves aient accès aux mêmes programmes d'études qui contiennent les contenus clés, les aptitudes et les processus qu'ils ont besoin d'apprendre et de contrôler les progrès au sein des objectifs et des performances, tout cela dans le but de mettre en place des standards de réussite. Les procédures d'évaluation ont subi plusieurs remaniements au cours des années. Selon Wyse *et al.*, on trouve actuellement une focalisation sur les procédures de test et les résultats dans les sujets centraux que sont l'anglais, les mathématiques et les sciences.

### **Besoins éducatifs particuliers**

Les *Special Educational Needs* (SEN) font partie d'un courant venu d'Angleterre qui ne se base plus sur la catégorie et la description du handicap, mais sur les besoins spéciaux qui en découlent. La détermination individuelle des besoins s'appuie sur des conditions personnelles et contextuelles dans le but d'adapter les mesures d'aide (Bürli, 2005). D'après Martini-Willemin (2008), ce courant vise à prendre en compte les besoins éducatifs spéciaux des élèves dans le contexte de l'intégration. De plus, la scolarisation en école ordinaire est à préférer à celle en structure séparée. Cependant, bien que les besoins peuvent varier d'un élève à l'autre, ce courant insiste sur le fait qu'il ne faut pas oublier le projet scolaire collectif et ses finalités (Armstrong, 2002 ; Hollenweger Haskell, 2003 ; in Martini-Willemin, 2008). Il faut donc tenir compte en même temps des besoins particuliers de chaque élève sans pour autant laisser de côté le programme scolaire collectif, ce qui représente une difficulté pour l'enseignement spécialisé, inclusif ou non.

En Angleterre, la première option pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sera toujours l'école ordinaire, sauf si cela est incompatible avec les mesures éducatives que l'élève devrait recevoir, l'efficacité de l'éducation des autres élèves ou le souhait des parents de l'élève concerné (EADSNE, 2003, 2010). Cependant, si ce choix ne convient pas à leurs besoins, il existe des « écoles ressources ». Environ un pourcent de la population fréquente des écoles spéciales (cette proportion varie en fonction de l'autorité locale). La Qualifications and Curriculum Authority (QCA) est responsable en ce qui concerne le curriculum et les dispositions d'évaluation en Angleterre. Elle publie des directives par rapport à l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans le curriculum national, incluant un cadre pour l'évaluation. Une série de niveaux dits préparatoires, les P-scales, ont été développés pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui progressent plus lentement et dont les progrès ne seraient autrement pas pris en compte par les étapes définies pour les autres élèves. Le but est d'aboutir au niveau un de l'évaluation du curriculum national. Les P-scales font maintenant partie du curriculum national (EADSNE, 2010). Les P-scales consistent en des descriptions de niveaux situés en dessous du niveau 1 du curriculum national. Ils

détaillent des connaissances et compétences importantes pour chaque domaine. Cet instrument fut introduit en réponse au constat selon lequel les évaluations du curriculum national ne répondent pas aux besoins des élèves qui se situent en dessous du niveau 1. La première publication par le Department for Children, Schools and Families (DCSF) date de 1998 et plusieurs révisions eurent lieu depuis lors (Ndaji et Tymms, 2009). D'après l'EADSNE (2003), on doit trouver dans chaque école régulière un membre de l'équipe éducative qui occupe le rôle de coordinateur SEN. Ses tâches sont de superviser l'opérationnalisation des politiques SEN de l'école, de coordonner les mesures pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et de superviser les rapports sur ces élèves, de servir de liaison entre les collègues, avec les parents de ces élèves et avec les organes externes à l'école (psychologues, logopédistes, physiothérapeutes, services sociaux, etc.)

### **Constats sur la situation en Angleterre**

Daniels et Porter (2008) ont relevé divers aspects par rapport à la situation actuelle dans l'éducation en Angleterre. Selon ces auteurs, on retrouve en Angleterre le mouvement de la ségrégation vers l'intégration dans les politiques et les pratiques. Pour ces auteurs, les instructions concernant l'identification des besoins des élèves offrent un degré élevé d'interprétation locale. Ils relèvent également un manque dans la définition d'un seuil constant à partir duquel la responsabilité financière pour les besoins spéciaux de l'enfant est prise en charge par l'autorité locale. De plus, les interprétations locales représentent souvent un compromis entre les programmes politiques de mise en place des standards et le développement d'une pratique inclusive. Les auteurs relèvent qu'on trouve dans la pratique des tensions entre ces deux éléments, ce qui amène des difficultés considérables dans les écoles. Selon eux, les attitudes des enseignants, parents et élèves sont centrales dans le développement des pratiques inclusives. Il existe des inégalités dans le système concernant le genre, la classe sociale et l'ethnicité, et à cause de l'influence de groupes de lobby avec un seul intérêt, certains besoins particuliers sont surreprésentés.

Daniels et Porter (2008) relèvent l'importance pour les enseignants d'avoir accès aux connaissances qui sous-tendent l'usage des accommodations nécessaires pour l'enseignement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. La disponibilité d'un support pour mettre en place les ajustements et adaptations dans leur pratique en relation avec le contexte d'inclusion est également essentielle. De plus, les formes de collaboration dans la pratique représentent également un point central dans l'enseignement pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les écoles spéciales peuvent potentiellement agir comme ressource mais, selon les auteurs, leur rôle de contribution dans la mise en place de dispositions inclusives est sous-développé.

Concernant l'évaluation des dispositions, les auteurs estiment que le peu de données dans la recherche démontre la complexité et le défi qu'elle représente. L'évaluation en relation avec des résultats étroitement définis par la réalisation marginalise encore plus ces élèves. Par conséquent, la recherche et les politiques doivent se focaliser plus sur les processus que simplement sur les résultats. Il est important de créer des conditions dans lesquelles les enseignants peuvent se pencher sur les processus ainsi que de développer des mesures de résultats appropriées.

### **1.3. L'instrument P-scales**

Suite à la présentation du contexte de l'Angleterre dans lequel s'inscrit le développement et l'utilisation de l'échelle P-scales, une description plus détaillée de l'instrument et de sa mise en œuvre est proposée ci-dessous.

#### **1.3.1. Description de l'instrument**

##### **But**

L'instrument P-scales (échelles de performance) a été publié par la QCA (Luder, Prammer & Prammer-Semmler, 2008). Il consiste en un ensemble de critères de performances, c'est-à-dire la compréhension, des capacités et des connaissances considérées importantes et dont les élèves peuvent bénéficier à partir des programmes d'études du curriculum national. (QCA, 2009). Il a été créé dans le but d'évaluer les progrès des élèves qui se situent en dessous du niveau minimal décrit dans le plan d'études national (*Level 1* en Angleterre). Cet instrument peut être utilisé avec des élèves entre l'âge de 5 à 16 ans présentant une série de besoins éducatifs particuliers selon la QCA (2009). Selon le Department for Education (a) (sans date), les P-scales étaient à l'origine destinées entre autres au support du processus de mise en place d'objectifs. Elles ne représentent par contre pas une alternative au curriculum et aux cadres d'évaluation existants. D'après le Department for Education (b) (sans date), l'usage des P-scales promeut l'évaluation inclusive. Ce processus assure la reconnaissance de tous les progrès et performances des élèves et l'existence d'attentes dans les écoles pour mettre en place des objectifs ambitieux et réalistes pour tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins éducatifs particuliers.

Pour la QCA (2009), l'utilisation des P-scales remplit cinq fonctions. L'échelle représente tout d'abord un support à l'évaluation sommative, car elle permet aux enseignants et professionnels d'effectuer des jugements sur le niveau de connaissances de l'élève à la fin de l'année ou à la fin d'une étape clé (*key stage*). L'instrument permet également de tracer les progrès d'un élève au travers des différents domaines. De plus, il représente une aide aux professionnels pour distinguer les compétences requises dans un même niveau entre les sujets, et d'identifier le progrès individuel de l'élève dans ces compétences. Il permet de chercher des modèles dans les résultats des élèves. Enfin, les P-scales fournissent des informations dans le but de mettre en place des objectifs pour l'amélioration de toute l'école.

Selon Luder et al. (2008), la fonction principale des P-scales est, comme décrite ci-dessus, l'évaluation des élèves qui se situent en dessous du niveau minimal du curriculum national. Ces auteurs attribuent également deux autres fonctions à l'instrument. Tout d'abord, il permet de récolter des données sur la qualité des établissements scolaires et sur le pilotage des processus de développement des écoles. Cette fonction rejoint la dernière mentionnée par la QCA (2009). Les P-scales permettent donc d'avoir une vue d'ensemble de l'état de l'offre préscolaire au niveau national. Toujours selon ces mêmes auteurs, l'instrument peut être utilisé pour développer et améliorer l'évaluation formatrice dans le but d'adapter et d'optimiser l'offre d'apprentissage dans l'enseignement. Ce point ne peut cependant qu'être réalisé dans une certaine mesure, car les P-scales n'offrent pas une évaluation très détaillée du niveau.

Le document de la QCA (2009) mentionne également les fonctions que les P-scales ne sont pas destinées à remplir. Premièrement, elles ne sont pas sensées être un indicateur brut de la performance dans le but de rendre responsable les équipes éducatives ou les écoles de leur efficacité. Ensuite, comme le mentionnent également Luder *et al.* (2008), l'échelle n'est pas adaptée pour une évaluation formative détaillée. Elle ne peut pas non plus définir le contenu du curriculum ou détailler pas à pas celui-ci. Elle n'est pas adaptée pour évaluer les élèves qui ne sont pas dans la tranche d'âge de 5 à 16 ans. Il semble que le document de la QCA parle ici de l'âge scolaire, c'est-à-dire des personnes ayant un niveau scolaire correspondant à celui de la tranche d'âge de 5 à 16 ans pour le curriculum ordinaire, et non de l'âge chronologique. Elle ne permet pas d'étiqueter les élèves pour les décrire. L'instrument ne représente pas non plus un moyen pour diagnostiquer ou identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves. Enfin, il ne permet pas de définir des buts individuels pour l'élève, car la nature large et ciblée sur des sujets de l'instrument n'en fait pas un bon identificateur de but à court terme (QCA, 2009).

## **Structure**

En Angleterre, il existe des niveaux de P-scales pour toutes les branches scolaires, de la même façon que dans le curriculum national (QCA, 2007). Les P-scales (traduites en français) sont structurées en différents niveaux, comme l'illustre la figure 2.

Niveau	Branches							
P1	Degré P1(i) et P1 (ii), non spécifique à une branche							
P2	Degré P2(i) et P2 (ii), non spécifique à une branche							
P3	Degré P3(i) et P3 (ii), non spécifique à une branche							
	Français			Mathématique			Sciences	
P4	Parler / s'exprimer oralement communiquer	écouter / compréhension orale	Lire	Écrire	Utilisation et application des mathématiques	Compter, les chiffres	Formes, Espaces et unités de mesures	Sciences
P5								
P6								
P7								
P8								

Figure 2. Construction et structure des P scales (tiré de P-scales – Français (sans date) ; P-scales – Mathématiques (sans date))

Selon la QCA (2007), les P-scales sont divisées en huit niveaux de description de performance dont la difficulté augmente. Les trois premiers niveaux (P1 à P3) comportent des descriptions de performance communes entre les différents sujets. Elles donnent un aperçu des types de performances générales démontrées spécifiquement par des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Des exemples ciblés sur un sujet sont fournis pour illustrer certaines possibilités dans lesquelles on peut identifier la performance dans différents contextes. Les niveaux P4 à P8 décrivent la performance en indiquant l'émergence d'habiletés, compétences, connaissances et compréhension dans des sujets distincts. Les descriptions des performances sont caractéristiques du type de performances que les élèves démontrent généralement (QCA, 2007).

### Fonctionnement et utilisation

Le document de la QCA (2009) relève des adaptations qui peuvent être mises en place par l'équipe éducative dans l'évaluation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il mentionne tout d'abord que les réponses dans les niveaux P1 à P3 peuvent être encouragées par l'équipe éducative, sans que cela n'invalide les résultats des élèves à ces niveaux. Si les élèves ont des déficiences additionnelles, diverses mesures peuvent être mises en place. En cas de déficience sensorielle, l'équipe doit adapter ou réinterpréter les éléments de la performance qui sont impossibles pour l'élève. Ces élèves peuvent en effet développer d'autres stratégies pour communiquer ou fixer leur attention et l'équipe doit prendre en compte des réponses certes différentes mais équivalentes comme une preuve de progrès.

En cas de déficience physique, le personnel éducatif ne doit pas prendre en compte les critères liés à l'écriture à la main, ou le fait de lire en tenant un livre en main, ou d'imiter un son. Les élèves vont plutôt montrer ou essayer des activités en dirigeant les actions d'autres participants au lieu de réaliser eux-mêmes la performance. Ces éléments sont donc remplacés par d'autres activités adaptées à la déficience de l'élève qui permettent tout de même de vérifier les progrès.

Une partie du document de la QCA (2009) se penche sur l'utilisation de l'instrument pour l'évaluation. Il précise entre autre que les P-scales ne concernent pas tous les besoins d'évaluation. Les enseignants vont donc continuer d'utiliser d'autres outils. De plus, les descriptions fournies par l'instrument ne rendent pas compte de tout ce dont est capable l'élève, même à l'intérieur d'un seul sujet. Elles procurent un cadre qui permet de se représenter les progrès des élèves. Il convient de préciser que les P-scales opèrent indépendamment de l'âge chronologique. Il ne faut donc pas s'attendre à ce que les élèves atteignent un certain niveau à un certain âge, ou que les progrès se fassent à une vitesse prédéterminée. Les attentes de progrès varient en fonction de l'âge auquel l'élève atteint un certain niveau. Par conséquent, il ne faut pas attendre de l'échelle une prédiction de la vitesse des progrès. Il est également important de tenir compte du fait que les progrès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage n'obéissent pas à des normes (QCA, 2009).

Pour remplir l'échelle, les enseignants ainsi que toute l'équipe éducative doivent collecter des preuves. Celles-ci peuvent consister en diverses formes : notes, vidéos, enregistrements, travaux de l'élève, observations, photographies, ou encore d'autres sources. Le manuel de la QCA (2009) met en évidence que les annotations qui accompagnent les documents revêtent une plus grande importance dans la compréhension des progrès que le document lui-même. Elles évitent en effet les mauvaises interprétations. La collaboration au sein de l'équipe éducative et les contributions de chacun représentent également des éléments centraux.

Toujours selon la QCA (2009), le personnel éducatif doit utiliser son jugement professionnel pour évaluer à quel niveau se trouve un élève. Il est nécessaire de garder en tête que les élèves peuvent atteindre différents niveaux dans différents sujets. L'équipe éducative sera appelée à travailler en collaboration, car les discussions permettront d'arriver à un accord sur le niveau de l'élève. Ces jugements sont appelés *best-fit judgements*, ce qui pourrait être traduit par *jugements les plus adéquats*. Ils sont réalisés en s'appuyant sur l'enseignement et les processus d'apprentissage de tous les jours. Ils sont basés sur différents éléments : la connaissance qu'a l'enseignant de l'élève, la prise en compte des contextes d'apprentissage et la considération de preuves variées, récoltées à travers le temps. Les enseignants ne doivent en effet pas former leur jugement sur une seule preuve. De plus, l'élève ne doit pas forcément réaliser tous les éléments présentés dans un niveau, démontrer une compétence

un certain nombre de fois ou faire preuve d'un certain pourcentage de maîtrise d'un niveau. Le manuel précise qu'il n'est pas nécessaire de créer des sous-niveaux ou subdivisions à l'intérieur de chaque niveau décrit par les P-scales. Lors de ces jugements, il est également primordial de tenir compte de l'impact que peuvent avoir certaines déficiences. Cela peut amener à ignorer certains éléments, ou à tenir compte d'une réponse alternative mais équivalente à celle attendue. On rejoint là le point mentionné plus haut sur les adaptations du matériel et de l'évaluation en fonction de la déficience de l'élève. Pour réaliser leur jugement, les enseignants doivent tenir compte de différents éléments : l'âge de l'élève, ses résultats précédents, le niveau de support, la modélisation ou l'incitation reçue par l'élève, l'influence possible de divers problèmes contextuels sur l'apprentissage et sur la réponse ainsi que les effets des obstacles à l'apprentissage dont les élèves ont fait l'expérience. Selon le manuel, divers facteurs aident les enseignants à effectuer leur jugement. Ceux-ci sont le contexte et l'environnement, l'implication des pairs et de l'équipe, les aides et adaptations et le support physique et cognitif. Le point central dans la tâche de jugement est de décider si la nature de la réponse donnée par l'élève est changée par les facteurs contextuels, ou si ceux-ci rendent la participation de l'élève possible.

### **1.3.2. Qualités et problèmes**

#### **Validité**

Ndaji et Tymms (2010) ont étudié la validité des P-scales. Leur recherche concerne entre autres la discrimination entre les différents niveaux (P1 à P8). Les auteurs arrivent à la conclusion que l'instrument permet effectivement de montrer les progrès des élèves sur une certaine période. Il discrimine également les niveaux de connaissances entre chaque personne évaluée. Cela signifie que chaque niveau représente une difficulté distincte des autres.

La recherche de Ndaji et Tymms (2010) montre que l'échelle permet de discriminer entre élèves « high and low achievers » (élèves ayant des capacités élevées ou basses). En effet, si l'on sépare les élèves en trois catégories en fonctions de leurs difficultés d'apprentissage (modérées ; sévères ; profondes et multiples) les résultats obtenus sont plus élevés pour les élèves avec difficultés modérées que pour les élèves avec difficultés sévères et que ceux-ci obtiennent des résultats plus élevés que les élèves avec difficultés profondes et multiples.

Un autre point évalué par ces auteurs est la discrimination entre les domaines du curriculum. La question est de savoir si les P-scales mesurent différents attributs dans chaque domaine.

Leur étude montre que les domaines évalués mesurent essentiellement un seul attribut. Ils ont en effet trouvé des corrélations très élevées entre des paires de personnes évaluées et l'analyse factorielle n'a pas permis de trouver un deuxième facteur (attribut). Ce problème concerne la validité de construct de l'échelle. Cependant, si les analyses sont réduites par rapport aux groupes de difficultés d'apprentissage et selon l'année de récolte des données (2004 et 2005), deux facteurs émergent et les corrélations sont plus basses. L'évaluation serait plus objective en 2005 qu'en 2004. De plus, les corrélations suggèrent l'existence d'un rapport entre le type de difficulté et la discrimination entre les domaines. Plus le niveau de sévérité est bas, plus les P-scales sont capables de discriminer entre les domaines.

Concernant la validité de l'instrument, Ayres (2006) se demande si l'instrument effectue réellement ce qu'il tente de faire, à savoir présenter une hiérarchie développementale dans les premiers niveaux de l'apprentissage. Il existe selon lui peu d'informations sur les éléments qui sous-tendent les descriptions de performance, sur le corps de connaissances. Ce problème touche également la validité de construct de l'instrument.

### **Fidélité inter-juges**

Ayres relevait en 2006 le manque de formation des personnes utilisant les P-scales. Pour cet auteur, les lacunes dans les conseils pour l'utilisation de l'instrument représentent un problème au niveau de la fidélité de l'échelle. Selon lui, les P-scales manquent de clarté. Comme mentionné plus haut, les enseignants sont appelés à réaliser des jugements « best fit ». La description du manuel de la QCA (2009) ne donne pas des indications très précises en ce qui concerne la décision du jugement à faire. Pour Ayres, cela peut occasionner des réponses différentes car la place laissée à l'interprétation subjective est trop importante, ce qui cause une inconsistance dans le décernement des scores. Ayres démontre ce phénomène. Son école avait offert un entraînement à l'usage des P-scales pour plus de 200 enseignants de la municipalité locale. L'une des activités concernait l'évaluation du niveau de lecture d'un enfant en utilisant les P-scales et une vidéo de l'enfant au travail. Les résultats ont montré que les enseignants plaçaient l'élève du niveau P4 au niveau 1b du curriculum national, avec un nombre significatif d'enseignants ayant sélectionné chaque niveau entre le P4 et le 1b. L'auteur insiste sur le fait qu'il faut s'assurer que les enseignants arrivent à la même réponse pour garantir la fidélité de l'instrument.

Martin (2006) a également observé les problèmes liés aux jugements « best-fit » lors de l'utilisation des P-scales. L'enseignant doit produire son jugement à partir de la performance de l'élève par rapport à la description dans les P-scales. Cependant, dans la pratique, la performance observée est souvent partielle, les réponses de l'élève étant irrégulières ou n'apparaissant qu'avec une médiation importante. De plus, pour Martin, les exemples publiés

pour l'anglais et les mathématiques (Department for Education and Skills, 2002, 2003, cité par Martin, 2006) sont d'une valeur limitée car ils peuvent être interprétés de différentes manières et semblent parfois en contradiction avec le niveau qu'ils prétendent illustrer. L'assignation d'un niveau dépend donc entièrement du jugement de l'enseignant.

Ndaji et Tymms (2010) constatent une évolution de la qualité de l'évaluation à travers les années. Les corrélations entre les différents domaines évalués par l'échelle ont baissé d'une année à l'autre (entre 2004 et 2005), ce qui signifie que l'évaluation distincte de chaque domaine devient plus objective. Les auteurs pensent que cette amélioration provient du progrès dans les capacités d'évaluation des professeurs, dues aux séances de modération organisées par le DCSF pour les enseignants utilisant les P-scales. La formation des utilisateurs serait donc un élément clé pour l'objectivité de l'évaluation, car celle-ci permettrait de différencier l'évaluation dans chaque domaine de l'échelle.

Ce second problème de l'échelle au niveau de l'évaluation touche la fidélité inter-juges. La littérature montre que ce point concerne souvent les échelles d'évaluation. Il existe généralement un lien avec l'entraînement des personnes qui administrent l'instrument. Dans un article concernant diverses qualités psychométriques de l'échelle Questions About Behavioral Function (QABF), Nicholson, Konstantinidi et Furniss (2006) évoquent ce problème. Cette échelle évalue les fonctions des comportements provocateurs chez des individus présentant une déficience intellectuelle. Les auteurs ont constaté que dans les premières recherches sur les qualités psychométriques de l'échelle QABF (p. ex. Paclawskyj, Matson, Rush, Smalls & Vollmer, 2000), des niveaux adéquats de fidélité inter-juges étaient obtenus. Cependant, l'échelle était administrée par des étudiants diplômés, probablement sous la supervision des concepteurs de l'échelle. Par conséquent, Nicholson *et al.* ont fait administrer l'échelle à des psychologues diplômés ayant seulement été brièvement entraînés dans les approches comportementales. Leurs résultats montrent des niveaux de fidélité inter-juges inférieurs à ceux trouvés par Paclawskyj *et al.* (2000).

Une seconde étude menée par Thompson, Tassé et McLaughlin (2008) porte sur la fidélité inter-juges de l'instrument Support Intensity Scale (SIS). Cette échelle évalue les besoins en support supplémentaire des personnes ayant une déficience intellectuelle par rapport aux personnes sans déficience intellectuelle. Dans le manuel d'utilisation du SIS, on trouve des niveaux de fidélité élevés, à l'exception de la fidélité inter-juges. Pour Clay-Adkins (2004, in Thompson *et al.*, 2008), cela serait dû au manque d'entraînement et d'expérience préalable dans l'administration de l'échelle des interviewers. Thompson *et al.* (2008) ont donc voulu vérifier le niveau de fidélité inter-juges lorsque l'échelle était administrée par des interviewers entraînés ou familiarisés avec l'usage de l'échelle. Leurs résultats ont montré l'utilité de l'entraînement des interviewers. Les coefficients de fidélité sont clairement supérieurs.

Ces deux études démontrent donc que l'administrateur du test et la formation qu'il reçoit dans ce but joue un rôle crucial pour la fidélité du test. Une bonne formation serait donc un prérequis pour favoriser l'objectivité des résultats. Cela pourrait être une piste intéressante pour favoriser l'objectivité des P-scales, comme le mentionnent Ndaji et Tymms (2010).

## **Biais**

Dans leur étude sur les P-scales, Ndaji et Tymms (2010) se sont également intéressés aux différents biais qui pourraient affecter l'instrument. Leurs premières analyses ont porté sur le biais du genre et ont démontré que les items fonctionnaient de la même manière pour les filles que pour les garçons. Le test n'est donc pas biaisé par le genre.

Ils se sont ensuite penchés sur le biais dû à la catégorie de difficultés d'apprentissage (profondes et multiples ; sévères ; modérées). Les résultats obtenus montrent que le fonctionnement des items diffère entre deux des trois groupes. Il semblerait que l'instrument favorise les élèves ayant des difficultés d'apprentissage profondes et multiples par rapport aux deux autres catégories (sévères et modérées) dans les items qui demandent un niveau de capacité bas. Cela veut dire qu'il sous-estime les capacités des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sévères et modérées. D'un autre côté, pour les items qui demandent un niveau de capacité élevé, l'échelle favorise les élèves ayant des difficultés d'apprentissage modérées par rapport à ceux ayant des difficultés d'apprentissage sévères et profondes et multiples. D'après les auteurs, cela indique une interprétation différente de la description du niveau des P-scales de la part des enseignants en fonction de la catégorie des besoins éducatifs particuliers.

## **Equivalence des niveaux**

Ndaji et Tymms (2010) ont évalué l'équivalence d'un niveau dans deux domaines différents. Pour cela, ils évaluent si les différents domaines des P-scales mesurent un même attribut, dans ce cas la capacité académique basique de l'élève en utilisant le modèle de Rasch. Leurs résultats démontrent une corrélation élevée entre les domaines évalués par les P-scales, ce qui indique que ces derniers mesurent le même attribut. On peut donc comparer les niveaux entre eux. La difficulté d'atteindre un niveau est la même dans tous les domaines évalués.

## **Traduction et adaptation culturelle**

Arnold et Matus (2000) relèvent que la négligence des aspects culturels et linguistiques est nuisible car elle conduit à une inadéquation des mesures qui suivent le test. D'après Lamoureux-Hébert et Morin (2009), utiliser un test dans une autre langue que celle dans laquelle il a été construit nécessite plus qu'une simple traduction. Il est important de prendre en compte plusieurs considérations, dont une validation complète de la version traduite de l'instrument. Pour Hambleton et Kanjee (1995), la traduction du test n'est qu'une partie du processus de préparation du test pour l'utiliser dans une autre langue. Les auteurs préfèrent parler de tests adaptés plutôt que traduits. Lamoureux-Hébert et Morin soulignent qu'il faut différencier le processus d'adaptation de celui de traduction. L'adaptation consiste en la vérification de la validité de l'instrument par rapport au langage et à la culture de la population visée. Les éléments importants pour assurer la validité d'un instrument traduit sont le processus de traduction, l'identification des accommodations nécessaires pour son usage dans la langue de traduction et une vérification empirique de la compatibilité de l'instrument traduit avec la version originale. La traduction est donc une partie du processus d'adaptation. Pour Hambleton et Kanjee, l'équivalence de deux versions d'un test doit être vérifiée par une méthode critique qui fournit des informations sur l'équivalence des langues source et de traduction, ainsi qu'une méthode statistique qui évalue les réponses récoltées pour prouver l'équivalence des deux versions. La validité et la fidélité d'un test traduit doivent donc être établies comme pour n'importe quel autre test (Arnold & Matus, 2000). Arce-Ferrer et Ketterer (2003) relèvent que l'adaptation d'une échelle d'un pays à l'autre inclut l'adaptation linguistique, l'évaluation des items pour leur adéquation culturelle, ainsi qu'une évaluation de la généralisation d'une « construct theory ». La traduction ne concerne donc pas uniquement la précision et l'exactitude du style.

## **Précision de l'échelle**

Martin (2006) relève que l'échelle présente divers problèmes lors des évaluations. Cet auteur a en effet utilisé les P-scales dans l'école où il travaille en tant que professeur principal adjoint (*deputy headteacher*), dans le but de faciliter la mise en place d'objectifs au niveau individuel et au niveau de l'école. Il a constaté que les données étaient inappropriées pour comparer les résultats d'une année à l'autre. Elles manquent de sensibilité pour mesurer les progrès d'un an à l'autre. Il a trouvé également une insuffisance de cohérence entre les évaluations. Certains élèves étaient en effet évalués à un niveau plus bas que l'année précédente. De plus, les petits groupes concernés par l'instrument et les départs et arrivées fréquents au sein de ces groupes rendent la définition d'objectifs uniquement à l'aide des P-scales encore plus problématique.

Martin (2006) mentionne aussi que les jugements *best-fit* ne sont pas appropriés pour mesurer les progrès au cours d'une année. Selon la QCA (2007), des évaluations peuvent avoir lieu plusieurs fois dans l'année. Pour Martin, cela est utile lorsque les élèves progressent rapidement dans les niveaux de l'échelle. Cependant, pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sévères et complexes, de multiples évaluations semblent inappropriées. De plus, les évaluations avec les P-scales étant très liées aux jugements, l'auteur estime qu'elles risquent de varier entre les enseignants. L'association des deux aspects, c'est-à-dire les différences de jugement entre les enseignants et la progression de moins d'un niveau par an des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sévères, signifie que l'instrument est inapproprié pour évaluer les progrès durant l'année (Martin, 2006).

En réponse à ces difficultés, l'école où travaille Martin a apporté des modifications aux P-scales. Tout d'abord, en 2002, une échelle à quatre degrés (pas applicable, en partie achevé, achevé pour l'essentiel et complètement achevé) a été mise en place pour évaluer chaque performance décrite dans chaque niveau des P-scales. L'équipe éducative a trouvé que grâce à cette introduction, l'échelle était plus instinctive et facile à appliquer. Cependant, comme les données étaient récoltées sur papier, un volume important a été produit et l'analyse des résultats et des données fut rendue impraticable. Cette modification représente une tentative d'augmenter la précision de l'instrument. On retrouve cette idée dans le développement de logiciels informatiques et formulaires en lien avec les P-scales.

### **Logiciels informatiques et formulaires pour l'usage des P-scales**

Plusieurs programmes ont été mis sur le marché pour rendre l'évaluation à l'aide des P-scales plus sensible. Martin (2006) en énumère plusieurs dans son article. Trois d'entre eux sont brièvement présentés ci-dessous. Ces descriptions s'inspirent de l'article de Martin et du site de Devon Learning and Development Partnership (LDP).

- B Squared est une compagnie qui a développé un matériel d'évaluation, appelé « P steps », qui est une forme plus détaillée des P-scales. Celui-ci utilise une approche par checklist. Les descriptions des performances pour chaque niveau sont liées à une série d'états ou de tâches. Un niveau supérieur est atteint dès lors qu'un certain pourcentage de ces activités a été réussi. Par conséquent, l'évaluation est exprimée en pourcentage d'un niveau des P-scales, basé sur les états décrits par le B Squared plutôt que sur les descriptions des P-scales. Le programme procure également l'enregistrement des résultats individuels et de groupe et permet de représenter facilement les progrès à l'aide l'un graphique ou d'un tableau.
- PIVATS (Performance Indicators for Value Added Target Setting) a été développé par Lancashire LEA. C'est une version étendue des P-scales dans laquelle chaque

niveau est divisé en cinq « tremplins ». Chacun donne un score différencié, en lien avec le système de point-score moyen du curriculum national. Le nombre d'indicateurs de performance que l'élève a atteints dans un niveau de l'échelle est déterminé par les enseignants. L'information peut être utilisée pour créer un graphique des progrès de l'élève.

- PACE (P-Scale Assessment of the National Curriculum from Equals) publié par Equals (Entitlement and Quality Education for Pupils with Learning Difficulties) est un instrument dont le but est de fournir une méthode objective pour l'évaluation des progrès et réalisations des élèves à l'aide des P-scales. Il consiste en des formulaires d'évaluation pour les items correspondant aux niveaux des P-scales dans tous les domaines. Chaque formulaire décrit les détails de la tâche et les critères de réussite pour chaque niveau. Les écoles peuvent soumettre leurs données à Equals qui leur fournit en retour des graphiques représentant les résultats de leurs élèves par rapport au profil national des résultats, ainsi que des plans de travail en lien avec les guides de la QCA pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Les logiciels ainsi que les formulaires pour l'évaluation présentent l'avantage d'une évaluation plus précise et plus facile d'utilisation. Ils permettent également de représenter les progrès des élèves graphiquement.

Cependant, Martin (2006) relève divers inconvénients liés à ces programmes. A l'exception du PACE, l'auteur estime que ces logiciels divisent la description d'une performance en petites étapes, ce qui altère la base sur laquelle les jugements sont produits. Les évaluations utilisent une série d'états autres que ceux du critère décrit par le niveau des P-scales, qui peuvent sembler parfois arbitraires.

C'est la raison pour laquelle l'équipe de Martin a créé son propre logiciel pour l'évaluation à l'aide d'un ordinateur. Celui-ci permet aux enseignants de sélectionner une catégorie (jamais, occasionnellement, fréquemment, toujours) pour chaque état de chaque niveau de l'échelle. Cela occasionne des évaluations plus finement graduées, ce qui permet de noter des petites quantités de progrès. Selon les enseignants, l'utilisation est facilitée et plus rapide. De plus, toute l'information est stockée au même endroit.

Malgré cet avantage, Martin (2006) relève que le développement d'une série de logiciels présente plusieurs inconvénients. Une grande proportion d'écoles en Angleterre utilise un logiciel pour les évaluations, mais pas le même. Cette diversité a des implications en ce qui concerne la comparaison entre les écoles. L'existence de divergences entre les jugements basés uniquement sur l'instrument P-scales et ceux qui s'appuient sur d'autres méthodes est en effet possible. Ces données ont été obtenues par un questionnaire soumis aux écoles spécialisées par le East Midlands Special Educational Needs Regional Partnership (EMSEN, 2003, in Martin, 2006). En plus de la variété de logiciels utilisés, Martin (2006) mentionne

que toutes les écoles n'utilisent pas la même version des P-scales. Une diversité dans les pratiques subsiste, au vu du nombre de versions différentes des descriptions des performances et du manque de conseil pour l'utilisation, et les comparaisons entre les données ne sont pas fidèles. Pour qu'une comparaison soit rendue possible, il est primordial que les résultats proviennent de l'usage de la même échelle et que celle-ci soit utilisée de la même manière (Martin, 2006), c'est-à-dire que la fidélité et la validité de l'échelle doivent être établies.

D'après les différentes études présentées, les P-scales représentent un outil intéressant pour l'évaluation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Cependant, plusieurs problèmes ont été relevés. La fidélité inter-juges semble représenter un point critique dans l'usage de l'instrument. Celle-ci est en effet difficile à obtenir, principalement à cause des jugements « best fit » qui sont parfois compliqués à formuler pour les enseignants. Une piste présentée pour remédier à ce problème est la formation à l'utilisation de l'échelle pour les personnes concernées. Une autre solution envisagée est celle des programmes développés en complément aux P-scales. Ceux-ci semblent en effet permettre une évaluation plus précise des performances des élèves, et donc le jugement en serait facilité. Néanmoins, le même programme devrait être utilisé par tous, pour permettre une comparaison au niveau national. Un second problème relevé est celui du biais induit par le degré de difficultés d'apprentissage des élèves. Les items de l'instrument fonctionneraient différemment selon celui-ci. Ndaji et Tymms (2010) estiment que cela est dû au fait que les enseignants interprètent différemment la description du niveau en fonction du degré de difficultés d'apprentissage. On retrouve donc ici le problème du jugement effectué par l'enseignant, qui semble influençable. L'entraînement à l'évaluation pourrait peut-être aussi représenter une solution à ce problème.

## **2. Méthode**

### **2.1. Le projet de recherche**

Ce travail s'inscrit dans le projet SECEL (Stufenmodell zur entwicklungs- und curriculumsorientierten Einschätzung des Lernstandes) qui vise à développer un modèle permettant d'évaluer le niveau d'apprentissage de l'élève, tant du point de vue de son développement qu'en prenant en compte le curriculum. Divers partenaires font partie de ce projet : le centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) à Berne, la haute école de pédagogie curative (HFH) à Zürich, la haute école de pédagogie (PHZH) à Zürich et l'université de Genève.

Ce travail comporte deux buts. Le premier est d'examiner quelles sont les pratiques actuelles des professionnels de l'éducation et de l'enseignement spécialisés dans les domaines de la mise en place d'objectifs et de l'évaluation et quel regard ils portent sur cette pratique. Le second but est de connaître leur avis sur l'instrument P-scales, plus particulièrement s'ils verraient cet instrument comme utile et utilisable pour leur pratique.

### **Questions de recherche – hypothèses**

Ce travail est divisé en deux thèmes de recherche. Le premier concerne les pratiques actuelles des professionnels dans le domaine de l'évaluation et la mise en place d'objectifs dans l'éducation spécialisée. Cette première partie comporte trois questions de départ :

1. Quelles sont les pratiques des professionnels par rapport à la mise en place d'objectifs et leur évaluation pour les élèves dans le domaine de l'éducation spécialisée ?
2. Quelle est la vision des professionnels au sujet de leur pratique de mise en place d'objectifs et de l'évaluation, des outils qui sont mis à leur disposition, des manques qu'ils comportent ?
3. Quel est l'avis des professionnels sur une uniformisation des instruments au niveau suisse ?

Les hypothèses de départ sont que :

1. Les professionnels mettent en place divers objectifs et le domaine scolaire trouve sa place dans la définition de ces objectifs.
2. Il existe un certain manque dans les outils disponibles pour la mise en place et l'évaluation des objectifs, car aucun cadre ne régit cela à un niveau global.

3. Une uniformisation au niveau suisse pourrait être un moyen de répondre au manque concernant les instruments de mise en place et d'évaluation des objectifs.

Le deuxième thème porte sur l'évaluation de l'instrument P-scales par les professionnels interrogés. Cette seconde partie comporte les questions suivantes:

1. Quel avis global expriment les professionnels au sujet de l'utilité de l'instrument P-scales ?
2. Les professionnels voient-ils l'instrument comme utilisable dans leur pratique ?
3. Les professionnels pensent-ils que le contenu de l'instrument correspond aux exigences de la mise en place d'objectifs et de leur évaluation ?

Les hypothèses de départ sont que :

1. L'instrument peut représenter un soutien pour la pratique des professionnels.
2. L'instrument est utilisable par les professionnels pour leur pratique.
3. Le contenu de l'instrument correspond aux étapes observées par les professionnels dans leur pratique.

## ***2.1. Procédure de recueil de données***

Pour répondre aux questions de recherche de ce travail, la méthode choisie est celle des entretiens. Pour ce travail, le choix s'est porté sur des entretiens semi-directifs. Comme le mentionnent Quivy et Van Campenhoudt (2006), l'entretien semi-directif est caractérisé par le fait qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un nombre important de questions précises. Il part plutôt d'un certain nombre de questions guides, sans pour autant que toutes soient posées dans un ordre défini à l'avance. Le but est de partir de ce que mentionne l'interviewé et de recentrer l'entretien lorsque celui-ci s'écarte du sujet, ainsi que d'aborder les thèmes que l'interviewé ne mentionne pas par lui-même. Dans son ouvrage, Berthier (2004) propose d'utiliser un guide d'entretien qui comporte une consigne initiale, c'est-à-dire un énoncé de départ qui définit les différents thèmes qui seront abordés dans l'entretien. Ces thèmes peuvent être mis en lien avec des exemples de questions qui serviront de relance verbale lors de l'entretien.

Deux séries d'entretiens ont été menées dans le cadre de ce travail. La première série concerne les pratiques actuelles des professionnels dans le domaine de l'évaluation et la mise en place d'objectifs dans l'éducation spécialisée, et la seconde porte sur l'avis des professionnels par rapport à l'instrument P-scales. Ce dernier ne leur était donc fourni qu'après le déroulement du premier entretien. Les P-scales étaient présentées aux professionnels comme un outil utilisé en Angleterre pour l'évaluation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, sans entrer dans plus de détails, dans le but de ne pas influencer

sur l'opinion qu'ils allaient se faire par la suite au sujet de l'instrument. Un plus grand nombre d'informations pouvait cependant leur être fournies lors du deuxième entretien. Le choix d'effectuer les entretiens en deux fois provient de deux raisons. La première est de ne pas influencer les réponses au premier entretien par la prise de connaissance de l'instrument P-scales. La seconde concerne l'intervalle de temps laissé entre les deux entretiens qui est nécessaire pour permettre au professionnel de prendre connaissance de l'échelle et d'essayer d'imaginer l'utiliser avec un ou plusieurs élèves qu'il connaît.

## **Instruments**

Deux guides d'entretiens ont été construits dans le cadre de ce travail pour mener les deux séries d'entretiens, inspirés de l'ouvrage de Berthier (2004). Pour chaque grille, des thèmes généraux ont été définis et des questions de relance ont été construites en lien avec ces derniers.

Dans la première série d'entretiens, la vision du professionnel par rapport à l'importance de la mise en place d'objectifs scolaires pour ses élèves ainsi que la fonction qu'il donne à l'évaluation dans l'éducation spécialisée représentent le premier thème abordé. Le deuxième thème concerne les pratiques du professionnel, avec des questions portant le type d'objectifs formulés, leur importance, les outils et instruments utilisés, ainsi que la pertinence et l'utilité de ces outils. Les idées et souhaits par rapport à une mise en place de moyens pour améliorer la pratique et les manques relevés dans les instruments et outils existants sont traités en troisième lieu. Enfin, le dernier thème concerne l'avis du professionnel par rapport au projet d'élaborer un instrument d'évaluation au niveau suisse, au niveau de son utilité et de sa faisabilité notamment.

La deuxième série d'entretiens aborde tout d'abord le thème de l'utilité de l'instrument P-scales, à savoir si l'instrument pourrait être utile au professionnel dans sa pratique, s'il répondrait à d'éventuels manques relevés. La possibilité de fixer des objectifs et de les évaluer avec cette échelle, tout d'abord de manière générale puis plus spécifiquement par rapport aux élèves avec lesquels travaille la personne interrogée, représente le deuxième thème. Les liens avec les apprentissages et les pistes pour les planifier est abordé ensuite, dans l'idée d'examiner si les étapes détaillées dans les P-scales correspondent à l'évolution observée par les professionnels et permettent donc de planifier l'évolution des élèves. Enfin, le dernier thème porte sur le contenu de l'instrument, à savoir si celui-ci correspond aux besoins d'évaluation et de mise en place d'objectifs, s'il est trop ou pas assez détaillé et ce qu'il en est au niveau de l'aspect contraignant de l'instrument.

Chaque grille comporte en fin d'entretien un thème « autre », qui propose à la personne interrogée d'ajouter si besoin certains éléments qui lui semblent importants et qui n'ont pas été abordés lors de l'entretien.

Les grilles d'entretien complètes avec les thèmes abordés et les questions de relance se trouvent en annexe.

## **2.2. Echantillon**

Les entretiens se sont déroulés dans les cantons de Genève et du Valais. Six professionnels de l'éducation et de l'enseignement spécialisés ont été interrogés dans chaque canton. L'échantillon est composé de onze femmes et un homme. Tous travaillent en tant qu'enseignant spécialisé, l'une d'entre eux est encore en formation. L'attention a été portée sur le nombre d'années d'expérience des personnes interrogées, dans le but d'obtenir le point de vue de professionnels qui débutent dans le métier tout autant que celui de professionnels ayant déjà plusieurs années d'expérience dans ce domaine. La tranche d'âge des personnes interrogées se situe donc approximativement entre 25 et 60 ans, avec des personnes débutant dans la profession et d'autres se trouvant en fin de carrière. Le type de population avec laquelle travaillent les personnes interrogées varie également d'un professionnel à l'autre, au sujet du niveau scolaire, du type de difficultés rencontrées et de l'âge des élèves.

L'organisation de la prise en charge éducative des enfants en situation de handicap diffère en Suisse d'un canton à l'autre. Une brève description des structures que l'on trouve dans les cantons où se sont déroulés les entretiens est proposée ci-après.

### **L'enseignement spécialisé dans le canton de Genève**

Selon le site du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Genève (DIP, sans date), l'orientation dans des filières d'enseignement spécialisé intervient pour les enfants et les adolescents qui ne peuvent pas bénéficier des structures scolaires ordinaires car ils ne peuvent pas y exploiter leurs capacités intellectuelles, physiques ou sociales. Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, un programme d'apprentissage et de développement personnel est proposé à chaque élève, en tenant compte de ses particularités, ainsi que des mesures de type pédagogique, éducatif et si besoin thérapeutique. Une procédure est mise en place pour orienter les élèves concernés. La décision est prise suite à un examen approfondi et la prise de connaissance de tous les avis nécessaires. La réintégration de l'élève dans l'enseignement ordinaire reste, s'il est possible,

l'objectif général. L'enseignement spécialisé à Genève s'occupe donc d'une part de l'accueil des élèves en difficultés et d'autre part le soutien pédagogique à l'intégration dans l'enseignement ordinaire. Les structures d'accueil de la division spécialisée se partagent en trois secteurs : les déficiences sensorielles et handicaps physiques, les handicaps mentaux et les difficultés importantes d'adaptation scolaire et sociale.

### **L'enseignement spécialisé dans le canton du Valais**

Selon le site du Département de l'Education, de la Culture et du Sport du canton du Valais (DECS, sans date), l'enseignement spécialisé est structuré en trois divisions : l'aide à la classe ordinaire, les classes spéciales et les instituts. L'aide à la classe ordinaire comprend diverses mesures qui visent à maintenir les élèves dans la scolarité ordinaire. L'appui pédagogique intégré est mis en place pour les élèves qui éprouvent des besoins particuliers à l'école ordinaire, dans un but de prévention ou de maintien dans le parcours scolaire ordinaire. Les mesures de soutien pédagogique concernent le soutien apporté pour la scolarisation des enfants de langue étrangère. La scolarisation des enfants à haut potentiel fait également partie de ces mesures, proposant une aide pédagogique aux enseignants dans le cadre de l'école publique, une évaluation possible par un psychologue du centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA) ainsi qu'une aide de la part d'une spécialiste pour enfants à haut potentiel intellectuel (HPI) pour les demandes de formation. Enfin, ces mesures concernent la différenciation pédagogique qui permet la construction des apprentissages par les élèves en prenant en compte leur rythme et leurs potentialités, et les programmes adaptés établis pour les élèves qui ne parviennent pas à suivre les objectifs de la classe ordinaire dans une ou plusieurs branches essentielles. Les classes spécialisées de l'école publique comprennent diverses mesures pour les élèves qui ne parviennent pas à suivre le cursus scolaire ordinaire. Les classes d'observation ou à effectif réduit sont mises en place pour répondre aux besoins des élèves sans déficience intellectuelle qui ont de la difficulté à s'adapter au fonctionnement de la classe ordinaire. Les classes d'adaptation sont des structures accueillant les élèves qui éprouvent de graves difficultés scolaires ou qui se trouvent en situation de handicap. Une troisième mesure est composée des classes de préapprentissage mises en place pour les élèves de l'enseignement spécialisé qui ne peuvent pas commencer directement une formation professionnelle. Un dernier type de mesures, l'enseignement spécialisé au cycle d'orientation, concerne les deux divisions de l'aide à la classe ordinaire et des classes spéciales. Selon le DECS, ce type d'enseignement spécialisé est composé de mesures de prévention et d'accompagnement dont le but est l'intégration des jeunes dans les classes ordinaires. Des mesures particulières sont mises en place dans les situations où cela s'avère

nécessaire, toujours en poursuivant l'objectif d'intégration totale ou partielle en classe ordinaire (DECS, 2006). Enfin, plusieurs instituts accueillent différents types d'enfants, tels que les élèves ayant des troubles du langage, des difficultés scolaires, des difficultés éducatives, des troubles psycho-sociaux, des graves difficultés à créer des relations satisfaisantes avec leur entourage, des troubles du comportement, une incapacité physique, de graves retards de développement, des handicaps mentaux légers et des handicaps mentaux profonds et moyens avec ou sans handicaps surajoutés (DECS, sans date).

### **2.3. Démarche d'analyse**

Les entretiens ont été enregistrés sous forme audio et retranscrits intégralement pour permettre l'analyse des données recueillies. Les deux séries d'entretiens ont été traitées séparément. L'analyse a été effectuée en plusieurs étapes. Tout d'abord, chaque entretien a été relu et les éléments qui semblaient pertinents ont été sortis tels quels du texte, sans être reformulés. Une couleur a été attribuée à chaque personne interrogée pour permettre de tirer des parallèles entre les deux séries d'entretiens. Les réponses ont également été séparées en fonction du canton dans lequel s'est déroulé l'entretien. Les différents éléments sortis des entretiens intégraux ont été classés en fonction des thèmes principaux détaillés dans la grille d'entretien, à savoir :

Pour la première série d'entretiens :

- Importance des différents types d'objectifs
- Rôle de l'évaluation
- Types d'objectifs définis
- Importance des différents types d'objectifs définis
- Procédure de détermination des objectifs et d'évaluation
- Matériel utilisé pour définir les objectifs et évaluer
- Regard porté sur la pratique de détermination des objectifs et de l'évaluation
- Idées d'amélioration de la pratique
- Vision sur la standardisation
- Avantages présentés par le projet SECEL
- Craintes liées au projet
- Difficultés de réalisation du projet au niveau de la population
- Difficultés de réalisation du projet au niveau géographique, culturel et linguistique

Pour la deuxième série d'entretiens :

- Possibilité d'utiliser l'instrument P-scales
- Avis par rapport à la succession d'étapes présentées dans l'instrument

- Possibilité d'évaluer et de fixer des objectifs à l'aide de l'instrument
- Contrainte ou liberté d'utilisation liées à l'instrument
- Avis par rapport au contenu des niveaux présentés dans l'instrument
- Idées d'amélioration de l'instrument
- Critiques liées à l'instrument.

Suite à cette première classification, chaque thème a été travaillé séparément. Des mots-clés ont été définis pour regrouper les idées qui se retrouvaient au sein d'une même thématique, en fonction des mots utilisés directement par les enseignants spécialisés lors des entretiens. Pour donner un exemple, dans le thème « Procédure de détermination des objectifs et d'évaluation », les mots-clés utilisés ont été « observation ; demandes enseignants et parents, attentes ; collaboration, discussion, réseau, équipe ; évaluation, projets de l'année passée ; échelles, PER, petits exercices ».

A partir des mots-clés définis, les réponses données par les enseignants spécialisés ont été regroupées en fonction de leurs similitudes et différents parallèles entre les éléments mentionnés ont pu être tirés. La fréquence d'apparition d'une catégorie de mots-clés a également été prise en compte. Cela a permis de définir des sous-thèmes à l'intérieur de la thématique principale et de les classer en fonction de leur importance, c'est-à-dire s'ils représentent une vision partagée par plusieurs personnes interrogées ou s'il s'agit d'une idée mentionnée uniquement par un petit nombre d'entre elles. C'est sur la base des thématiques principales et des sous-thèmes à l'intérieur de chacune d'entre elles que la forme de présentation du texte final a été structurée, chaque titre correspond à une thématique principale et chaque paragraphe à un sous-thème. Pour la deuxième série d'entretiens, le nombre de thématiques principales était moins élevé mais certaines d'entre elles comportaient une quantité d'informations importantes, c'est pourquoi des sous-titres ont été proposés dans le but de clarifier la structure du texte.

## **3. Résultats**

### **3.1. Première série d'entretiens**

La première série d'entretiens menés dans le cadre de ce travail porte sur deux éléments principaux. D'une part, l'intérêt concerne la vision des professionnels au sujet de leur pratique d'évaluation et de mise en place d'objectifs. D'autre part, leur avis par rapport au projet de développer un instrument commun utilisé par tous est examiné. Cette partie ne concerne donc pas directement l'instrument P-scales mais plutôt les idées globales des personnes interrogées par rapport à leur pratique et au projet SECEL.

#### **3.1.1. Vision sur la mise en place d'objectifs et sur l'évaluation**

De manière générale, les personnes interrogées estiment que la mise en place d'objectifs et l'évaluation représentent des éléments importants dans leur activité professionnelle. Ils jouent plusieurs rôles qui sont souvent similaires pour les deux pratiques. Tout d'abord, la définition d'objectifs et l'évaluation ont un effet sur l'élève qui pourra se rendre compte des progrès effectués, voir l'évolution réalisée. Cela peut avoir comme conséquence de motiver l'élève, de favoriser son estime de lui-même, de prendre confiance en lui, car cela est valorisant pour lui. Cela lui permet également de savoir où il en est dans ses apprentissages. Il est donc mentionné par plusieurs personnes interrogées que les objectifs doivent être abordables pour ne pas affecter la motivation et l'estime de soi des élèves. Les professionnels relèvent donc l'importance de mettre en place des projets individualisés, tout comme le mentionne le rapport de la CDIP et du DFI (2007).

La détermination d'objectifs ainsi que l'évaluation permettent également de guider, d'orienter le travail, de donner un fil rouge, d'avoir un but, de ne pas perdre de vue l'ensemble. L'évaluation fournit tout d'abord une base de travail, un point de départ qui met en évidence les besoins, ressources, difficultés. Elle permet par la suite de réajuster le projet. Les professionnels relèvent qu'il est important de réévaluer les objectifs en cours d'intervention. De plus, le type d'objectifs posés dépend de l'élève, il est nécessaire que ces derniers soient adaptés à l'élève. Ce point rejoint ce que mentionne Bürli (2005) concernant la nécessité de pouvoir adapter les plans d'études aux différents besoins des élèves. L'évaluation a donc un rôle d'indicateur par rapport au professionnel, le poussant à se remettre en question pour voir s'il est dans le juste ou non et pour ainsi réajuster son intervention. L'évaluation donne

finalement des indications sur les objectifs fixés, pour se rendre compte s'ils ont été atteints ou pas.

Au niveau du format, plusieurs professionnels relèvent qu'il est important que l'évaluation ne prenne pas un aspect sommatif, elle doit rester formative. Une seule personne mentionne qu'elle permet de savoir où on en est par rapport à la norme. Cette professionnelle travaille avec des enfants en âge préscolaire :

Et moi je pense que dans l'enseignement spécialisé, en tout cas nous qui sommes encore en début de piste avec quand même l'espoir d'intégrer les enfants qui sont pas trop atteints, on a besoin d'une référence à la norme [...].

Une autre enseignante relève cependant qu'il ne faut justement pas que l'évaluation ait pour rôle de comparer à la norme :

Oui moi je pense que c'est important d'évaluer mais comme je l'ai dit pour voir leur évolution [des élèves] pas pour les comparer à une norme et puis dire bon il a pas atteint et puis voilà il est nul, c'est pas le but.

Cette personne travaille avec des enfants qui sont intégrés dans les classes ordinaires. Le rapport à la norme mentionné par ces deux professionnelles ne prend donc pas le même sens pour chacune d'entre elles. Pour la première, il est nécessaire pour viser une possible intégration, alors que pour la deuxième l'intégration est déjà réalisée et son idée est qu'il ne faut pas systématiquement comparer les élèves à la norme car cela aura pour effet de mettre en évidence les difficultés de l'élève.

Les professionnels insistent donc sur le fait que les procédures utilisées dans la scolarité ordinaire dans le domaine de l'évaluation ne peuvent pas être appliquées telles quelles pour les élèves de l'enseignement spécialisé. Comme le mentionne Herzog (2008), l'accent doit être mis plus spécifiquement sur les processus et non sur les résultats obtenus et les personnes interrogées semblent relever ce point particulièrement pour l'enseignement spécialisé.

Un dernier point relevé par certaines personnes interrogées est l'implication des parents dans la mise en place des objectifs. Plusieurs d'entre elles mentionnent que les objectifs fixés ainsi que l'évaluation représentent un bon moyen pour communiquer les progrès et les difficultés de l'élève aux parents, ces derniers présentant certaines attentes par rapport à la prise en charge de leur enfant. Cela permet donc de créer un partenariat avec les parents et de poursuivre ensemble les mêmes objectifs.

### 3.1.2. Types d'objectifs définis et importance de ces derniers

Au sujet des domaines dans lesquels des objectifs sont définis pour les élèves, on retrouve des similitudes entre les dires des professionnels. Ces domaines concernent généralement les compétences scolaires, le développement social, moteur et cognitif, le comportement, l'autonomie. Des différences se retrouvent en fonction de la population avec laquelle travaille la personne. Si les enfants sont en jeune âge, les objectifs seront plus centrés sur le développement socio-affectif, sensoriel, l'autonomie au quotidien et la préparation au scolaire. Pour des enfants plus âgés et avec des difficultés d'apprentissage moins importantes, le scolaire prend globalement une place plus conséquente, avec l'enseignement de stratégies, l'accent mis sur la métacognition, la motivation à apprendre et la référence aux objectifs de la scolarité ordinaire. Cependant, la majorité des personnes interrogées insiste sur le fait que les objectifs dépendent avant tout de chaque élève, en fonction de ses capacités. On retrouve donc ici l'idée de l'individualisation du programme pour chaque élève dans le domaine du spécialisé, comme préconisé par le rapport de la CDIP et du DFI (2007). L'idée de viser le développement individuel de la personnalité et non l'uniformisation comme le mentionne Bürli (2005) semble se retrouver dans le discours tenu par la plupart des professionnels interrogés.

Concernant l'importance des différents domaines d'objectifs, plusieurs professionnels mentionnent à nouveau le lien avec la spécificité de chaque élève, notamment pour tout ce qui touche au domaine scolaire. Le travail est fait au cas par cas et par conséquent on ne peut pas extraire une généralité par rapport à l'importance des objectifs. Cependant, deux tendances se dessinent.

D'une part, un certain nombre de personnes interrogées relèvent que les objectifs concernant des domaines tels que l'autonomie, le comportement, les aptitudes sociales, sont préalables à ce qui est du domaine scolaire pour les élèves présentant des difficultés importantes d'apprentissage ou des handicaps importants. Comme le relève une professionnelle :

[...] je crois que de nouveau ça dépend de l'enfant. Pour certains enfants les objectifs d'indépendance et d'autorégulation sont très importants parce que, peut-être que les objectifs scolaires vont pas vraiment leur servir, alors ensuite ils rentrent peut-être dans des matières scolaires type maths mais par exemple y a beaucoup d'élèves où on va mettre des objectifs du style « saura utiliser l'argent suisse, ou saura rendre la monnaie, ou saura lire l'heure », parce que c'est des objectifs qui vont leur permettre d'être le plus indépendant possible dans leur vie future en fait.

Cependant, pour les enfants qui semblent pouvoir se rapprocher de la scolarité ordinaire, il est central d'insister sur des objectifs au niveau scolaire. Il semble donc qu'en fonction des

difficultés rencontrées par l'élève, le domaine scolaire se retrouve au second plan par rapport aux objectifs concernant les domaines social, autonomie et comportement. Par conséquent, les professionnels relèvent que les objectifs scolaires ainsi que leur évaluation ont leur place dans l'éducation spéciale, mais nuancent en disant que tout dépend de l'élève et de ses capacités. On retrouve ici l'idée de la CDIP et du DFI (2007) qui estiment que pour les enfants ayant une déficience intellectuelle, l'accent est mis principalement sur la promotion de la personnalité et de l'indépendance, et que l'apprentissage de la lecture et du calcul peut être réalisé avec certains élèves. De plus, la vision de plusieurs personnes interrogées rejoint le principe de normalisation tel que décrit par Nirje (1992) dans le sens de permettre aux personnes en situation de handicap de vivre au plus proche des normes et conditions de la société dans laquelle elles vivent. Les objectifs qui sont définis semblent en effet aller dans ce sens, les enseignants mettant l'accent sur l'autonomie, le comportement et, s'il est possible, sur les compétences scolaires pour permettre aux élèves de mener une existence au plus proche de la norme :

[...] c'est ça le but aussi, c'est qu'ils puissent vivre dans notre société, sans être, ouai hors société et complètement pris en charge, donc l'autonomie, sa prise en charge personnelle, qu'elle puisse arriver à ça [...].

D'autre part, plusieurs professionnels insistent sur le caractère complémentaire des domaines mentionnés qui contribueraient tous à la construction de l'enfant. Par conséquent, tous ont leur place dans le projet mis sur pied pour chaque élève. Cependant, cela reste modulé par la spécificité de chacun des enfants qui influencera l'accent mis sur tel ou tel partie du projet établi pour l'élève.

### **3.1.3. Procédures de définition des objectifs et d'évaluation**

Les pratiques de définition des objectifs et de leur évaluation s'avèrent relativement différentes d'un professionnel à l'autre. Quelques parallèles peuvent tout de même être tirés entre les manières de faire.

En premier lieu, l'observation occupe une place importante pour la définition d'objectifs et l'évaluation chez un certain nombre de personnes interrogées. Plusieurs mentionnent d'ailleurs qu'en début d'année une durée d'un mois et demi à deux mois lui est consacrée. Le but est de partir des connaissances que l'enfant a, de ce qu'il a déjà travaillé, de ce qu'il sait déjà.

Un second point qui semble central dans la définition des objectifs est la collaboration, d'une part avec les parents et d'autre part avec le réseau, c'est-à-dire l'équipe éducative, les différents thérapeutes qui peuvent intervenir dans le suivi de l'enfant ou l'enseignant

ordinaire pour les enfants qui sont intégrés dans le cursus ordinaire. Les projets de l'année précédente mis sur pied pour les élèves sont aussi une source d'aide pour fixer les objectifs si les professionnels peuvent se les procurer. Comme le mentionnent la CDIP et le DFI (2007), la mise en place de plans d'étude individualisés exige un travail collaboratif entre les professionnels concernés, ce qui semble être mis en œuvre dans la pratique.

Deux personnes interrogées s'aident d'instruments ou d'échelles existants pour évaluer les enfants et fixer les objectifs. Les échelles mentionnées sont le Vademecum, le Brigrance et le PEPR. Ces deux professionnelles travaillent avec de jeunes enfants en âge préscolaire. Les échelles mentionnées ont été fournies par l'institution dans laquelle elles travaillent ou obtenues lors de formations continues. Pour les autres enseignants interrogés, certains disent se baser sur les objectifs du Plan d'Etudes Romand (PER) en les adaptant aux diverses problématiques présentées par les élèves. Cela est surtout le cas des personnes travaillant avec des enfants intégrés qui sont donc plus proches des attentes scolaires ordinaires. Pour les autres, il semble plus difficile de se baser sur le matériel existant, ou alors uniquement en le modifiant passablement pour répondre aux attentes des élèves. Le matériel scolaire ordinaire n'est donc jamais repris tel quel par les professionnels interrogés. De plus, plusieurs personnes expliquent qu'elles créent elles-mêmes du matériel en plus de celui qui est proposé par l'école ou le lieu de travail. Elles estiment faire souvent appel aux diverses ressources disponibles sur internet, dans des lectures. Ce matériel est mis en place en fonction des besoins présentés par les élèves.

Le matériel utilisé pour fixer les objectifs d'une part et pour les évaluer d'autre part ne paraît pas différer énormément chez les personnes interrogées. Il semble que les deux processus soient très liés. Comme le mentionne d'ailleurs une enseignante interrogée, l'évaluation a lieu constamment durant l'année scolaire. De plus, les objectifs sont appelés à être réévalués régulièrement dans la pratique des professionnels, ce qui démontre que ces deux procédures sont passablement imbriquées l'une dans l'autre.

#### **3.1.4. Appréciation de la pratique de définition d'objectifs et de l'évaluation**

Plusieurs difficultés dans la définition des objectifs et leur évaluation sont relevées parmi les personnes interrogées.

Un premier élément qui ressort de l'évaluation de leur pratique de la part des professionnels est que celle-ci nécessite du temps, notamment pour tout ce qui concerne la réflexion au sujet des élèves, l'observation et la collaboration avec les autres personnes qui travaillent avec l'enfant, ainsi qu'avec ses parents.

Plusieurs personnes interrogées mentionnent également la grande liberté qu'elles rencontrent pour la définition des objectifs et leur évaluation. En effet, elles estiment que le manque de matériel, d'instruments rend cette pratique difficile. Cette liberté paraît déstabilisante et implique pour plusieurs une certaine subjectivité car peu de contrôle sur ce qui est fait est mis en place. De plus, le matériel existant est parfois jugé un peu vieux, plus forcément en adéquation avec les pratiques actuelles. Une des enseignantes interrogées se dit passablement insatisfaite des instruments existants pour l'évaluation et la mise en place d'objectifs.

Une problématique supplémentaire concerne le nombre élevé d'éléments à prendre en compte lors de la définition d'objectifs et de l'évaluation, car beaucoup de critères interviennent, le domaine concerné étant très large. Il semble que pour plusieurs personnes interrogées cela cause une difficulté à poser les priorités et à se sentir en adéquation avec les besoins de l'enfant.

De plus, la mise en place d'objectifs et leur évaluation diffèrent pour chaque enfant ce qui rend cette pratique difficile. L'état dans lequel se trouve l'élève a également une influence sur le résultat, comme le mentionnent plusieurs professionnels qui relèvent que ces enfants peuvent être dans de bonnes dispositions un jour et plus du tout le lendemain. Il y a par conséquent un côté fluctuant dans l'état de l'élève dont il faut tenir compte dans sa pratique professionnelle.

D'un autre côté, plusieurs personnes interrogées mentionnent leur satisfaction par rapport à leur pratique. L'une d'entre elles estime qu'il est nécessaire d'avoir un certain degré de liberté car un instrument trop cadrant pourrait être excessivement réducteur. Elle est rejointe sur ce point par une seconde enseignante qui estime que le fait d'avoir des objectifs trop ciblés pourrait la limiter dans sa vision des choses.

Au sujet du matériel, une enseignante juge que celui dont elle dispose actuellement est mieux que celui qu'elle utilisait au début. Elle se déclare donc satisfaite dans sa pratique de mise en place d'objectifs et d'évaluation.

Enfin, une personne relève que cette pratique est plutôt facile car elle estime connaître mieux les élèves que dans l'enseignement ordinaire, du fait que le temps passé avec eux est plus important.

Toutes ces difficultés et facilités en lien avec la mise en place d'objectifs et l'évaluation sont relevées tout autant par des personnes ayant peu d'expérience dans le métier d'enseignant spécialisé que par celles travaillant dans ce domaine depuis plus longtemps. Il semble donc que la variable de l'expérience n'influence pas véritablement la pratique d'évaluation et de mise en place d'objectifs, comme on pourrait s'y attendre.

La mise en place d'objectifs et leur évaluation dans la pratique de l'enseignement spécialisé ne semble donc pas être une chose toujours évidente à réaliser. La grande liberté face à

laquelle se retrouvent les enseignants pour la définition du projet éducatif individualisé que relève Pelgrims (2006) ressort des entretiens menés. Cependant, elle n'est pas toujours vue comme un inconvénient par les professionnels interrogés. Pour un certain nombre d'entre eux, elle fait partie de leur métier et doit rester présente dans leur pratique. Ce point ressort plus fortement chez les enseignants ayant déjà une certaine expérience. Pour les plus débutants, le côté déroutant de cette liberté est plus fortement mis en évidence, comme on le constate dans le discours de cette enseignante :

[...] parce que je veux dire on est tellement dans l'incertitude par rapport à ces évaluations je trouve, c'est quand même, ça crée beaucoup de doutes, tu te demandes toujours est-ce que j'en ai fait assez, est-ce que c'est vraiment l'évaluation que, enfin ce qui m'est ressorti de l'évaluation est-ce que c'est vraiment ça, est-ce que j'ai touché juste, est-ce que...

### **3.1.5. Idées d'amélioration**

Les professionnels interrogés mentionnent diverses pistes pour améliorer leur pratique d'évaluation et de mise en place d'objectifs.

Un premier élément qui ressort est le manque d'un outil proposé sur lequel s'appuyer pour la pratique d'évaluation et de mise en place d'objectifs. Cependant, l'idée proposée est plutôt le développement d'un canevas de base, d'un fil rouge, d'une vision globale du développement qui permet de diriger l'intervention. Il semble que les professionnels souhaitent garder une certaine marge de liberté quant à l'appropriation qu'ils pourraient se faire de cet outil. De plus, il ne faudrait pas que ce dernier remplace l'observation mais qu'il soit un complément à cette dernière. Seule une enseignante qui débute dans la profession dit souhaiter la mise en place d'un instrument très spécifique pour cadrer l'observation qui est pour elle quelque chose de très subjectif, mais mentionne tout de même qu'il est nécessaire de laisser de la place pour des commentaires personnels. Une enseignante ayant plus d'expérience estime que le manque d'outils représente surtout une difficulté pour les personnes qui débutent dans la profession.

La mise en place d'un tel outil répondrait à la difficulté causée par les pratiques différentes en matière d'évaluation et de mise en place d'objectifs de chacun relevée par deux personnes interrogées. Cela permettrait donc pour elles d'avoir une base de travail commune, mais tout en insistant sur le fait qu'il faut laisser chacun se l'approprier à sa manière.

L'idée de développer un outil uniformisé est donc mentionnée au travers des entretiens, mais ce dernier ne devrait pas représenter un cadre très rigide car on retrouve l'importance

accordée par les professionnels à la présence d'une marge de liberté dans leur pratique. Le manque d'outils qui occasionne une liberté importante dans la pratique d'évaluation et de mise en place d'objectifs est vu comme problématique pour les enseignants, ce qui rejoint le constat de Pelgrims (2006). Cependant, le souhait n'est pas de répondre à cette difficulté par une suppression totale de cette liberté en proposant un outil très spécifique mais plutôt en disposant d'un cadre qui permet de guider la pratique d'évaluation et de mise en place d'objectifs. L'instrument P-scales pourrait donc être une réponse à cette demande, car comme le mentionne la QCA (2009), les descriptions que l'on trouve dans les différents niveaux de l'échelle ne rendent pas compte de toutes les capacités de l'élève mais fournissent un cadre pour se représenter les progrès de l'élève.

Un second point relevé par plusieurs personnes interrogées est la mise à disposition de plus de temps de collaboration pour définir les objectifs et discuter de leur évaluation en équipe. En effet, la collaboration est vue comme une richesse dans la pratique et il n'est pas toujours évident de trouver des moments de discussion pour partager les différents points de vue à propos d'un élève. Une personne estime aussi qu'il faudrait plus de temps pour intervenir lorsque l'élève est intégré en classe ordinaire.

D'autres idées d'amélioration sont proposées individuellement. Une personne estime que fournir aux professionnels des moyens pour atteindre les objectifs ainsi que pour interpréter les évaluations serait une bonne chose. Une autre pense qu'il serait nécessaire de pouvoir se procurer systématiquement les versions récentes des instruments qui sont utilisés, ce qui n'est pas toujours le cas. Enfin, une professionnelle reconnaît un manque d'outils pour les enfants ayant un développement très bas et ceux se situant plus près de la norme, c'est-à-dire dans les deux extrêmes.

### **3.1.6. Vision sur la standardisation**

En introduction au projet de développer un instrument d'évaluation et de mise en place d'objectifs uniformisé en Suisse, les professionnels ont été interrogés sur ce que leur évoquait le terme de standardisation. Pour un grand nombre d'entre eux, standardisation est synonyme de « faire la même chose pour tout le monde, tout le monde fait la même chose ». On retrouve également des idées comme la normalisation, avoir les mêmes pratiques, les mêmes outils, les objectifs ainsi que le fait que les résultats obtenus veulent dire la même chose d'une école à l'autre.

Une partie des personnes interrogées associent une connotation négative à la standardisation. Pour elles, cela implique une certaine rigidité, le fait de mettre chaque enfant dans une case. De plus, elles ont de la difficulté à imaginer la standardisation dans le

domaine de l'éducation spécialisée car, pour elles, chaque enfant est unique, on travaille au cas par cas et rien n'est standardisé. Il semble qu'on trouve une certaine confusion au sujet de ce que signifie la standardisation. Certaines personnes l'associent en effet avec le fait de faire la même chose pour tous les élèves, alors que l'idée d'une évaluation standardisée ne va pas dans ce sens mais implique plutôt d'avoir une procédure établie à l'avance, fidèle et valide pour mener l'évaluation.

### **3.1.7. Avantages du projet**

Le projet d'élaborer un instrument d'évaluation et de mise en place d'objectifs utilisé dans toute la Suisse a été présenté aux personnes interrogées dans le cadre de ce travail. Ces dernières relèvent plusieurs avantages à ce sujet.

En premier lieu, cela permettrait d'avoir une base commune de travail entre tous les professionnels de l'éducation spécialisée, ce qui comporterait divers avantages. La collaboration serait facilitée entre les différentes institutions d'un même canton ainsi qu'entre les cantons. Cela représenterait un élément enrichissant pour la pratique. De plus, la communication serait facilitée. Cela apporterait une cohérence, une uniformisation ainsi qu'une systématique dans la pratique. Le transfert d'un enfant d'une institution ou d'une école à l'autre serait également facilité car le cadre serait commun à tous. Le développement d'un tel instrument permettrait donc d'uniformiser la pratique dans la mise en place d'objectifs et leur évaluation. Les éléments positifs relevés rejoignent les finalités de l'harmonisation de l'école obligatoire avec le concordat HarmoS (CDIP, 2007), au sujet de l'organisation de la formation scolaire au niveau national, de la transparence du système ainsi que de la mobilité des élèves. On peut donc s'imaginer que l'idée de standardiser les pratiques dans le domaine de l'enseignement spécialisé questionnerait les mêmes enjeux que pour la scolarité ordinaire.

En deuxième lieu, un tel outil fournirait un canevas de base, un fil rouge aux professionnels. Plusieurs d'entre eux relèvent l'avantage de pouvoir reprendre certains items présents dans l'instrument, d'éviter d'oublier un domaine, de donner des idées de travail, des points de repère, une direction, un cadre. Il semble donc que cet instrument représenterait une réponse au problème de l'incertitude liée à la pratique de mise en place d'objectifs et de leur évaluation, en outillant le professionnel. C'est d'ailleurs le but poursuivi par les P-scales selon la QCA (2009) qui estime que cette échelle procure un cadre qui permet de se représenter les progrès des élèves.

En troisième lieu, l'avantage se situe aussi au niveau de l'élève. Fournir un tel instrument permettrait de se faire une meilleure idée de l'élève, de mieux le connaître, mieux l'aider, et d'éviter d'oublier l'un ou l'autre domaine qui serait pourtant utile pour lui.

Le développement d'un outil uniformisé en Suisse pourrait donc être une solution par rapport au problème relevé par Pelgrims (2006) au sujet de l'absence de programme-cadre qui implique une grande liberté dans la définition du projet pour chaque élève.

Enfin, une enseignante interrogée relève qu'un tel outil permettrait plus de cohérence dans des études statistiques menées dans tout le pays. Cela rejoint la fonction des P-scales relevée par Luder et al. (2008) au sujet de la possibilité d'obtenir des données sur la qualité des établissements scolaires et sur le pilotage des processus de développement des écoles, dans l'idée d'avoir une vue d'ensemble de l'état de l'offre scolaire au niveau national.

### **3.1.8. Craintes par rapport au projet**

La principale crainte relevée par les professionnels interrogés est que la mise en place d'un tel instrument restreindrait la liberté qu'ils connaissent dans leur pratique. Bien qu'un certain nombre d'entre eux mentionnent que cette liberté peut être déstabilisante, ils ne souhaitent pas pour autant se retrouver enfermés dans un instrument qui leur est imposé. Ce souci est particulièrement mentionné par les personnes ayant déjà un certain nombre d'années d'expérience dans le métier. Deux d'entre elles trouvent qu'il faut laisser la liberté aux professionnels de choisir l'outil qu'ils souhaitent et qu'il ne serait pas souhaitable d'imposer l'usage d'un instrument au niveau suisse. Comme le relève une personne interrogée :

Le fait d'en avoir un pour toute la Suisse, c'est pas vraiment une bonne idée. Je pense que de présenter plusieurs et de voir chaque professionnel ce qui lui convient le mieux, c'est une bonne chose, parce qu'il y a aussi la liberté des gens d'utiliser ce qui leur permet le mieux de fixer des objectifs et je vois cette échelle que vous allez me présenter comme quelque chose de plus mais j'aimerais pas que ça me soit imposé.

La crainte concerne également le côté rigidifiant d'un tel outil qui enlèverait le côté créatif et de réflexion de la profession, selon une autre professionnelle interrogée. Plusieurs personnes ayant moins d'expérience mentionnent aussi l'importance de laisser la possibilité au professionnel d'apporter des nuances, des commentaires, de pouvoir ajouter des éléments, de laisser une souplesse dans l'utilisation de l'instrument.

On retrouve donc à nouveau le point central de la liberté qui se ressent comme un élément très important pour les professionnels et qui risquerait de disparaître d'après eux si un instrument trop rigide leur était imposé.

La crainte de restreindre la connaissance de l'élève est également relevée dans les entretiens menés, due au fait qu'on se réfère trop à l'outil ce qui aurait pour conséquence d'oublier certains éléments qui ne seraient pas présents dans l'instrument. La peur d'étiqueter l'élève est également mentionnée par une enseignante.

Une professionnelle relève que cette idée pourrait avoir comme conséquence d'homogénéiser les structures de prise en charge qui perdraient leur spécificité, ce qui représenterait une perte pour l'enfant.

Les craintes relevées lors des entretiens concernent donc surtout les pertes qui pourraient être occasionnées par l'utilisation d'un outil imposé. Celles-ci concernent principalement la liberté du professionnel dans sa pratique, mais également la connaissance que celui-ci pourra se faire de l'élève, ainsi que la spécificité de la prise en charge proposée par les différents établissements. Ces points devraient par conséquent être pris en compte lors du développement d'un outil uniformisé en Suisse.

### **3.1.9. Difficultés de faisabilité du projet**

Onze professionnels interrogés sur douze estiment que la réalisation d'un projet d'uniformisation des pratiques d'évaluation et de mise en place d'objectifs dans le domaine de l'éducation spécialisée semble difficilement réalisable. Les difficultés relevées peuvent être classées en deux catégories : celles dues à la spécificité de la population et celles dues à la configuration du pays.

Concernant la première catégorie, les personnes interrogées estiment que chaque élève, chaque situation, chaque contexte est différent et que, par conséquent, il est difficile d'imaginer un instrument qui prenne en considération toutes ces spécificités. De plus, un grand nombre d'éléments sont à prendre en compte, ce qui rend la création d'un seul instrument difficile. Deux enseignantes mentionnent qu'elles ne pensent pas que ce soit réalisable à moins que cet outil soit présenté sous forme de guide dans lequel on peut moduler, qui peut être constamment retravaillé.

Par rapport à la seconde catégorie, à savoir la configuration du pays, plusieurs éléments sont mentionnés par les professionnels interrogés. Tout d'abord, les pratiques ne sont pas les mêmes à divers niveaux. Selon une personne, chaque institution se réappropriera l'outil à sa manière. Une autre relève que les pratiques sont déjà très diverses au niveau du canton de Genève, par conséquent c'est difficilement imaginable d'uniformiser à un niveau plus global. Plusieurs professionnels estiment également que les pratiques sont différentes d'un canton à l'autre au niveau éducatif et pédagogique et les réponses apportées à des besoins peut-être identiques le sont également, par conséquent il serait difficile d'uniformiser la

pratique d'un canton à l'autre. Une professionnelle mentionne la même problématique mais d'une région géographique à l'autre. Des difficultés au niveau culturel sont également relevées par une enseignante. Enfin, la problématique concernant une uniformisation entre la Suisse romande et la Suisse allemande est mise en évidence. Pour une personne, cela représente une grande zone d'uniformisation, pour une autre les formations sont différentes entre ces deux parties de Suisse. Une troisième relève le problème lié à la langue, estimant que lorsque l'outil serait traduit du français en allemand, des changements dans la compréhension pourraient avoir lieu.

Les entretiens mettent en évidence la problématique du fédéralisme en Suisse qui a pour effet des pratiques parfois différentes d'un canton à l'autre, comme le relève également l'EADSNE (2003). De plus, la difficulté au niveau linguistique est également mentionnée. Ce point peut être mis en parallèle avec le concordat HarmoS dans lequel les plans d'études sont harmonisés par région linguistique et la collaboration entre les cantons s'effectue au sein d'une même région (CDIP, 2007). On pourrait donc imaginer que le développement d'un outil dans le domaine de l'enseignement spécialisé devrait respecter ce même principe au niveau du plurilinguisme en Suisse. La problématique au niveau de la traduction est également un point important. Comme le mentionnent Lamoureux-Hébert et Morin (2009), utiliser un test dans une autre langue que celle de sa construction implique plus qu'une simple traduction. Si l'instrument P-scales devait être utilisé en Suisse, il faudrait une validation complète de la version traduite en allemand ainsi qu'en français.

### **3.1.10. Influence des différentes variables**

Au niveau de l'influence de la région dans laquelle travaillent les personnes ayant participé aux entretiens, à savoir le canton du Valais et celui de Genève, il semble qu'on ne puisse pas tirer des parallèles entre les idées mentionnées par les personnes d'un même canton. En effet, les éléments qui ressortent au sujet de chaque thème se retrouvent généralement tout autant chez des professionnels travaillant en Valais qu'à Genève. La région ne semble donc pas avoir joué un rôle sur les réponses données par les personnes. Par contre, le type de population avec lesquelles ceux-ci travaillent ainsi que le nombre d'années d'expérience qu'ils ont dans le métier semble avoir une influence pour certaines des thématiques abordées dans les entretiens, comme cela a été relevé dans le détail des résultats de la première série d'entretiens.

## **3.2. Deuxième série d'entretiens**

La deuxième série d'entretiens concerne plus spécifiquement l'instrument P-scales. Le but est de connaître l'avis des personnes interrogées par rapport à la possibilité d'utiliser un tel instrument dans leur pratique. Suite au premier entretien, la version française de l'instrument pour les domaines des mathématiques et du français a été donnée au professionnel, avec la demande de lire l'échelle et d'essayer de s'imaginer l'utilisant avec quelques uns de ses élèves. Un laps de temps a été accordé pour le faire (entre quelques jours et quelques semaines, en fonction des disponibilités du professionnel), suite à quoi le deuxième entretien a pu être mené.

### **3.2.1. Utilité de l'instrument**

Concernant l'utilité de l'instrument P-scales, un élément se retrouve dans une grande partie des entretiens menés : le fait que l'outil évalue l'enfant d'une manière globale. Ce point est mentionné à la fois comme quelque chose d'utile, de positif et comme un aspect négatif.

D'une part, plusieurs professionnels estiment qu'un tel outil pourrait leur être utile dans la mesure où il permet de poser un regard global sur l'élève, ce qui semble être un aspect intéressant pour leur pratique. L'idée qu'il offre une vision globale des étapes du développement est mentionné comme un élément positif par une enseignante qui estime qu'elle n'a pas toujours conscience de ces différentes étapes. L'outil lui donne donc un fil rouge. Cette notion de continuité est relevée par plusieurs personnes interrogées qui estiment que l'outil permet de voir où on va, de montrer quelle est la progression, de planifier l'évolution des apprentissages ainsi que de voir l'évolution de l'élève sur plusieurs années. De plus, le fait que tout soit résumé dans un seul document est un point intéressant pour une enseignante. La possibilité offerte par les P-scales de situer l'élève et d'obtenir un bon repère d'où il se trouve au niveau de ses apprentissages et de son évolution se retrouve également dans trois entretiens. L'idée qui ressort est donc que les P-scales permettent d'appréhender l'enfant dans sa globalité et de pouvoir se faire une idée par rapport à son évolution ainsi que de planifier sa progression. Le but des P-scales visant à fournir un cadre permettant de se représenter les progrès de l'élève (QCA, 2009) est donc mis en évidence dans les entretiens. Cet aspect n'est pas lié au type de population avec laquelle travaille le professionnel. En effet, il est relevé par des enseignants travaillant tout autant avec des élèves intégrés à la scolarité ordinaire qu'avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage plus sévères.

Tous les professionnels interrogés se rejoignent d'ailleurs sur le point que les niveaux détaillés dans l'instrument semblent correspondre à l'évolution qu'ils peuvent observer dans leur pratique, avec leur population respective. La succession des étapes paraît donc cohérente, logique. Cependant, deux éléments sont mentionnés en lien avec cet aspect. Le premier est que tous les élèves ne passent pas forcément par toutes les étapes détaillées, certains pouvant faire des sauts plus ou moins grands d'un niveau à l'autre. Les étapes ne sont donc pas représentatives de tous les élèves, comme le mentionne une personne interrogée au sujet de la partie « lire » de l'échelle pour le domaine du français :

[...] il y a une logique qui est bien construite, ils ont une logique qui est bien, mais qui n'est pas forcément représentative de tous les élèves, parce qu'ils finissent avec comme dernier truc l'alphabet, et ils ont une connaissance du texte avant. Ça je suis vraiment pas convaincu que ce soit forcément une bonne chose, je suis très mitigé. Comme j'ai dit y a des trucs qui sont biens mais j'ai des élèves typiquement qui l'alphabet leur pose aucun problème, ils savent que le n ils arrivent à le situer dans l'alphabet, ils savent que ça fait le son « n », que si on le met avec un o à côté ça change le son ça fait un son « on », ça ils sont capables de le dire, de le faire, et pourtant la lecture ça ne leur parle absolument pas [...]

Le second élément concerne l'aspect linéaire, progressif de l'échelle, qui pour deux enseignantes ne correspond pas à la réalité. Pour elles, dans le domaine du spécialisé, on trouve souvent des retours en arrière chez les élèves, ce qui est acquis un jour ne l'est pas nécessairement le lendemain, et elles disent ne pas trouver cet aspect dans l'échelle telle qu'elle est présentée. Une personne mentionne également que l'instrument part de l'idée que si la base n'est pas acquise, le haut ne pourra pas l'être alors qu'elle estime que cela n'est pas forcément vrai par rapport à ce qu'elle observe dans sa pratique. Bien que la manière dont les niveaux sont présentés dans l'instrument et la façon dont les élèves progressent au travers de ces niveaux ne soient pas directement en lien, il semble que cet aspect de linéarité dans la présentation est vu comme problématique par certaines personnes interrogées.

Deux enseignantes mettent l'utilité des P-scales en lien avec la communication. Elles estiment que cet outil permet de mettre des mots sur la situation de l'élève, ainsi que de se poser des questions qu'on ne se poserait pas forcément. Pour l'une d'entre elles, l'outil serait également une aide pour la communication d'une part avec les autres enseignants et d'autre part avec les parents, dans le sens qu'il permettrait de développer un langage commun autour de l'élève. L'instrument pourrait donc être un soutien dans la collaboration entre professionnels et avec les parents soulignée comme nécessaire par la CDIP et le DFI (2007) pour la mise en place de plans d'études individualisés. Ces deux points sont d'ailleurs relevés dans le document de la QCA (2009), selon lequel l'usage élargi des P-scales touche

la communication avec les autres professionnels dans le partage d'informations, l'usage d'un langage commun. L'usage des P-scales peut concerner également le contact avec les parents, en fournissant un moyen de reporter les progrès de leur enfant.

D'autres aspects concernant l'utilité des P-scales sont ressortis des entretiens. Trois personnes, dont deux sont en début de carrière, estiment qu'elles permettraient d'avoir une certaine consistance dans l'évaluation et la mise en place d'objectifs, dans le sens que l'outil offrirait une base pour tout le monde, une ligne de conduite et que la pratique serait la même pour tous les élèves. A l'inverse, une enseignante ayant un grand nombre d'années d'expérience dans la profession pense que l'outil pourrait être utile à condition que son utilisation reste libre et que le professionnel puisse se baser sur différents instruments en fonction du type d'élève auquel il est confronté.

Enfin dans les derniers aspects liés à l'utilité des P-scales, l'idée que l'instrument pourrait apporter une aide plus particulièrement pour les personnes qui débutent est relevée par une enseignante interrogée. Une autre estime que l'outil lui serait utile pour guider l'observation. L'apport dû au fait que les items soient pensés pour le spécialisé est mentionné par une personne qui se base dans sa pratique sur les objectifs du PER. Elle relève que le contenu détaillé dans les items présentés permet de rendre compte de certaines capacités présentes chez les élèves qui ne seraient pas mises en évidence par les instruments qu'elle utilise généralement. Elle estime également que l'outil serait utile car il est applicable à une grande partie de la population qui se trouve en spécialisé.

Le manque de rapport à la norme est mentionné par une enseignante travaillant avec des enfants d'âge préscolaire, qui dit avoir besoin de cela pour travailler car fréquemment le but est de viser l'intégration de ses élèves. On retrouve donc ici le principe d'intégration décrit par Bürli (2005) qui devrait être pris en compte dans le développement d'un tel instrument, car comme le mentionne cette professionnelle, la pratique va actuellement dans le sens de promouvoir, si cela est possible, l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers.

### **3.2.2. Mise en pratique**

Concernant la mise en pratique de l'instrument, l'idée était tout d'abord d'examiner la possibilité d'évaluer et de fixer des objectifs en général selon les professionnels. Puis, suite à la demande faite aux personnes interrogées de s'imaginer de devoir utiliser les P-scales avec un ou deux de leurs élèves, l'idée était d'explorer s'il était possible concrètement pour elles de les évaluer et de fixer des objectifs en se basant sur l'échelle proposée.

## Globalité de l'évaluation

Au sujet de l'évaluation en général, il ressort de la plupart des entretiens qu'il est possible de situer où se trouve l'élève, de définir un niveau de compétence à l'aide de l'échelle. Cependant, un problème est relevé par plusieurs personnes. Selon elles, les P-scales manquent de précision, ne sont pas assez détaillées, ce qui ne permet pas une évaluation assez pointue de l'élève. L'évaluation qui en résulte serait à leur avis trop globale. Ce point de vue est partagé par des professionnels qui débutent dans le métier tout comme par des enseignants ayant déjà une grande expérience et qui travaillent avec des élèves ayant des niveaux de difficultés d'apprentissage différents. De plus, une autre personne dénote un manque de moyens fournis par l'outil pour savoir si une compétence est acquise ou non. Pour augmenter la précision, trois enseignantes, dont deux travaillent avec une population préscolaire, estiment qu'il faudrait développer des sous-items plus détaillés ou des étapes intermédiaires. Cela va à l'encontre de ce que préconise le manuel de la QCA (2009) qui estime qu'il n'est pas nécessaire de créer des sous-niveaux ou subdivisions à l'intérieur de chaque niveau décrit par l'échelle. Cependant, ce même problème est relevé par Martin (2006) et c'est en réponse à cela que des logiciels informatiques ont été développés en Angleterre pour rendre l'évaluation plus fine et plus facile à utiliser, avec les différents inconvénients qui y sont liés comme présenté dans la partie théorique.

Toujours au sujet de la globalité de l'évaluation, une enseignante qui travaille avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage modérées à sévères estime que l'outil ne lui serait pas utile pour évaluer ses élèves car ils se situeraient toujours dans le même niveau et on ne pourrait pas voir d'évolution :

[...] mais par exemple si on présente l'évaluation aux parents on dit voilà il en est là, tu vois en P je sais pas je pense c'est un graphique je sais pas comment ça se présente, trois ans après visuellement il en sera toujours au même point même si on travaille plus les mêmes choses. Parce qu'on va travailler des micro objectifs.

Par conséquent, elle évaluerait plutôt ces objectifs plus spécifiques, cela par rapport aux parents, pour pouvoir leur présenter les progrès de leur enfant et ne pas donner l'impression qu'il reste toujours au même niveau de l'échelle. Un autre inconvénient mentionné par Martin (2006) se retrouve ici. Cet auteur estime que l'échelle ne convient pas pour évaluer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sévères et complexes au cours de l'année car le risque est qu'ils n'avancent pas rapidement dans les niveaux de l'échelle. Selon lui, l'échelle manque également de sensibilité pour mesurer les progrès d'un an à l'autre. On peut donc supposer que si l'instrument est utilisé tel quel en Suisse, les mêmes problèmes que ceux relevés par Martin risquent de se reproduire.

Il convient de préciser que le document de la QCA (2009) note que les P-scales ne touchent pas tous les besoins de l'évaluation mais procurent un cadre, et que les professionnels

auront toujours besoin d'autres instruments pour mener une évaluation complète. Cependant, on peut alors se demander si les professionnels verront l'utilité de se servir d'un tel instrument s'il doit être complété par d'autres moyens d'évaluation. Comme le relève une personne interrogée, il ne faudrait pas que cet outil se rajoute à ce qu'elle doit déjà utiliser mais plutôt qu'il puisse le remplacer. De plus, si les évaluations sont basées sur plusieurs outils, la comparaison entre les différentes données obtenues ne sera plus possible car il est nécessaire que les résultats proviennent de l'usage de la même échelle pour que cela soit réalisable (Martin, 2006). Il faut également mentionner que d'un autre côté, quatre enseignantes ayant des profils différents au niveau des années d'expérience et de la population avec laquelle elles travaillent estiment que les P-scales offrent une certaine précision, elles sont structurées et claires, les niveaux sont bien détaillés pour que l'évaluation soit assez fine. Il n'y a donc pas une unanimité au sujet du caractère trop global de l'évaluation au sein des entretiens qui ont été menés.

### **Problèmes liés à l'évaluation**

Par rapport à l'évaluation des élèves choisis par les professionnels, la plupart mentionnent qu'ils ont plus ou moins réussi à les situer dans l'échelle. Néanmoins, différents problèmes sont mis en évidence.

Tout d'abord, les élèves peuvent se trouver entre deux niveaux consécutifs. Ils ont acquis certaines compétences d'un niveau supérieur sans avoir pour autant acquis toutes celles du niveau inférieur. Par conséquent, il s'est avéré difficile pour les professionnels de déterminer dans quel niveau devrait être placé l'élève. Cela peut être dû au fait qu'ils n'avaient pas obtenu l'information donnée par le manuel de la QCA (2009) expliquant qu'il n'est pas nécessaire que l'élève démontre forcément tous les éléments présentés dans un niveau.

Ensuite, une deuxième problématique mise en évidence est que les élèves peuvent se trouver dans différents niveaux qui ne se suivent pas forcément. Une personne interrogée donne l'exemple d'élèves qui auraient un niveau P8 en lecture mais qui pourraient tout à coup prendre leur livre à l'envers et essayer de déchiffrer, ce qui signifie pour elle qu'ils n'ont pas compris le fonctionnement d'un livre, compétence située au niveau P4. Une enseignante interrogée met ce point problématique en lien avec le fait que l'instrument mélange des aspects comportementaux et d'apprentissage dans ses différents niveaux. Elle donne l'exemple d'un enfant autiste qui n'interagit pas du tout avec son entourage, ce qui serait situé dans les premiers niveaux de l'échelle, mais qui par contre a de bonnes compétences en mathématiques. Ce problème concerne plus spécifiquement les éléments présentés dans chaque niveau. Cela rejoint le questionnement d'Ayres (2006) au sujet de la validité de l'instrument, à savoir si celui-ci présente réellement une hiérarchie développementale dans

les premiers niveaux d'apprentissage. D'après les observations des professionnels interrogés, il semblerait que la hiérarchie présentée ne s'applique pas forcément à tous les élèves qu'ils peuvent rencontrer. La question qui se pose également à l'intérieur d'un même niveau, à savoir si les compétences détaillées dans ces derniers sont effectivement acquises en même temps, ce qui laisse perplexe certaines personnes interrogées, le contenu ne leur semblant pas toujours cohérent.

Enfin, une autre difficulté au sujet de l'évaluation est mentionnée par une enseignante pour qui le niveau P8 proposé par l'échelle est encore éloigné des exigences du programme de la scolarité ordinaire. Pour elle, ses élèves se situaient dans les derniers niveaux de l'échelle, mais cela n'était pas révélateur de leurs difficultés. Elle pense qu'il y aurait un autre document à construire pour montrer qu'entre les P-scales et les exigences de l'ordinaire, il existe encore tout un intervalle dans lequel elle situerait ses élèves. Selon cette personne, les P-scales ne feraient donc pas le lien avec le curriculum ordinaire en Suisse, contrairement à l'Angleterre, où les niveaux du P4 au P8 sont sensés conduire petit à petit aux descriptions contenues dans le niveau 1 du curriculum national (QCA, 2009). Ce point semble être important pour le développement d'un tel instrument.

### **Possibilité de fixer des objectifs**

Les professionnels interrogés sont plus mitigés quant à leur avis par rapport à la possibilité de fixer des objectifs à l'aide des P-scales. L'une d'entre eux estime que cela est réalisable, une autre dit trouver de bonnes idées pour les objectifs et enfin une troisième pense que cela peut représenter un soutien. Cependant, l'instrument tel quel ne semble pas répondre aux besoins exprimés par la plupart des professionnels en matière de fixation d'objectifs. Il ressort de cinq entretiens menés avec des personnes ayant des profils différents au niveau des années d'expérience et de la population avec laquelle elles travaillent que l'échelle n'est pas assez précise pour déterminer les objectifs pour les élèves. Ces derniers resteraient au niveau global mais ne constitueraient pas des objectifs spécifiques. L'outil est décrit par trois personnes comme une sorte de cadre duquel il est possible de dégager des objectifs spécifiques mais, comme le mentionne l'une d'entre elles, il serait nécessaire de le compléter par des grilles d'observation ou des grilles d'objectifs tirées de l'outil. Une personne interrogée travaillant avec des élèves intégrés met ce manque de précision en lien avec la difficulté pour l'élève tout d'abord, mais aussi pour ses parents, de comprendre quelles sont les attentes qui sont formulées à son égard.

De plus, un autre problème qui ressort de deux entretiens est que l'instrument ne fournit pas de pistes pour pouvoir mener l'élève à un niveau supérieur, pour pouvoir atteindre les objectifs. L'une d'entre elles met cet aspect en lien avec le manque de pistes proposées pour

fixer des objectifs, estimant qu'avec son expérience elle saurait comment déterminer des objectifs en se basant sur l'échelle mais que pour les personnes débutant dans la profession cela lui semblerait plus difficile. Ce point peut être mis en relation avec le manque de liens proposés entre les compétences décrites et des activités, du matériel. Cependant, une autre personne interrogée estime quant à elle que l'outil offre justement des pistes pour savoir où se diriger une fois une étape atteinte.

La QCA (2009) mentionne que l'instrument P-scales n'est pas destiné à définir des buts individuels pour les élèves. Néanmoins, il ressort des entretiens qu'un certain nombre de professionnels utilise le même matériel pour l'évaluation et la définition des objectifs. De plus, le manque de liens entre l'outil et la possibilité de mettre en place des objectifs a également été relevé par certaines personnes interrogées. Par conséquent, la question se pose de savoir s'il ne serait pas intéressant d'inclure dans un tel instrument des moyens de définir des objectifs suite à l'évaluation qui est faite de l'élève.

### **3.2.3. Contenu des niveaux**

#### **Informations détaillées dans chaque niveau**

Au sujet du contenu des niveaux présentés dans les P-scales, un premier point se distingue au travers des entretiens menés. Il s'agit de la quantité importante d'informations décrites dans chaque niveau de l'instrument. Si d'un côté cela est décrit comme positif car permettant de comprendre la compétence, de donner un aperçu complet ou parce qu'on y trouve des éléments pour définir des objectifs plus précis, il semble que les aspects négatifs de cet aspect ressortent plus fortement des entretiens. Tout d'abord, ce contenu détaillé fait courir le risque de s'y noyer. Le manque de clarté découlant du nombre élevé d'informations contenues dans chaque niveau est également mentionné. Une professionnelle relève que ce nombre élevé d'éléments à tester rend difficile de tout évaluer dans un seul niveau et estime qu'il serait difficile pour elle d'utiliser cet instrument tel quel. De plus, deux personnes relèvent un mélange entre des aspects généraux et spécifiques qui, pour l'une d'entre elles, permet de définir des objectifs plus précis mais, pour l'autre, cela représente un point déroutant. Elle estime également que tous les domaines sont abordés en même temps ce qui donne à l'instrument un côté pêle-mêle. Le contenu semble parfois un peu confus pour une professionnelle. Elle donne l'exemple de la lecture :

- Après bon la lecture alors oui là ça m'a un peu questionnée parce que par exemple dans le niveau 6 on parle, c'est avant même la lecture j'ai l'impression puis pourtant

c'est écrit « les élèves sélectionnent, reconnaissent ou lisent un faible nombre de mots ; ils sont capables de faire correspondre des lettres avec des mots courts ». Euh oui, je sais pas qu'est-ce qu'ils entendent par lire là si c'est lire reconnaître un mot de manière globale...

- Ou bien le déchiffrer ?

- Ou le déchiffrer mais on parle pas du tout de déchiffrement dans l'échelle là. Il me semble que c'est là que ça commence [...] « reconnaissent la moitié des lettres de l'alphabet », voilà on parle pas encore de faire le lien entre la lettre et le son, c'est le début, mais c'est pas encore la fusion entre consonne voyelle pour former des syllabes alors qu'avant on parle de lire, donc là ça m'a un petit peu, je me suis dit là je comprends pas tout à fait.

Le point qui ressort en deuxième position concerne le côté trop général, trop large du contenu présenté dans les P-scales. En effet, pour plusieurs personnes interrogées, le contenu n'est au contraire pas assez détaillé. L'une d'entre elle mentionne que, tel que présenté, il lui serait difficile de voir si des compétences sont en émergence car il manque de petits objectifs. Ce point est mentionné par deux personnes travaillant avec des enfants d'âge préscolaire. Une autre qui travaille avec des élèves intégrés estime que cet instrument remplit la mission de fournir un fil rouge mais que c'est à soi-même par la suite de définir des objectifs plus précis, alors qu'elle est habituée à travailler avec du plus détaillé. Une enseignante travaillant avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage modérées à sévères mentionne également que ce contenu est trop général, mais que cela est nécessaire à son avis si l'on désire toucher toute la population du domaine de l'éducation spécialisée, car dans le cas contraire il manquera les objectifs plus spécifiques. Enfin, une personne travaillant en intégration estime que, pour la compréhension de la compétence, le contenu est valable, mais qu'elle devrait plus le détailler pour le présenter à l'élève. Le côté trop général du contenu des P-scales est donc relevé par des personnes travaillant avec des élèves présentant différents types de difficultés.

On constate donc que, d'un côté, les P-scales présentent un nombre trop élevé d'informations dans un même niveau, mais qu'en même temps, ce contenu ne semble pas assez détaillé pour pouvoir définir des objectifs spécifiques.

D'autre part, trois enseignantes estiment que l'échelle n'est pas complète. Selon elles, l'outil est centré uniquement sur le domaine scolaire, cognitif, il manque les domaines de l'autonomie, de la motricité, de la socialisation. On reste uniquement focalisé sur le scolaire. Deux d'entre elles travaillent avec une population préscolaire et pensent qu'il est nécessaire pour un instrument de permettre une prise en charge globale de l'enfant. La troisième qui travaille en intégration estime également que les apprentissages doivent être mis en lien avec le côté autonomie pour qu'ils prennent du sens. Une professionnelle estime aussi que

l'échelle ne couvre pas suffisamment toutes les problématiques auxquelles on est confronté dans le spécialisé. Le fait que la dimension éducative présente dans les niveaux P1, P2 et P3 disparaisse par la suite pour rester focalisé uniquement sur les aspects scolaires est également un point mentionné dans un entretien. On retrouve ici chez les professionnels la vision multidimensionnelle de la personne en situation de handicap prônée par le modèle de la CIF qui, comme le mentionne Bürli (2005), ne s'intéresse pas à des domaines particuliers mais donne une vue d'ensemble de la personne. Le souhait semble donc être exprimé par plusieurs personnes interrogées de bénéficier d'un outil leur offrant cette vision globale sur l'enfant en mettant en lien les aspects personnels et sociaux (Bürli, 2005).

### **Exemples fournis dans chaque niveau**

Un point positif relevé par plusieurs personnes interrogées est constitué des exemples ou indicateurs proposés en lien avec chaque compétence décrite. Ces derniers sont qualifiés de concrets, ils permettent de mieux comprendre ce qui est entendu dans la compétence, ils permettent de clarifier le contenu de l'échelle. Cependant, le risque de s'enfermer dans ces exemples, en se focalisant uniquement sur ce qui est donné et en oubliant d'autres aspects qui font également partie de l'item mais qui ne sont pas notés tels quels, est mentionné par deux personnes. Une enseignante estime également que les exemples sont trop pointus et qu'ils ne peuvent pas être appliqués aux élèves ayant des troubles plus importants.

Toujours en lien avec les exemples, une personne interrogée estime que le contenu n'est selon elle pas adapté à tous les élèves. Elle donne pour exemple « Ils anticipent, suivent et participent à des activités familières en présence d'un stimulus contextuel, p. ex. en anticipant le prochain couplet ou la prochaine action dans une chanson ou une comptine (Utilisation et application des mathématiques, niveau P4). Selon elle, s'appuyer sur des comptines ne parlera pas forcément à tous les élèves.

Un autre risque relevé par une enseignante en lien avec les exemples donnés dans l'outil est que ces derniers pourraient ne pas être compris de la même manière par toutes les personnes utilisant l'échelle. Deux enseignantes ont mentionné ce même problème au sujet du contenu qui, selon elles, pouvait parfois être subjectif, difficile à évaluer. L'une d'entre elles donne l'exemple suivant : « les élèves participent à des jeux de rôle en ayant confiance en eux », (écouter/communication réceptive, niveau P8), disant qu'on ne sait pas vraiment ce que ça veut dire. L'autre estime que certains éléments sont vagues, comme par exemple « les élèves ont conscience des activités impliquant des chiffres et du fait de compter », les chiffres, niveau P4). Ce problème concerne la fidélité inter-juges ainsi que la question des *best fit-judgments*. Comme le mentionne Martin (2006), les exemples peuvent être interprétés de différentes manières par les enseignants. Les descriptions des niveaux ne

sont pas assez précises pour décider de son jugement, selon Ayres (2006) qui estime que la place laissée à l'interprétation subjective est trop importante et que les P-scales manquent de clarté. Il semble donc que la problématique de la fidélité inter-juges en lien avec l'usage des P-scales relevée par ces deux auteurs ressort également dans certains des entretiens menés. Un élément mentionné par une professionnelle peut être mis en lien avec cet aspect. Selon elle, certains items sont plus faciles à évaluer que d'autres :

Ouai y a des items qui sont beaucoup plus faciles à évaluer que d'autres, par exemple celui-ci la communication réceptive, on arrive à quantifier ce que l'enfant sait, sait pas, enfin les mots, le nombre de mots, les images par rapport aux mots, alors que la communication expressive j'ai trouvé très difficile parce que c'est pas dans l'interaction, c'est l'enfant tout seul on a l'impression qu'il y a jamais personne qui existe, enfin comment il rebondit dans la vie de tous les jours, la vie institutionnelle par rapport à des demandes faites par un adulte ou par un enfant c'est déjà pas pareil, y a assez peu la distinction là-dedans, et puis comment il est dans la relation enfin comment il est dans l'interaction est-ce qu'il cherche le regard, est-ce qu'il arrive dans une pièce et puis il parle comme ça aux murs sans se soucier de qui l'entend, ça j'ai trouvé que ça manquait.

Certains items pourraient donc plus facilement être quantifiés que d'autres et donc plus facilement évalués. De plus, un deuxième problème relevé par cette enseignante transparaît dans l'extrait ci-dessus, à savoir que l'échelle ne prend pas en compte la dimension interactive dans la partie concernant la communication.

### **Éléments plus spécifiques relevés au sujet du contenu**

Certains professionnels se sont penchés plus en détail sur le contenu des niveaux de l'instrument P-scales et ont relevé divers éléments plus spécifiques qui leur semblaient intéressants ou problématiques. Ces derniers sont mentionnés ci-dessous.

Une première critique relevée par une enseignante est que le contenu de l'instrument mentionne surtout les aspects positifs mais sans leur revers négatif :

La seule chose qui m'a dérangée c'est que ça fait très lisse. Enfin évidemment il faut généraliser, donc on met les côtés positifs, mais moins les côtés négatifs du positif. C'est-à-dire quand on met, quand ils mettent « se souviennent des réponses apprises durant un bref laps de temps », ça revient souvent dans les items, l'objectif c'est qu'il se souvient d'une réponse qu'il doit donner en fonction d'un stimulus, ça c'est très bien en soi, mais c'est un peu plaqué, ça ça a le revers négatif de pouvoir être plaqué et de pas vraiment venir de l'enfant.

Elle donne un second exemple avec l'item « ils participent à des activités en commun en ayant besoin de moins d'accompagnement » (niveau P3(i)), ce qui en soi est un aspect positif car l'élève se montre plus autonome et l'étayage est moins nécessaire, mais il reste quand même important, ce qui pour elle n'est pas nuancé dans l'échelle. Elle a l'impression qu'on « marche sur des œufs » en restant surtout sur les aspects positifs sans amener le côté nuancé, sans mise en garde par rapport au pendant négatif du positif. Pour elle, cela pourrait conduire à ne pas savoir où se situe l'enfant, ce qu'il veut et peut-être de le surestimer en le plaçant dans un niveau trop élevé par rapport à ses difficultés réelles. Ndaji et Tymms (2010) ont mentionné un problème similaire lié au biais induit par la catégorie de difficultés d'apprentissage (profondes et multiples ; sévères ; modérés), à savoir que le fonctionnement des items diffèrent en fonction de cette dernière. Selon le contenu de l'item (s'il demande un niveau de capacité élevé ou bas), l'instrument aurait tendance à surestimer ou sous-estimer une catégorie de difficultés d'apprentissage. Pour ces auteurs, ce risque est modulé par l'interprétation faite par l'enseignant du niveau décrit en fonction de la catégorie de difficultés d'apprentissage. La personne qui a fait cette observation travaille avec des enfants ayant de bonnes capacités scolaires. Elle les retrouvait plutôt dans les derniers items de l'échelle, à savoir ceux demandant un niveau de capacité élevé. D'après l'étude de Ndaji et Tymms, ces items favorisent les élèves ayant des difficultés d'apprentissage modérées par rapport à ceux ayant des difficultés d'apprentissage sévères et profondes et multiples. On peut donc imaginer qu'en se référant à ses élèves, la professionnelle mentionnant ce point décrit le problème de biais mis en évidence par Ndaji et Tymms.

Des questionnements au sujet du vocabulaire utilisé sont mentionnés par plusieurs personnes interrogées. Une enseignante estime que les termes « chiffre » et « nombre » ne sont pas utilisés correctement par rapport à ce qu'on entend dans les items. Pour une autre personne interrogée, le domaine utilisation et application des mathématiques concerne uniquement le savoir de catégorisation et devrait par conséquent être renommé comme tel car le contenu ne correspond pas au titre donné. Ce point rejoint l'aspect mentionné par Hambleton et Kanjee (1995) au sujet de la traduction et de l'adaptation culturelle d'un instrument. Selon ces auteurs, l'équivalence entre deux versions d'un test doit d'une part se baser sur une méthode statistique qui évalue les réponses récoltées pour prouver l'équivalence des deux versions, et d'autre part sur des informations au sujet de l'équivalence des langues source et de traduction. Le point mentionné par ces deux enseignants concerne le deuxième aspect relevé par Hambleton et Kanjee (1995) au sujet de l'équivalence entre les langues et il semble important que cela soit pris en considération. Le problème relevé par une professionnelle au sujet de la lecture et de la difficulté qu'elle a rencontrée pour comprendre si la lecture était entendue comme la capacité de reconnaître un mot globalement ou si on parle de déchiffrement pourrait aussi découler de ce problème de

précision au niveau du langage et de l'équivalence entre la version originale et la version traduite. Une validation complète de l'instrument traduit est donc nécessaire, comme le relèvent Lamoureux-Hébert et Morin (2009).

Un élément est mentionné par trois professionnels au sujet de la lecture. Pour l'une d'entre eux, l'instrument replace la lecture dans le contexte plus global de son utilité et de sa signification, alors que pour les deux autres on tient compte uniquement du déchiffrage sans s'intéresser justement à quoi sert la lecture, pourquoi je lis, dans quel contexte ça s'inscrit. L'une estime que ce point concerne également le domaine de l'écriture. On trouve donc une contradiction au sujet de cet aspect.

Enfin, trois points spécifiques sont encore mis en évidence par trois professionnels au sujet de détails pour l'évaluation du domaine des mathématiques. Un élément positif est que ce celui-ci met en lien l'espace avec la vie réelle, en étant dans la troisième dimension, alors qu'à l'école on reste souvent sur un plan à plat. Une critique est relevée par une personne estimant que certaines notions tel que le nombre ordinal et cardinal devraient apparaître plus tôt et que d'autres n'apparaissent pas du tout alors qu'elles auraient leur place dans l'échelle, comme la construction du zéro par exemple. Une professionnelle estime qu'on aborde très vite le côté abstraction, alors que c'est un aspect difficile pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

#### **3.2.4. Contrainte liée à l'instrument**

La question a été posée aux professionnels de savoir s'ils pensaient que l'instrument laissait trop de liberté dans la pratique ou si, au contraire, il était trop contraignant. Le point principal qui est ressorti de cette partie des entretiens est l'importance de la présence d'une marge de liberté dans l'évaluation et la mise en place d'objectifs. Sept personnes interrogées présentant un nombre varié d'années d'expérience et travaillant avec des populations ayant des niveaux différents mettent l'accent sur ce point. Quatre d'entre elles soulignent qu'il est nécessaire de laisser au professionnel une marge de manœuvre dans sa pratique d'évaluation et de mise en place d'objectifs et trois d'entre elles relèvent l'aspect positif de l'instrument qui offre justement cet espace de liberté. Pour elles, cela se traduit par la possibilité de nuancer, de mettre un commentaire, mais également pour l'une d'entre elles de situer l'élève dans deux niveaux et pour une autre d'utiliser l'instrument quand on en ressent le besoin et non qu'il soit imposé pour tous les élèves. Une enseignante relève le problème de devoir uniquement mettre des croix pour situer l'élève, procédé qu'elle trouve réducteur et elle estime qu'il ne faudrait pas que l'instrument P-scales soit à remplir de cette

manière-là. Pour une autre enseignante, cet aspect de liberté est nécessaire car si l'instrument devient trop précis, il est plus difficile de le faire correspondre à la réalité des situations des élèves et il faut reformuler les propositions faites. Elle préfère par conséquent disposer d'un instrument plus global tel que les P-scales et définir elle-même des objectifs plus précis à partir de cela. Cela rejoint un élément mentionné par une professionnelle pour qui il est impossible de diminuer cette liberté dans la définition des objectifs spécifiques en raison des spécificités que présentent les élèves :

[...] ouai la liberté de poser ces objectifs très spécifiques mais en même temps je pense que c'est une liberté qu'on peut pas nous... enfin je sais pas je vois pas de moyen de... à moins qu'ils te tu vois qu'ils te fassent des listes de sous-objectifs mais ça même ça ce serait pas donné...

Ces aspects peuvent être reliés avec un problème mentionné par Martin (2006). Selon cet auteur, pour qu'une comparaison des résultats soit possible entre les écoles, ce qui est l'un des buts visés par le développement d'un instrument au niveau national, il est nécessaire que ceux-ci proviennent de l'usage de la même échelle. Or, si les enseignants souhaitent garder la liberté d'utiliser l'instrument qui leur convient le mieux en fonction de l'élève, cette comparaison ne sera pas faisable. Ce point est ressorti lors d'un entretien. Une personne estime que les P-scales laissent une trop grande marge de liberté dans la pratique, ce qui a pour conséquence d'offrir une place trop importante à l'interprétation qui va rendre l'évaluation subjective. Si on part du principe que l'instrument vise à être utilisé dans tout le pays, il lui semble nécessaire de le rendre plus cadrant, car sinon on trouverait des divergences en fonction du contexte scolaire, de la région, des connaissances professionnelles et théoriques.

Plusieurs personnes relèvent un aspect contraignant dans l'utilisation de cet instrument, mais cela n'est pas forcément vu d'une manière négative. La contrainte vient tout d'abord du fait qu'il est nécessaire de se référer régulièrement à l'outil dans sa pratique, dû au grand nombre d'informations contenues dans chaque niveau. Une enseignante estime que ce côté compact de l'outil, qui comprend un nombre élevé d'informations dans chaque niveau, peut sembler contraignant. L'aspect cadrant n'est pas toujours vu comme négatif, comme l'expriment trois enseignantes dont deux sont en début de carrière. L'une d'entre elles estime que cela permet de systématiser la pratique, de cadrer la direction dans laquelle on se dirige. La seconde voit un côté inspirant dans ce côté cadrant. Enfin, la dernière relève l'aspect rassurant d'avoir un cadre imposé qui permet de s'assurer qu'on suit effectivement la bonne ligne. Le côté cadrant de se voir proposer un instrument semble donc être une réponse à la grande liberté face à laquelle se retrouvent les enseignants spécialisés pour définir le projet pédagogique individualisé pour leurs élèves, comme le mentionne Pelgrims (2006).

### **3.2.5. Remarques par rapport au format de l'instrument**

Il est ressorti de plusieurs entretiens des critiques et idées d'amélioration liées au format sous lequel se présentent les P-scales. Deux personnes trouvent que la construction de l'échelle la rend difficilement applicable et qu'il serait nécessaire de retravailler la forme de l'outil pour rendre son utilisation possible. Une première idée d'amélioration mentionnée par sept professionnels interrogés en lien avec cette critique est de modifier la présentation de l'instrument. Les éléments décrits dans les niveaux devraient être plus aérés car le côté compact de la présentation a pour effet de ne pas inciter les utilisateurs à lire jusqu'au bout et cause un manque de clarté dans l'échelle. L'idée de présenter les différents éléments sous forme de liste et non de texte continu revient également à plusieurs reprises dans les entretiens menés. Certains mentionnent que le format devrait permettre de cocher les éléments ainsi que d'ajouter des commentaires, de nuancer les différents aspects. Toujours par rapport au format, une personne estime qu'il faudrait séparer l'instrument en deux parties, l'une contenant un descriptif pas trop détaillé et l'autre en annexe avec plus d'exemples, plus de descriptions pour les personnes ayant besoin de plus de précision. Pour une autre, il faudrait créer deux instruments, l'un pour le côté scolaire et l'autre pour les aspects liés au comportement.

### **3.2.6. Influence des différentes variables**

Pour la deuxième série d'entretiens, on ne trouve à nouveau pas d'influence de la région dans laquelle travaillent les personnes ayant participé aux entretiens. Les idées relatives aux différents thèmes abordés sont généralement mentionnées tout autant par des professionnels travaillant en Valais qu'à Genève. Le type de population avec lesquelles celles-ci travaillent ainsi que le nombre d'années d'expérience qu'elles ont dans le métier semble avoir une influence pour certains points abordés dans les entretiens, mais d'une manière moins forte que dans la première série d'entretiens. En effet, à plusieurs reprises les points de vue exprimés sont partagés par des professionnels ayant un profil varié concernant leur expérience dans le métier et le type d'élèves avec ils travaillent.

Le tableau 1 proposé à la page suivante résume les avantages et les problèmes principaux relevés par les professionnels interrogés au sujet de l'utilisation et de la mise en pratique de l'instrument P-scales.

Tableau 1

*Avantages et problèmes de l'instrument P-scales*

Avantages des P-scales	Problèmes liés aux P-scales
Permet de poser un regard global sur l'enfant	Evaluation trop globale
Correspond à l'évolution observée dans la pratique	Aspect linéaire de l'échelle qui ne se retrouve pas dans la pratique
Permet de définir des objectifs au niveau global	Manque de précision pour définir des objectifs spécifiques
	Ne fournit pas de pistes de travail
Grande quantité d'informations décrites dans chaque niveau → permet de comprendre la compétence	Grande quantité d'informations décrites dans chaque niveau → manque de clarté
	Contenu trop général
	Trop de place pour l'interprétation
	Echelle pas complète: ne concerne que le domaine préscolaire, manque les domaines de l'autonomie, du comportement, de la motricité, de la socialisation
Exemples fournis par l'échelle	Risque de s'enfermer dans les exemples
	Exemples trop pointus
	Trop d'interprétation possible des exemples
Côté cadrant de l'instrument	Côté contraignant de l'instrument
Fournit un langage commun	Format de l'instrument difficile à utiliser
	Difficulté à situer l'élève dans un seul niveau
	Ne fait pas le lien avec le curriculum ordinaire

## Conclusion

Ce mémoire porte sur les pratiques d'évaluation et de mise en place d'objectifs des professionnels de la pédagogie spécialisée ainsi que sur leur avis par rapport à l'instrument P-scales utilisé en Angleterre pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Les résultats découlant des entretiens menés dans le cadre de ce travail ont été divisés en deux parties. En premier lieu, le but était d'examiner les pratiques de mise en place d'objectifs et d'évaluation pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La seconde partie portait sur la présentation aux personnes interrogées d'un instrument utilisé en Angleterre, les P-scales, dans le but d'obtenir leur avis sur la possibilité de l'utiliser dans leur travail ainsi que sur les apports qui pourraient provenir de cet outil pour la pratique d'évaluation et de mise en place d'objectifs. Les résultats des entretiens menés au sujet de ces deux parties ont été présentés en détail. Il s'agit dans la conclusion de revenir sur les points qui semblent les plus importants et intéressants par rapport au projet dans lequel s'inscrit ce mémoire ainsi que de poser des éléments de réflexion pour la suite.

### ***Mise en place d'objectifs et évaluation***

Au sujet de la mise en place d'objectifs et de leur évaluation, les professionnels interrogés relèvent qu'il est nécessaire d'adapter les objectifs à l'élève. Le type d'objectifs qui seront définis vont donc dépendre de l'élève et seront réévalués en cours d'intervention. On retrouve dans les dires des personnes interrogées le point relevé par Bürli (2005) concernant la nécessité de pouvoir adapter les plans d'études aux différents besoins des élèves dans le domaine de l'éducation spécialisée.

Les entretiens mettent également en évidence le fait que les procédures d'évaluation utilisées pour la scolarité ordinaire ne peuvent pas être employées telles quelles dans l'enseignement spécialisé. Cela peut être mis en parallèle avec un élément relevé par Herzog (2008) qui estime que l'introduction des standards dans l'enseignement ordinaire risque de focaliser uniquement sur les résultats, sans s'intéresser à la préparation de l'activité qui est tout aussi importante. Ce point est d'autant plus central pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, car comme le relèvent Hessels et Hessels-Schlatter (2010) et Hessels-Schlatter (2010), ils sont souvent sous-évalués avec des procédures de test standardisées et il est primordial particulièrement pour cette catégorie d'élèves de s'intéresser plutôt aux processus et non uniquement aux résultats obtenus qui risquent de

sous-estimer les élèves. Cette idée semble occuper une place importante dans les pratiques d'évaluation décrites par les professionnels interrogés.

Concernant les procédures de définition des objectifs, on retrouve principalement l'observation et la collaboration entre professionnels et avec les parents. L'idée que ces pratiques nécessitent beaucoup de temps ressort particulièrement des entretiens. Certains professionnels s'appuient sur des échelles ou se basent sur le Plan d'Etudes Romand. Pour d'autres, il est difficile de se baser sur le matériel existant et il est nécessaire par conséquent de créer son propre matériel ou d'adapter celui qui est disponible. Un manque au niveau des outils à disposition semble donc exister et le développement d'un instrument au niveau suisse pourrait représenter un moyen de répondre à ce manque.

Au sujet des objectifs définis par les personnes interrogées, ceux-ci dépendent de la population avec laquelle elles travaillent. Il semble généralement que les objectifs dans les domaines de l'autonomie, le social et le comportement précèdent ce qui est du domaine scolaire. Cela rejoint le point relevé par la CDIP et le DFI (2007) selon lequel, pour les enfants ayant une déficience intellectuelle, l'accent doit être mis sur la promotion de la personnalité et de l'indépendance, et que l'apprentissage du calcul et de la lecture pourra être réalisé avec certains élèves. Les professionnels estiment que tout dépend de l'élève et de ses capacités. On retrouve ici l'idée d'adapter le plan d'études pour viser le développement individuel de la personnalité et non l'uniformisation mentionnée par Bürli (2005). Les objectifs définis par les personnes interrogées semblent également aller dans le sens du principe de normalisation décrit par Nirje (1992). L'idée de permettre aux personnes en situation de handicap de vivre au plus proche des normes et conditions de la société dans laquelle elles vivent se ressent dans les propos tenus lors des entretiens.

### ***Vision par rapport au projet SECEL***

L'idée générale du projet, à savoir proposer un instrument d'évaluation uniformisé pour le domaine de l'éducation spécialisée, représente divers avantages aux yeux des professionnels interrogés. Cela faciliterait la collaboration entre les différentes institutions d'un même canton ainsi qu'entre les cantons. Au niveau de la communication, un tel outil apporterait plus de cohérence. Il permettrait également de faciliter le transfert d'un élève en fournissant un cadre commun à tous. Enfin, il fournirait un canevas de base pour tous, ce qui permettrait d'uniformiser les pratiques d'évaluation et de mise en place d'objectifs.

Une confusion semble exister au sujet de la signification de la standardisation. Pour plusieurs professionnels, elle comporte une connotation négative car standardiser veut dire faire la même chose pour tout le monde, ce qui n'est pas compatible avec les spécificités des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Cependant, l'idée de la standardisation

dans l'évaluation est plutôt d'avoir une procédure établie à l'avance, fidèle et valide pour mener l'évaluation.

Des questionnements au sujet de la faisabilité du projet en lien avec la configuration du pays méritent aussi qu'on y prête une attention particulière. La problématique du fédéralisme en Suisse relevée dans le rapport de l'EADSNE (2003) ressort des entretiens menés dans le cadre de ce travail. Les professionnels estiment en effet que les pratiques diffèrent d'un canton à l'autre en matière de prise en charge des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et qu'il serait par conséquent difficile d'uniformiser les moyens en proposant un même outil pour tous. Une problématique en lien avec les différences linguistiques qu'on trouve en Suisse est également relevée par les personnes interrogées. Pour ce qui est du concordat HarmoS (CDIP, 2007), les plans d'études ont été harmonisés en tenant compte des régions linguistiques. Cette idée pourrait être reprise pour le projet d'uniformiser les pratiques dans le domaine de l'éducation spécialisée. Il semble en effet nécessaire de tenir compte des différentes pratiques qui découlent des régions linguistiques et des différences culturelles qu'on peut retrouver en Suisse si l'on souhaite que l'instrument parle à tous et soit par conséquent utilisé par toutes les personnes concernées.

### ***Problématiques liées à la mise en place d'objectifs et à l'évaluation***

Au sujet des pratiques de mise en place d'objectifs et d'évaluation, le manque de moyens à disposition pour réaliser ce travail semble être un point central au travers des entretiens menés. Les professionnels relèvent en effet une grande liberté dans ce domaine, de laquelle peuvent parfois découler de l'incertitude et de l'insécurité. On retrouve ici le point mis en évidence par Pelgrims (2006) au sujet de la grande liberté face à laquelle se retrouvent les enseignants spécialisés pour la définition du projet éducatif individualisé. L'expérience acquise au fil des années de pratique peut dans une certaine mesure répondre à ce problème, mais ce dernier est mis en évidence dans un grand nombre d'entretiens et par des professionnels ayant différents degrés d'expérience dans le métier. Cependant, cette liberté dans la pratique n'est pas vue uniquement comme un élément problématique. Plusieurs professionnels estiment qu'elle est nécessaire, notamment du fait des spécificités de la population des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Pour eux, on ne peut pas éliminer cette marge de manœuvre.

On trouve donc d'un côté une demande d'augmentation des lignes directrices dans la pratique d'évaluation et de mise en place d'objectifs et de l'autre la nécessité de laisser aux professionnels un certain degré de liberté dans leur travail. Le développement d'un outil uniformisé en Suisse devrait donc tenir compte de ces deux éléments. Il semble que l'instrument P-scales peut dans une certaine mesure être une réponse à ces exigences.

Celui-ci propose une évaluation globale qui comporte un côté positif pour les professionnels. En effet, il ressort d'une grande partie des entretiens menés que ce dernier offre un cadre, un fil rouge à suivre, une vision sur la continuité des étapes de développement. Cela permet de situer l'élève au niveau de ses apprentissages, de planifier l'évolution ainsi que d'observer l'évolution sur plusieurs années. Le rôle des P-scales de fournir des éléments dans ses niveaux qui ne rendent pas compte de toutes les capacités de l'élève mais qui proposent un cadre permettant de se représenter les progrès de l'élève (QCA, 2009) semble donc se retrouver dans les dires des professionnels et représenter un aspect positif de l'instrument. De ce point de vue-là, les P-scales pourraient donc représenter une piste intéressante pour proposer un instrument uniformisé en Suisse.

Cependant, si le but de développer un seul instrument dans le pays est de pouvoir mener des comparaisons entre les divers établissements, les cantons ou les régions, un problème semble se dessiner avec l'utilisation des P-scales. En effet, plusieurs professionnels estiment qu'ils ne pourraient pas se baser uniquement sur cet outil pour définir les objectifs, mais qu'il faudrait s'aider d'autres instruments plus précis. L'évaluation fournie par les P-scales reste au niveau global selon les professionnels interrogés. Cet aspect de globalité comporte également un autre problème pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage modérées à sévères. Selon une enseignante en effet, ces derniers se situeraient toujours dans le même niveau et par conséquent en se basant uniquement sur cette échelle on ne pourrait pas voir d'évolution, c'est pourquoi il est nécessaire de définir des objectifs plus spécifiques à évaluer. Cette problématique rejoint un élément mentionné par Martin (2006) qui estime que l'échelle n'est pas adaptée pour évaluer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sévères et complexes au cours de l'année car leur avancement dans les niveaux de l'échelle risque d'être très lent. Le manque de sensibilité de l'échelle relevé par cet auteur se retrouve donc également dans un entretien, ce qui semble être un point important à prendre en compte. Il semble par conséquent que les P-scales à elles seules ne suffisent pas pour permettre une évaluation assez fine des élèves et devraient être complétées par d'autres instruments. La pratique ne serait pas uniformisée et donc des comparaisons à différents niveaux ne pourraient pas être réalisées.

Au niveau de la définition d'objectifs, il semble donc que les P-scales ne permettent pas réellement de définir des objectifs spécifiques pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La QCA (2009) mentionne d'ailleurs que cet instrument n'est pas destiné à définir des buts individuels pour les élèves. Cependant, les pratiques d'évaluation et de mise en place d'objectifs semblent être très liées pour les professionnels interrogés. Le manque de pistes fournies par les P-scales pour définir des objectifs a d'ailleurs été relevé à plusieurs reprises comme un côté négatif de l'instrument.

Il semble donc qu'il faudrait définir clairement quels sont les buts poursuivis par le développement d'un instrument au niveau de tout le pays, faute de quoi on retrouvera la même problématique qu'en Angleterre, à savoir que des instruments plus précis ont été créés en se basant sur l'échelle P-scales, ce qui rend les comparaisons impossibles (Martin, 2006). Du point de vue des entretiens menés, l'idée devrait plutôt aller dans le sens de proposer un cadre dans lequel situer sa pratique d'évaluation et de mise en place d'objectifs, sans pour autant se voir imposer un instrument précis. Mais, dans ce cas, il sera difficile de poursuivre le but de pouvoir mener des comparaisons à différents niveaux. Le défi si l'on souhaite poursuivre les mêmes buts que ceux définis en Angleterre consiste à créer un instrument qui permette de répondre à ces deux exigences, ce qui ne semble pas être le cas des P-scales. De plus, une réflexion au sujet de l'introduction dans l'instrument d'aspects concernant la mise en place d'objectifs semble être un point intéressant à prendre en compte car cela paraît représenter une attente pour plusieurs professionnels interrogés.

### ***Contenu de l'instrument***

Un autre élément sur lequel il paraît intéressant de revenir concerne le contenu de l'instrument P-scales. Il ressort des entretiens que les niveaux décrits par l'outil comportent une quantité importante d'informations, parfois trop mélangées, ce qui les rend difficiles à utiliser, mais qu'en même temps, ce contenu est trop général, trop large. Il semble donc, du point de vue des professionnels interrogés, qu'il faudrait retravailler l'outil en terme de contenu mais également de format. Des pistes sont proposées, comme l'idée d'ordonner les informations présentées dans chaque niveau des P-scales d'une manière différente, sous forme de liste par exemple. Un autre point de vue suggère de mettre moins de contenu dans l'instrument et de fournir en annexe un plus grand nombre d'informations sur chaque niveau pour les personnes qui en auraient besoin. Ces observations démontrent que l'outil présenté sous cette forme serait difficilement utilisable. Une réflexion au sujet du format le plus approprié pour l'application de l'outil ainsi que du contenu à y introduire devrait donc être menée si on se base sur les éléments mentionnés dans les entretiens.

De plus, le contenu ne semble pas complet pour plusieurs professionnels selon lesquels on reste uniquement focalisé sur le côté scolaire et cognitif sans prendre en compte les domaines de l'autonomie, la motricité et la socialisation. Pour ces personnes, il serait plus intéressant que l'instrument propose une vision multidimensionnelle de l'enfant, comme on le retrouve dans le modèle de la CIF (Bürli, 2005). Il semble donc intéressant de se pencher sur les domaines que l'on souhaite évaluer avec un instrument uniformisé en Suisse. Si le but est de rester sur le domaine préscolaire, les P-scales semblent répondre à cette exigence. Néanmoins, pour plusieurs personnes interrogées, les apprentissages au niveau

scolaire sont liés avec ceux au niveau de l'autonomie, du comportement, de la socialisation. Les objectifs définis par les professionnels touchent d'ailleurs à tous ces domaines. Par conséquent, il pourrait être intéressant d'inclure dans l'instrument tous ces différents domaines pour offrir une vision globale sur l'élève.

### ***Qualités psychométriques***

Plusieurs problèmes au niveau des qualités psychométriques de l'instrument P-scales soulignés dans le cadre théorique de ce mémoire se retrouvent également dans les entretiens qui ont été conduits.

La problématique de la fidélité inter-juges mentionnée par Martin (2006) et Ayres (2006) se retrouve dans les dires de plusieurs professionnels interrogés. Ils estiment que le contenu des niveaux comporte un côté subjectif tant au sujet de la description des compétences que par rapport aux exemples donnés, bien que ces derniers soient souvent vus comme un côté intéressant de l'outil. Il semblerait donc que la place laissée à l'interprétation est parfois trop importante et que les éléments présents dans les niveaux peuvent être compris de différentes manières. Cela rejoint l'idée mentionnée par Ayres (2006) selon laquelle les descriptions des niveaux ne sont pas assez précises pour permettre au professionnel de décider de son jugement, et que l'échelle laisse une place trop importante à l'interprétation subjective, à cause d'un manque de clarté. On retrouve également le point relevé par Martin (2006) au sujet des exemples qui peuvent être interprétés de différentes manières par les enseignants.

Une autre problématique est mise en évidence dans les entretiens au sujet de la succession d'étapes présentées dans l'instrument. Selon les professionnels, les élèves peuvent parfois se situer dans deux niveaux consécutifs, mais également dans des niveaux qui ne se suivent pas forcément. Certains élèves semblent en effet présenter des compétences qui se retrouvent dans des niveaux éloignés les uns des autres. Ce problème est à mettre en lien avec un élément relevé par Ayres (2006). Selon lui, la validité de l'instrument est questionnable, c'est-à-dire qu'il se demande si celui-ci présente effectivement une hiérarchie développementale dans les premiers niveaux d'apprentissage. D'après les entretiens, les étapes décrites correspondent généralement à l'évolution qui peut être observée dans la pratique, mais ne concerne cependant pas tous les élèves. Certains ne passent pas par toutes les étapes détaillées, d'autres peuvent effectuer des retours en arrière, et pour certaines personnes interrogées, on ne ressent pas assez ces aspects dans l'échelle.

Le biais dû à la catégorie de difficultés d'apprentissage mis en évidence par Ndaji et Tymms (2010) semble être relevé par une personne interrogée. Elle a en effet l'impression que l'échelle surestime les compétences des élèves. Comme cette dernière travaille avec une

population d'élèves ayant de bonnes capacités scolaires, on peut imaginer qu'elle s'est basée sur les performances démontrées par ses élèves pour évaluer le contenu de l'échelle. Or, Ndaji et Tymms ont démontré que les P-scales favorisent les élèves ayant des difficultés d'apprentissage modérées par rapport à ceux ayant des difficultés d'apprentissage sévères ou profondes et multiples dans les items qui demandent un niveau de capacité élevé. On peut donc imaginer que, si cette personne s'est basée sur les capacités de ses élèves pour évaluer le contenu de l'échelle, elle met en évidence le biais lié à la catégorie d'apprentissage relevé par Ndaji et Tymms. Cependant, ce point est mentionné seulement dans un entretien et il n'est pas certain que la personne se soit effectivement basée uniquement sur les performances de ses élèves. Néanmoins, cet aspect semble pertinent à souligner.

Des questionnements au sujet du vocabulaire sont également ressortis des entretiens. Il semble que plusieurs termes utilisés ne correspondent pas à ce qui peut être attendu par les professionnels. La problématique de la traduction et de l'adaptation culturelle de l'instrument mentionné par Hambleton et Kanjee (1995) semble être un aspect central à prendre en compte pour permettre l'utilisation des P-scales en Suisse. Les différents éléments relevés par ces auteurs, à savoir que l'équivalence entre deux versions d'un test doit s'appuyer d'un côté sur une méthode statistique évaluant les réponses récoltées pour prouver l'équivalence des deux versions, et d'un autre côté sur des informations par rapport à l'équivalence des langues source et de traduction, sont essentielles à prendre en compte pour assurer la validité de l'échelle. Il est nécessaire en effet qu'une validation complète de l'instrument traduit soit réalisée, comme le mentionnent Lamoureux-Hébert et Morin (2009).

Il convient donc de prêter particulièrement attention à ces aspects psychométriques pour la suite du projet. En effet, la fidélité et la validité d'un instrument sont des éléments essentiels à respecter si l'on souhaite que l'outil remplisse effectivement les buts qui lui ont été assignés. Or, au travers des entretiens menés, il semble que les problématiques au niveau de la fidélité inter-juges et de la validité de construct de l'instrument qui ont été mises en évidence par Martin (2006) et par Ayres (2006) sont toujours présentes. Si le choix est de se baser sur l'instrument P-scales pour développer un instrument uniformisé en Suisse, les différents aspects en lien avec la problématique de la traduction devront également être vérifiés, car cela peut avoir une influence sur la validité de l'échelle. Il semble que des difficultés subsistent dans ce domaine, du moins au niveau du vocabulaire utilisé dans la version traduite en français.

### ***Autres problématiques liées aux P-scales***

Le lien avec le plan d'études ordinaire représente un autre point important à souligner, bien qu'il n'ait été mentionné que dans un entretien. En effet, en Angleterre, le dernier niveau décrit par les P-scales (le niveau P8) rejoint le niveau 1 du curriculum national. Cependant, le curriculum national anglais n'est pas le même que le plan d'études utilisé en Suisse, le Plan d'Etudes Romand pour la Suisse romande. Par conséquent, il semble nécessaire de se pencher sur ce point, à savoir si le dernier niveau décrit par les P-scales fait effectivement le lien avec le premier cycle du Plan d'Etudes Romand, ce qui ne semble pas être le cas pour la personne qui a relevé ce point lors des entretiens.

Le manque de rapport à la norme fourni par l'instrument a été relevé dans un entretien. D'après cette personne, pour pouvoir viser l'intégration des élèves, il est nécessaire que l'outil qu'elle utilise permette de déterminer où se situe l'enfant par rapport à ce qui est attendu dans la scolarité ordinaire. La tendance actuelle va effectivement dans le sens de favoriser l'intégration des élèves dans les structures ordinaires lorsque cela est possible. Comme le mentionne Bürli (2005), l'idée directrice de l'intégration influence la pédagogie spécialisée actuellement. Il convient donc de se questionner s'il ne serait pas pertinent de prendre en compte le rapport à la norme dans le développement d'un outil uniformisé pour le domaine de l'éducation spécialisée, dans le but de soutenir l'idée d'intégration. Cependant, il semble nécessaire que l'introduction d'un rapport à la norme ne conduise pas à une comparaison systématique des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers avec ce qui est attendu, ce qui aurait pour effet de mettre en évidence les difficultés de l'élève, comme cela ressort d'un entretien.

Plusieurs questionnements principaux résultent des entretiens menés dans le cadre de ce travail et devraient être pris en compte pour la suite du projet.

Au niveau des domaines à prendre en compte avec un tel instrument, la question se pose de savoir si l'on veut rester uniquement dans le domaine préscolaire, comme c'est le cas avec les P-scales, ou si l'on souhaite offrir une vision globale sur différents domaines, comme le souhaitent plusieurs personnes interrogées.

Les questions de faisabilité en lien avec les différences au niveau culturel et linguistique qu'on trouve en Suisse méritent également qu'on y prête une attention particulière si l'on souhaite que tout le monde se retrouve dans l'instrument proposé.

Le lien avec le curriculum ordinaire doit également être vérifié car le but du développement d'un tel outil est de rejoindre les exigences dans les premiers niveaux du plan d'études ordinaire. Or, ce point ne semble pas se vérifier selon une personne interrogée.

La question de savoir si l'on souhaite ou non introduire un rapport à la norme dans l'instrument peut également se poser. Bien qu'elle n'ait été mentionnée que par une

personne interrogée, il semble que faire référence à la scolarité ordinaire va dans le sens de garder en tête les objectifs ordinaires dans l'idée de viser une possible intégration.

Si les P-scales restent l'instrument sur lequel on souhaite se baser, une réflexion au sujet du format dans lequel elles se présentent devrait également être menée, car celui-ci ne semblait pas correspondre aux attentes d'un certain nombre de professionnels.

De plus, les différentes problématiques au niveau psychométriques sont essentielles à prendre en considération. Il est en effet nécessaire pour un tel instrument de remplir les critères de fidélité et de validité.

Cependant, avant toute chose, il semble nécessaire de définir les buts visés par le développement d'un instrument uniformisé en Suisse car cela va guider la forme que prendra ce dernier. L'outil ne se présentera en effet pas de la même manière et son contenu sera différent s'il vise à offrir un cadre global à l'évaluation et à la mise en place d'objectifs ou s'il est destiné à permettre une évaluation détaillée du niveau ainsi qu'à définir des objectifs spécifiques pour l'élève. Les finalités que l'on souhaite donner à l'instrument orienteront donc la suite des travaux pour le développement de celui-ci.

## Références

- Arce-Ferrer, A. J., & Ketterer, J. J. (2007). The effect of scale tailoring for cross-cultural application on scale reliability and construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 484-501.
- Arnold, B. R., & Matus, Y. E. (2000). Test translation and cultural equivalence methodologies for use with diverse populations. In I. Cuéllar & F. A. Panigua (Eds.), *Handbook of multicultural mental health – Assessment and treatment of divers populations* (pp 121-135). New York : Academic Press.
- Ayres, J. (2006). The use of P scale analysis to promote inclusive practice. *CASE News*, 2(1), 3-6.
- Berthier, N. (2004). *Les techniques d'enquête – Méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Bleidick, U. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe – Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart : W. Kohlhammer.
- Bürli, A. (2000). Braucht es sonderpädagogische Lehrpläne? *Schweizer Schule*, 2, 13-21.
- Bürli, A. (Dir.) (2005). *L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation – Situation et perspectives*. Berne : CDIP.
- CDIP (a). Procédures d'adhésion et entrée en vigueur. (sans date). Consulté le 12 novembre 2010 dans <http://www.edk.ch/dyn/19100.php>.
- CDIP (b). Pédagogie spécialisée. (sans date). Consulté le 12 novembre 2010 dans <http://www.edk.ch/dyn/14642.php>.
- CDIP (c). L'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée – brève information. (sans date). Consulté le 19 novembre 2010 dans [http://edudoc.ch/record/25917/files/Kurzinfo\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/25917/files/Kurzinfo_f.pdf).
- CDIP (2007). Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS). Consulté le 19 novembre 2010 dans [http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf).
- CDIP (2010). Brève info. HarmoS – Harmonisation de la scolarité obligatoire. Consulté le 26 novembre 2010 dans [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/Kurz\\_info\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/Kurz_info_f.pdf).
- CDIP & DFI (2007). Schweizer Beitrag für die Datenbank « Eurybase – The database on education systems in Europe ». Consulté le 15 décembre 2010 dans [http://www.ides.ch/dyn/bin/12961-13429-1-eurydice\\_00d.pdf](http://www.ides.ch/dyn/bin/12961-13429-1-eurydice_00d.pdf).

- Confédération suisse – Département fédéral des finances : Administration fédérale des finances (2010). Péréquation Financière. Consulté le 17 décembre 2010 dans [http://www.efv.admin.ch/f/themen/finanzpolitik\\_grundlagen/finanzausgleich.php](http://www.efv.admin.ch/f/themen/finanzpolitik_grundlagen/finanzausgleich.php).
- Daniels, H., & Porter, J. (2007). Learning needs and difficulties among children of primary school age : definitions, identification, provision and issues. Primary Review research briefings 5/2. *The Primary Review*, University of Cambridge, Cambridge. Consulté le 9 décembre 2010 dans [http://www.primaryreview.org.uk/downloads/Int\\_Reps/4.Children\\_development-learning/Primary\\_Review\\_5-2\\_briefing\\_Learning\\_needs\\_difficulties\\_071214.pdf](http://www.primaryreview.org.uk/downloads/Int_Reps/4.Children_development-learning/Primary_Review_5-2_briefing_Learning_needs_difficulties_071214.pdf).
- DECS – office de l'enseignement spécialisé (sans date). Consulté le 8 septembre 2011 dans <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=6681>.
- DECS (2006). Concept pour les mesures de l'enseignement spécialisé et du soutien pédagogique hors classe au cycle d'orientation. Consulté le 10 septembre 2011 dans [http://www.vs.ch/NavigData/DS\\_312/M7292/fr/Concept%20ES%20CO%20adopté%20en%20mai%202006.pdf](http://www.vs.ch/NavigData/DS_312/M7292/fr/Concept%20ES%20CO%20adopté%20en%20mai%202006.pdf).
- Department for Education, UK (a) (sans date). What are P scales and P levels ? – Why use the P scales ? (s. d.). Consulté le 19 novembre 2010 dans [http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97605?uc%20=%20force\\_uj](http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97605?uc%20=%20force_uj).
- Department for Education, UK (b) (sans date). Using the P scales : Assessment. (s. d.). Consulté le 19 novembre 2010 dans [http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97628?uc=force\\_uj](http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97628?uc=force_uj).
- Devon Learning and Development Partnership (LDP). The « P Scales » - PACE, PIVATS and B Squared. (sans date). Consulté le 19 novembre 2010 dans [www.devonldp.org/do:download.asp?did=47553](http://www.devonldp.org/do:download.asp?did=47553).
- DIP (sans date) L'enseignement public à Genève – enseignement spécialisé (s. d.). Consulté le 8 septembre 2011 dans [http://www.ge.ch/enseignement\\_public/enseignement\\_specialise.asp](http://www.ge.ch/enseignement_public/enseignement_specialise.asp).
- Elmiger, D., Wirthner, M., de Pietro, J.-F., & Pochon, L.-O. (2007). La construction des standards en Suisse: au-delà des engagements politiques: le travail dans les disciplines. In Marquet, P., Hedjerassi, N., Jarlégan, A., Pacurar, E. & Remoussenard, P. (Eds). *Actes du congrès international de AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation)*, Strasbourg. Consulté le 21 décembre 2010 dans [http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1188999960elmigerwirthnerdepietropochon\\_aref.pdf](http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1188999960elmigerwirthnerdepietropochon_aref.pdf)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Special Education accross Europe in 2003 : Trends in provision in 18 European countries. Consulté le 15

- décembre 2010 dans [http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special\\_education\\_europe.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special_education_europe.pdf).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). Special needs education within the education system – United Kingdom (England). Consulté le 9 décembre 2010 dans <http://www.european-agency.org/country-information/united-kingdom-england/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>.
- Gautheron, V., & Vigouroux, N. (2008, janvier). *Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIH2 = CIF)*. Texte présenté à la 3<sup>ème</sup> journée de ISTR (Institut des sciences et techniques de réadaptation), Lyon. Consulté le 21 décembre 2010 dans [http://spiral.univ-lyon1.fr/files\\_m/M2783/Files/355099\\_1978.pdf](http://spiral.univ-lyon1.fr/files_m/M2783/Files/355099_1978.pdf).
- Hambleton, K., & Kanjee, A. (1995). Increasing the validity of cross-cultural assessments : use of improved methods for test adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(3), 147-157.
- Herzog, W. (2008). Vers la standardisation de l'école? Contre l'instrumentalisation des sciences de l'éducation par les politiques de la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(1), 33-52.
- Hessels, M. G. P. & Hessels-Schlatter, C. (2010). L'apport des tests d'apprentissage dans l'évaluation des capacités intellectuelles des élèves avec difficultés scolaires. In M. G. P. Hessels & C. Hessels-Schlatter (Eds.), *Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés* (pp. 5-34). Berne : Peter Lang.
- Hessels-Schlatter, C. (2010). Une évaluation plus fiable de la capacité d'apprentissage des personnes présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère. In M. G. P. Hessels & C. Hessels-Schlatter (Eds.), *Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés* (pp. 35-50). Berne : Peter Lang.
- Lamoureux-Hébert, M., & Morin, D. (2009). Translation and cultural adaptation of the Supports Intensity Scale in french. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(1), 61-66.
- Luder, R., Prammer, W., & Prammer-Semmler, E. (2008). Kompetenzmessung unterhalb von Mindestanforderungen : ein Beispiel aus England. – Die « P-Scales » une ihre Anwendung im deutschsprachigen Raum. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 21-31.
- Martin, A. (2006). Assessment using the P scales : best fit – fit for the purpose ? *British Journal of Special Education*, 33(2), 69-75.
- Martini-Willemin, B.-M. (2008). *Projet scolaire et participation sociale de personnes présentant une déficience intellectuelle*. Thèse de doctorat [non publiée] soutenue à l'Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

- Ndaji, F. & Tymms, P. (2009). *The P scales – Assessing the progress of children with special educational needs*. Chichester, UK : Wiley-Blackwell.
- Ndaji, F., & Tymms, P. (2010). The P scales – how well are they working ? *British Journal of Special Education*, 37, 198-208. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2010.00481.x.
- Neuweg, G. H. (2004). Bildungsstandards in Österreich – Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. *Pädaktuell*, 4(2), 4-13. Consulté le 27 juin 2011 dans <http://www.wipaed.jku.at/images/stories/forschung/BildungsstandardsOesterreich.pdf>.
- Nicholson, J., Konstantinidi, E., & Furniss, F. (2006). On some psychometric properties of the questions about behavioral function (QABF) scale. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 337-352.
- Nirje, B. (1992). *The normalization principle papers*. Uppsala : Uppsala universitet reprocentralen HSC.
- Paclawskyj, T. R., Matson, J. L., Rush, K. S., Smalls, Y., & Vollmer, T. R. (2000). Question about behavioral function (QABF) : a behavioral checklist for functional assessment of aberrant behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 223-229.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat [non publiée] soutenue à l'Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- P-scales – Français (sans date). Document traduit par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS).
- P-scales – Mathématiques (sans date). Document traduit par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS).
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2007). Performance – P level-attainment targets, for pupils with special education needs who are working below level 1 of the national curriculum. London: QCA.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2009). Using the P scales. Assessing, moderation and reporting pupil attainment at levels P1 to P8. London: QCA.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Riggall, A., & Sharp, C. (2008). The structure of primary education : England and other countries. Primary Review research briefings 9/1. *The Primary Review*, University of Cambridge, Cambridge. Consulté le 9 décembre 2010 dans [http://www.primaryreview.org.uk/downloads/Int\\_Reps/6.Curriculum-assessment/Primary\\_Review\\_RS\\_9-1\\_briefing\\_Primary\\_education\\_structure\\_080208.pdf](http://www.primaryreview.org.uk/downloads/Int_Reps/6.Curriculum-assessment/Primary_Review_RS_9-1_briefing_Primary_education_structure_080208.pdf)

- Thompson, J. R., Tassé, M. J., & McLaughlin, C. A. (2008). Interrater Reliability of the Supports Intensity Scale (SIS). *American Journal on Mental Retardation*, 113(3), 231-237.
- Wolfensberger, W. (1991). *La valorisation des rôles sociaux – Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève: Editions des Deux Continents.
- Wyse, D., McCreery, E., & Torrance, H. (2008). The trajectory and impact of national reform : curriculum and assessment in english primary schools. Primary Review Research Survey 3/2, *The Primary Review*, University of Cambridge, Cambridge. Consulté le 9 décembre 2010 dans [http://www.primaryreview.org.uk/downloads/Int\\_Reps/7.Governance-finance-reform/RS\\_3-2\\_briefing\\_Curriculum\\_assessment\\_reform\\_080229.pdf](http://www.primaryreview.org.uk/downloads/Int_Reps/7.Governance-finance-reform/RS_3-2_briefing_Curriculum_assessment_reform_080229.pdf)

# Annexes

## Annexe A

### Guide pour la première série d'entretiens

Avant de commencer l'entretien : explication du projet et du travail de séminaire dans le cadre duquel sont réalisés ces entretiens	
Thèmes	Questions
1. Vision du professionnel par rapport à l'importance de la mise en place d'objectifs scolaires, de l'évaluation dans l'éducation spécialisée	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensez-vous qu'il est important de mettre en place des objectifs scolaires pour les élèves dans le domaine de l'éducation spécialisée ?</li> <li>- Quel est selon vous le rôle de l'évaluation dans l'éducation spécialisée ?</li> <li>- Comment évaluez-vous les élèves de l'éducation spécialisée au niveau scolaire ?</li> </ul>
2. Pratiques du professionnel :  - outils, instruments utilisés  - pertinence, utilité de ces outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans votre pratique, quels objectifs formulez-vous ?</li> <li>- Quels sont selon vous les objectifs les plus importants ?</li> <li>- Quelle place occupent les objectifs au niveau scolaire dans votre pratique ?</li> <li>- Comment faites-vous pour déterminer ces objectifs ?</li> <li>- Comment se passe l'évaluation des objectifs mis en place ? Utilisez-vous un instrument/outil pour l'évaluation ?</li> <li>- Où vous êtes-vous procuré les instruments/outils que vous utilisez ? Sont-ils proposés par l'institution dans laquelle vous travaillez ou vous les êtes vous procurés par vos propres moyens ?</li> <li>- Que pensez-vous de votre pratique, est-il aisé pour vous de déterminer des objectifs scolaires et de les évaluer ?</li> </ul>
3. Idées, souhaits par rapport à une mise en place de moyens pour améliorer la pratique ; manques relevés dans les instruments, outils,... existants.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment évaluez-vous les outils/instruments qui sont à votre disposition pour la mise en place d'objectifs scolaires et leur évaluation ?</li> <li>- Quels manquements relevez-vous dans les moyens mis à votre disposition pour la mise en place d'objectifs scolaires et leur évaluation ?</li> <li>- Quelles améliorations proposeriez-vous pour améliorer votre pratique dans le domaine de la mise en place d'objectifs scolaires et de leur évaluation ?</li> </ul>
4. Avis du professionnel par rapport au projet d'élaborer un instrument d'évaluation au niveau suisse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que comprenez-vous par « standardisation » ?</li> <li>- L'idée du projet est d'élaborer un instrument d'évaluation pour pouvoir estimer (de manière objective) où se trouve l'élève et ensuite de mieux cibler l'intervention. Qu'en pensez-vous ?</li> <li>- Que pensez-vous de l'idée d'harmoniser les moyens de mise en place d'objectifs scolaires et de leur évaluation au niveau suisse, en développant un instrument commun utilisé dans tout le pays ?</li> <li>- Pensez-vous qu'une standardisation (au sens du projet) dans le domaine de l'éducation spécialisée au niveau suisse est possible ? Si oui/non, pourquoi ?</li> <li>- A quoi servirait selon vous une standardisation au niveau suisse dans le domaine de l'éducation spécialisée ?</li> </ul>
5. Autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Y a-t'il des éléments que vous aimeriez rajouter par rapport au thème abordé ?</li> </ul>

## Annexe B

### Guide pour la deuxième série d'entretiens

<p>Avant de réaliser l'entretien : Demander à la personne de lire l'instrument et de s'imaginer l'appliquer à l'un de ses élèves, en tentant de définir des objectifs d'apprentissage et d'évaluer les progrès à l'aide de l'instrument</p>	
<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>
1. Utilité de l'instrument	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensez-vous qu'un tel instrument pourrait vous être utile dans votre pratique ?</li> <li>- Si oui / si non, pourquoi ?</li> <li>- Dans quelle mesure cet instrument répond-il / ne répond-il pas à des besoins, des manques que vous rencontrez dans la mise en place d'objectifs et leur évaluation dans votre pratique ?</li> </ul>
2. Possibilité de fixer des objectifs et de les évaluer avec l'instrument	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensez-vous que l'instrument proposé puisse être un soutien dans la mise en place d'objectifs d'apprentissage pour les élèves ? Si oui / si non, pourquoi ?</li> <li>- Pensez-vous que l'instrument proposé puisse être un soutien dans l'évaluation des apprentissages des élèves ? Si oui / si non, pourquoi ?</li> <li>- Lorsque vous vous êtes imaginé utiliser l'instrument avec un de vos élèves pour fixer des objectifs, quelles facilités et quelles difficultés avez-vous relevées ?</li> <li>- Lorsque vous vous êtes imaginé utiliser l'instrument avec un de vos élèves pour évaluer ses progrès, quelles facilités et quelles difficultés avez-vous relevées ?</li> </ul>
3. Liens avec les apprentissages, pistes pour les planifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selon vous, est-ce que les étapes détaillées dans l'instrument correspondent à l'évolution des apprentissages que vous observez dans votre pratique ?</li> <li>- Si non, quelles différences relevez-vous par rapport à ce que vous pouvez observer dans votre pratique avec vos élèves ?</li> <li>- Pensez-vous que cette échelle vous permettrait plus facilement de planifier l'évolution des apprentissages de vos élèves ?</li> </ul>
4. Contenu de l'instrument	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensez-vous que le contenu de l'instrument répond à vos besoins dans la pratique de la mise en place d'objectifs et de leur évaluation ?</li> <li>- Si oui / si non, pourquoi ?</li> <li>- Pensez-vous que le contenu soit assez détaillé pour que l'évaluation soit assez fine, ou au contraire qu'il est trop général ?</li> <li>- Pensez-vous que le contenu de l'instrument est trop cadrant, trop contraignant pour votre pratique ?</li> <li>- L'instrument vous laisse-t-il un certain degré de liberté pour la mise en place d'objectifs et l'évaluation ? Si oui, est-ce selon vous une bonne chose ou préféreriez-vous un instrument plus cadrant ?</li> </ul>
5. Autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Y a-t-il d'autres éléments que vous aimeriez relever par rapport à l'instrument proposé ?</li> <li>- Y a-t-il d'autres éléments que vous aimeriez relever par rapport à la mise en place d'objectifs et l'évaluation en général ?</li> <li>- Souhaitez-vous ajouter quelque chose au sujet du thème abordé ?</li> </ul>

## Annexe C

### P-scales – partie « Français »

#### Projet « SECEL »

**Stufenmodell zur entwicklungs- und curriculumsorientierten Einschätzung des Lernstandes (SECEL):**

Modèle permettant d'évaluer le niveau d'apprentissage de l'élève, tant du point de vue de son développement qu'en prenant en compte le curriculum

Partenaires du projet: CSPA, Berne/ HFH, Zürich / PHZH, Zürich / Université de Genève

#### P-Scales-Extraits de la partie « Français »

Les extraits sont tirés du document écrit par la QCA en collaboration avec la University of Cambridge School of Education et la National Association of Special Educational Needs (NASEN).

Qualifications and Curriculum Authority (QCA)  
83 Piccadilly  
Londres W1J 8QA  
www.qca.org.uk

La traduction française a été réalisée par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPA).

#### Aperçu : Construction et Structure des P-Scales

Niveau	Branches							
P1	Degré P1(i) et P1 (ii), non spécifique à une branche							
P2	Degré P2(i) et P2 (ii), non spécifique à une branche							
P3	Degré P3(i) et P3 (ii), non spécifique à une branche							
	Allemand			Mathématique		Sciences		
P4	Parler / s'exprimer oralement communiquer	écouter / compréhension orale	Lire	Écrire	Utilisation et application des mathématiques	Compter, les chiffres	Formes, Espaces et unités de mesures	Sciences
P5								
P6								
P7								
P8								

Les degrés sont chaque fois formulés comme une description des compétences (écriture normale) et les exemples correspondants sont formulés pour les indicateurs (*écriture cursive*). Les niveaux P 1 à P 3 sont communs à toutes les branches.

## Français

### Parler, écouter, lire, écrire

Les niveaux P 1 à P 3 sont valables pour les 4 sections de français.

- P1 (i)** Si les élèves sont confrontés à des activités et des expériences, leur comportement peut être passif ou résistant. Les réponses peuvent être de simples réflexes, qui peuvent *par ex.: être induites par des bruits inhabituels ou des mouvements*. Toute forme de participation est entièrement provoquée.
- P1 (ii)** Lorsqu'ils sont confrontés à des activités ou des expériences, les élèves réagissent. Ils paraissent éveillés et prêts à fixer leur attention durant un laps de temps donné, sur des personnes, des événements, des objets ou des parties d'objets, *par ex.: des tentatives d'interactions brèves avec une personne qui leur est familière*. Les réactions de ces élèves peuvent être soudaines, *par ex.: excitation durant l'exercice d'une activité sociale*.
- P2 (i)** Les élèves commencent à répondre de manière consistante en présence de personnes, d'événements ou d'objets familiers. Confrontés à de nouvelles activités ou expériences, ils réagissent, *par ex.: en gardant leur attention*. Les élèves commencent à s'intéresser aux personnes, aux événements et aux objets, *par ex.: en souriant à des personnes qui leur sont familières*. Ils acceptent et s'engagent dans des activités d'exploration coactives, *par ex.: en fixant leur attention sur des aspects sensoriels d'histoires ou de poèmes lorsqu'ils sont sollicités*.
- P2 (ii)** L'interaction des élèves commence à être proactive. Ils communiquent activement leurs préférences et des réponses affectives, *par ex.: en cherchant à prendre une personne aimée*. Ils reconnaissent des personnes, des événements ou des objets familiers, *par ex.: en parlant ou en gesticulant d'une certaine manière en présence d'un visiteur préféré*. Ces élèves effectuent des actions, souvent basées sur le principe d'essai / amélioration et ils se souviennent des réponses apprises durant de brefs laps de temps, *par ex.: en exprimant du plaisir à chaque fois qu'une marionnette bien précise apparaît dans un poème enrichi d'éléments sensoriels*. Les élèves coopèrent lors d'explorations conjointes et d'une participation accompagnée, en interagissant tour à tour avec une personne familière, *par ex.: en imitant les actions et les expressions du visage*.
- P3 (i)** Les élèves commencent à communiquer de manière intentionnelle. Ils cherchent à attirer l'attention au travers du regard, de gestes ou d'actions. Ils demandent des événements ou des activités, *par ex.: en pointant du doigt des objets ou des personnes clés*. Ils participent à des activités en commun en ayant besoin de moins d'accompagnement. Les élèves peuvent se concentrer durant une brève période. Ils explorent les matériaux de manières toujours plus complexes *par ex.: en allant vers des objets pour les toucher et en les mettant en relation avec des événements*. Ils observent avec intérêt les résultats engendrés par leurs actions *par ex.: en écoutant leurs expressions vocales*. Les élèves se souviennent des réponses apprises pendant un laps de temps plus long, *par ex.: en suivant une séquence routinière quotidienne en y répondant de manière appropriée*.
- P3 (ii)** Les élèves communiquent en se servant de fragments de la communication conventionnelle. Ils saluent les personnes qu'ils connaissent et initient des actions et des activités *par ex.: en demandant à une autre personne de se joindre à une séquence interactive*. Les élèves peuvent se souvenir de réponses apprises durant des laps de temps toujours plus longs et ils peuvent anticiper des événements connus, *par ex.: en imitant des actions ou des sons familiers dans des poèmes connus*. Les élèves répondent à des options ou à des choix par l'intermédiaire d'actions ou de gestes, *par ex.: en hochant ou secouant la tête*. Ils explorent les objets et les événements de manière active durant des laps de temps plus longs, *par ex.: en tournant les pages d'un livre qu'ils regardent avec une autre personne*. Les élèves appliquent systématiquement des solutions potentielles pour résoudre des problèmes, *par ex.: en apportant un objet à un adulte dans le but d'entreprendre une nouvelle activité*.

## Français

### Parler / communication expressive

Se référer à la page 2 pour les niveaux P1 à P3

- P4** Les élèves répètent, copient et imitent de 10 à 50 mots isolés, des signes, des phrases, ou utilisent une palette d'objets ou de symboles de référence. Ils emploient des mots isolés, des signes et des symboles pour désigner des objets familiers, *par ex.*: « tasse », « biscuit », et pour parler d'événements ou de sentiments, *par ex.*: *ce qu'on aime ou n'aime pas*.
- P5** Les élèves sont capables de combiner deux idées ou concepts clés. Ils sont capables de combiner des mots isolés, des signes, des symboles, pour transmettre leur signification à plusieurs auditeurs, *par ex.*: « *maman est partie* » ou « *je voudrais plus à boire* ». Ils tentent de corriger des malentendus sans pour autant changer les mots utilisés, *par ex.*: *en répétant un mot avec une intonation ou une expression du visage différente*. Les élèves emploient un vocabulaire de plus de 50 mots.
- P6** Les élèves initient et entretiennent de courtes conversations en utilisant leur moyen de communication préféré. Ils posent de simples questions pour obtenir des informations, *par ex.*: « *où est chat ?* ». Ils sont capables d'employer correctement des prépositions, comme : dans, ou sur, et des pronoms comme mon/ma ou l'.
- P7** Les élèves forment des phrases comportant jusqu'à trois mots clés, signes ou symboles pour transmettre des idées, des événements ou des histoires simples à d'autres personnes, *par ex.*: « *je veux grand pain au chocolat* ». Ils sont capables d'employer correctement les pluriels réguliers. Les élèves transmettent des idées relatives à des expériences ou à des événements présents, passés ou futurs en utilisant des phrases et des affirmations simples, *par ex.*: « *nous allons cinéma vendredi* ». Ils participent de manière appropriée à des discussions à deux ou en petits groupes ou à des jeux de rôles. Les élèves utilisent la conjonction « et » pour relier des idées entre elles ou ajouter de nouvelles informations en plus de ce qui leur est demandé.
- P8** Les élèves sont capables de mettre en rapport jusqu'à quatre mots clés, signes ou symboles en communiquant leurs propres expériences ou en racontant des histoires connues, soit en groupe ou en tête-à-tête, *par ex.*: « *le géant poilu a insulté Finn* ». Les élèves se servent d'un vocabulaire étendu pour transmettre la signification aux auditeurs. Ils savent employer les possessifs, *par ex.*: « *le manteau de Jean* ». Ils participent à des jeux de rôles en faisant preuve d'une attitude confiante. Ils emploient des conjonctions suggérant un effet de causalité, *par ex.*: « *par ce que* », pour relier des idées.

## Français

### Écouter / communication réceptive

Se référer à la page 2 pour les niveaux P1 à P3

- P4** Les élèves comprennent au moins 50 mots, y compris les noms d'objets familiers. Ils répondent de manière appropriée à de simples demandes formulées dans des situations familières, comprenant un mot clé, un signe ou symbole, *par ex.*: « *Prends ton manteau* », « *lève-toi* » ou « *frappe dans tes mains* ».
- P5** Les élèves répondent de manière appropriée à des questions relatives à des expériences ou événements familiers ou immédiats, *par ex.*: « *où est la balle ?* », « *qu'est-ce que tu es en train de faire ?* », « *est-ce que c'est jaune ?* ». Les élèves sont capables de répondre à des demandes et de suivre des instructions comportant au moins deux mots clés, signes, ou symboles, *par ex.*: « *mets la cuillère dans l'assiette* », « *donne le livre à Jean* ».
- P6** Les élèves répondent à d'autres élèves lorsqu'ils sont dans une situation de groupe, *par ex.*: *intervenir correctement chacun son tour lors d'un*, *par ex.* : *le jeu des chaises musicales*. Ils sont capables de répondre à des demandes et de suivre des instructions comportant trois mots clés, signes, ou symboles, *par ex.*: « *donne-moi le petit livre rouge* ».
- P7** Les élèves écoutent, participent et suivent des histoires durant de brefs laps de temps. Ils sont capables de répondre à des demandes et de suivre des instructions comportant quatre mots clés, signes ou symboles, *par ex.*: « *Prends le grand livre sur les dinosaures à la bibliothèque* ». Les élèves participent et répondent aux questions posées par des adultes ou leurs pairs concernant des expériences, des événements et des histoires, *par ex.*: « *où est parti le garçon ?* ».
- P8** Les élèves participent à des jeux de rôles en ayant confiance en eux. Ils écoutent de manière attentive. Les élèves répondent de façon adéquate à des questions relatives au lieu ou au but, *par ex.*: « *pourquoi l'oiseau construit-il un nid ?* », « *comment allons-nous copier cette image ?* ».

## Français

### Lire

Se référer à la page 2 pour les niveaux P1 à P3

- P4** Les élèves écoutent et répondent à des poèmes ou à des histoires qui leur sont familières. Ils semblent comprendre jusqu'à un certain point le fonctionnement d'un livre, *par ex.: en tournant les pages et en tenant le livre dans le bon sens.*
- P5** Les élèves sont capables de sélectionner quelques mots, symboles ou images qui leur sont très familiers et d'en déduire la signification de textes, de symboles ou d'images, qui leur sont présentés d'une manière qui leur est familière. Ils font correspondre des objets avec des images et des symboles, *par ex.: en choisissant parmi deux symboles pour obtenir une boisson ou en regardant la photographie d'un enfant et ensuite désigner l'enfant du regard.* Les élèves témoignent de la curiosité pour un contenu simple, *par ex.: en répondant à des questions élémentaires concernant une histoire, et en comprenant deux mots clés.*
- P6** Les élèves sélectionnent, reconnaissent ou lisent un faible nombre de mots ou de symboles en rapport avec un vocabulaire familier, *par ex.: en nommant des personnes, des objets ou des actions.* Ils sont capables de faire correspondre des lettres avec des mots courts.
- P7** Les élèves témoignent de l'intérêt à exercer la lecture. Ils peuvent prédire les éléments d'un texte narratif, *par ex.: lorsque l'adulte interrompt sa lecture, les élèves complètent le mot manquant.* Les élèves sont capables de distinguer des caractères imprimés, des symboles et des images dans un texte. Ils intègrent les mécanismes liés à la lecture, *par ex.: lire un texte de gauche à droite ou de haut en bas et une page après l'autre.* Ils savent que leur nom est composé de lettres.
- P8** Les élèves comprennent que les mots, les symboles ou les images véhiculent une signification. Ils reconnaissent ou lisent un répertoire croissant de mots ou de symboles familiers, y compris leurs propres noms. Ils reconnaissent au moins la moitié des lettres de l'alphabet au travers de la forme, du nom ou du son. Les élèves associent des sons avec des motifs présents au sein de poèmes, de syllabes, de mots ou de symboles.

## Français

### Écrire

Se référer à la page 2 pour les niveaux P1 à P3

- P4** Les élèves montrent qu'ils comprennent que des marques ou des symboles véhiculent une signification, *par ex.: en plaçant des photographies ou des symboles sur un horaire ou en les disposants en une séquence*. Ils réalisent des marques ou des symboles en utilisant leur mode de communication favori.
- P5** Les élèves produisent des marques ou des symboles ayant une signification, en relation avec leur nom, des mots familiers exprimés par oral, des actions, des images ou des événements, *par ex.: en contribuant à des documents témoignant de leurs performances ou à des livres concernant leurs familles, leurs intérêts et eux-mêmes*. Ils tracent, réécrivent ou recopient des motifs composés de formes ou de lignes droites.
- P6** Les élèves produisent ou écrivent leur nom à l'aide de symboles ou de lettres. Ils copient la forme de lettres, *par ex.: des titres et/ou des sous-titres pour des images ou des écrans*.
- P7** Les élèves regroupent des lettres en laissant des espaces entre elles comme s'ils écrivaient des mots. Ils sont conscients de la séquence de lettres, de symboles et de mots, *par ex.: en sélectionnant et en faisant correspondre des symboles entre eux; en écrivant correctement de mémoire leur propre nom et un ou deux mots simples*.
- P8** Les élèves sont conscients que l'écriture peut remplir plusieurs fonctions, *par ex.: en rapport avec des lettres, des listes ou des histoires*. Ils comprennent la disposition d'un texte sur la page, *par ex.: en écrivant ou en effectuant des séquences de lettres de gauche à droite*. Les élèves écrivent ou utilisent leur mode de communication favori pour écrire leurs noms, en employant correctement les majuscules et/ou les minuscules, ou à l'aide de symboles appropriés.

## Annexe D

### P-scales – partie « Mathématiques »

## P-Scales

Traduction française

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée SZH/CSPS

### Aperçu : Construction et Structure

Niveau	Branches							
P1	Degré P1(i) et P1 (ii), non spécifique à une branche							
P2	Degré P2(i) et P2 (ii), non spécifique à une branche							
P3	Degré P3(i) et P3 (ii), non spécifique à une branche							
	Allemand			Mathématique		Sciences		
P4	Parler / s'exprimer oralement communiquer	écouter / compréhension orale	Lire	Écrire	Utilisation et application des mathématiques	Compter, les chiffres	Formes, Espaces et unités de mesures	Sciences
P5								
P6								
P7								
P8								

Les degrés sont chaque fois formulés comme une description des compétences (écriture normale) et les exemples correspondants sont formulé pour les indicateurs (écriture cursive).

# Mathématiques

## Utilisation et application des mathématiques

- P1 (i)** Si les élèves sont confrontés à des activités et des expériences, leur comportement peut être passif ou résistant. Les réponses peuvent être de simples réflexes, *qui peuvent p. ex. être induites par des bruits inhabituels ou des mouvements*. Toute forme de participation est entièrement provoquée.
- P1 (ii)** Lorsqu'ils sont confrontés à des activités ou des expériences, les élèves réagissent. Ils paraissent éveillés et prêts à fixer leur attention durant un laps de temps donné, sur des personnes, des événements, des objets ou des parties d'objets, p. ex. des tentatives d'interactions brèves avec une personne qui leur est familière. Les réactions de ces élèves peuvent être soudaines, p. ex. *excitation durant l'exercice d'une activité sociale*.
- P2 (i)** Les élèves commencent à répondre de manière consistante en présence de personnes, d'événements ou d'objets familiers. Confrontés à de nouvelles activités ou expériences, ils réagissent, p. ex. *en gardant leur attention*. Les élèves commencent à s'intéresser aux personnes, aux événements et aux objets, p. ex. *en souriant à des personnes qui leur sont familières*.  
Ils acceptent et s'engagent dans des activités d'exploration co-actives, p. ex. en fixant leur attention sur des aspects sensoriels d'histoires ou de poèmes lorsqu'ils sont sollicités.
- P2 (ii)** L'interaction des élèves commence à être proactive. Ils communiquent activement leurs préférences et des réponses affectives, p. ex. en cherchant à prendre une personne aimée. Ils reconnaissent des personnes, des événements ou des objets familiers, p. ex., *en parlant ou en gesticulant d'une certaine manière en présence d'un visiteur préféré*.  
Ces élèves effectuent des actions, souvent basées sur le principe d'essai / amélioration et ils se souviennent des réponses apprises durant de brefs lapses de temps, p. ex. *en exprimant du plaisir à chaque fois qu'une marionnette bien précise apparaît dans un poème enrichi d'éléments sensoriels*. Les élèves coopèrent lors d'explorations conjointes et d'une participation accompagnée, en interagissant tour à tour avec une personne familière, *en imitant les actions et les expressions du visage*.
- P3 (i)** Les élèves commencent à communiquer de manière intentionnelle. Ils cherchent à attirer l'attention au travers du regard, de gestes ou d'actions. Ils demandent des événements ou des activités, p. ex. *en pointant du doigt des objets ou des personnes clés*. Ils participent à des activités en commun en ayant besoin de moins d'accompagnement. Les élèves peuvent se concentrer durant une brève période. Ils explorent les matériaux de manières toujours plus complexes p. ex. *en allant vers des objets pour les toucher et en les mettant en relation avec des événements*.  
Ils observent avec intérêt les résultats engendrés par leurs actions p. ex. *en écoutant leurs expressions vocales*. Les élèves se souviennent des réponses apprises pendant un laps de temps plus long, p. ex. *en suivant une séquence routinière quotidienne en y répondant de manière appropriée*.
- P3 (ii)** Les élèves communiquent en se servant de fragments de la communication conventionnelle. Ils saluent les personnes qu'ils connaissent et initient des actions et des activités p. ex. en demandant à une autre personne de se joindre à une séquence interactive. Les élèves peuvent se souvenir de réponses apprises durant des lapses de temps toujours plus longs et ils peuvent anticiper des événements connus, p. ex. *en imitant des actions ou des sons familiers dans des poèmes connus*.  
Les élèves répondent à des options ou à des choix par l'intermédiaire d'actions ou de gestes, p. ex. en hochant ou secouant la tête. Ils explorent les objets et les événements de manière active durant des lapses de temps plus longs, p. ex. *en tournant les pages d'un livre qu'ils regardent avec une autre personne*. Les élèves appliquent systématiquement des solutions potentielles pour résoudre des problèmes, p. ex. *en apportant un objet à un adulte dans le but d'entreprendre une nouvelle activité*.

- P4** Les élèves ont conscience des cause et des effets rencontrés dans des activités mathématiques familières, p. ex. en jouant au magasin, une pièce de monnaie peut être échangée contre un objet; *en dessinant une forme sur un tableau pour la faire apparaître ensuite sur un écran.*  
 Les élèves sont conscients des changements de forme, de position ou de quantité, p. ex. *en regroupant des objets possédant des caractéristiques similaires sur le plan de la forme; en créant de simples séquences lumineuses ou musicales en appuyant sur des touches; en se souvenant d'un objet placé hors de leur vue.*  
 Ils anticipent, suivent et participent à des activités familières en présence d'un stimulus contextuel, p. ex. en anticipant le prochain couplet ou la prochaine action dans une chanson ou une contine; *en plaçant correctement les gâteaux dans les plats correspondants.*
- P5** Les élèves trient et font correspondre des objets ou des images en reconnaissant des points communs, p. ex. en plaçant la deuxième chaussure ou chaussette près de la première, préalablement disposée par un adulte; *en trouvant, parmi une série deux mêmes images; en rassemblant des objets possédant tous une caractéristique commune, p. ex. être de couleur bleu ou grand.* Ils constituent des groupes d'objets composés d'un petit nombre égal d'objets, p. ex. en plaçant à chaque fois une ou deux sucreries dans des boîtes.  
 Ils résolvent des problèmes simples de manière pratique, p. ex. en choisissant des boîtes correspondantes à la taille des objets; *en contrôlant si un couteau se trouve avec chaque fourchette.*
- P6** Les élèves trient des objets et des matériaux selon un critère donné, p. ex. en plaçant les ballons de football dans un filet et les balles de ping-pong dans une boîte.  
 Ils copient de simples motifs ou séquences, p. ex. *en recopiant un roulement de tambours, une simple suite de mouvements répétitifs, ou un ordre de petites et grandes tasses.*
- P7** Les élèves accomplissent une série d'activités de classification en se basant sur un critère donné, p. ex. en triant une pile de pièces de monnaie en fonction de leur taille, de leur couleur ou de leur forme, toutes les bottes bleues, ou encore toutes les chaussures ayant la pointure 39. Ils identifient un objet différent et qui n'appartient pas à une catégorie familière donnée, p. ex. *en enlevant des objets mal assortis d'une pile d'objets similaires, ou en rangeant des objets dans des boîtes ou des tiroirs.*  
 Ils répondent de manière appropriée à des demandes de vocabulaire ou à des questions, p. ex. 'combien?'
- P8** Les élèves parlent, reconnaissent et recopient de simples séquences ou motifs répétitifs, p. ex. *en reconnaissant et décrivant de simples motifs répétitifs se trouvant sur des vêtements ou accroché à des colliers provenant de différentes cultures ils reconnaissent et décrivent les motifs présents sur des chaussettes suspendues sur un fil; en s'intégrant à un groupe qui frappe des mains en reproduisant un certain motif rythmique; en parlant et en recopiant des motifs, comme le rythme d'une chanson familière, les empruntes laissées par les pieds ou les mains dans du sable mouillé, des motifs produits par une éponge.*  
 Les élèves utilisent dans des situation de jeux, de jeux de rôles ou des ordres leur capacité à compter jusque'à 10, pour résoudre de simples problèmes auxquels ils ont été confrontés au cours de jeux, de jeux de rôles ou d'autres activités, p. ex. en utilisant des figures ou des objets pour marquer des événements ou réaliser des points dans un jeu *compter au sein de l'environnement scolaire; utiliser les nombres ordinaux pour décrire des positions.*  
 Les élèves font de simples estimations, p. ex. estimer le nombre de cubes pouvant entrer dans une boîte, ou le total des fils tendus dans une pièce.

## Les chiffres

- P1 (i)** Si les élèves sont confrontés à des activités et des expériences, leur comportement peut être passif ou résistant. Les réponses peuvent être de simples réflexes, *qui peuvent p. ex. être induites par des bruits inhabituels ou des mouvements*. Toute forme de participation est entièrement provoquée.
- P1 (ii)** Lorsqu'ils sont confrontés à des activités ou des expériences, les élèves réagissent. Ils paraissent éveillés et prêts à fixer leur attention durant un laps de temps donné, sur des personnes, des événements, des objets ou des parties d'objets, p. ex. des tentatives d'interactions brèves avec une personne qui leur est familière. Les réactions de ces élèves peuvent être soudaines, p. ex. *excitation durant l'exercice d'une activité sociale*.
- P2 (i)** Les élèves commencent à répondre de manière consistante en présence de personnes, d'événements ou d'objets familiers. Confrontés à de nouvelles activités ou expériences, ils réagissent, p. ex. *en gardant leur attention*. Les élèves commencent à s'intéresser aux personnes, aux événements et aux objets, p. ex. *en souriant à des personnes qui leur sont familières*.  
Ils acceptent et s'engagent dans des activités d'exploration co-actives, p. ex. en fixant leur attention sur des aspects sensoriels d'histoires ou de poèmes lorsqu'ils sont sollicités.
- P2 (ii)** L'interaction des élèves commence à être proactive. Ils communiquent activement leurs préférences et des réponses affectives, p. ex. en cherchant à prendre une personne aimée. Ils reconnaissent des personnes, des événements ou des objets familiers, p. ex., *en parlant ou en gesticulant d'une certaine manière en présence d'un visiteur préféré*.  
Ces élèves effectuent des actions, souvent basées sur le principe d'essai / amélioration et ils se souviennent des réponses apprises durant de brefs lapses de temps, p. ex. *en exprimant du plaisir à chaque fois qu'une marionette bien précise apparaît dans un poème enrichi d'éléments sensoriels*. Les élèves coopèrent lors d'explorations conjointes et d'une participation accompagnée, en interagissant tour à tour avec une personne familière, *en imitant les actions et les expressions du visage*.
- P3 (i)** Les élèves commencent à communiquer de manière intentionnelle. Ils cherchent à attirer l'attention au travers du regard, d gestes ou d'actions. Ils demandent des événements ou des activités, p. ex. *en pointant du doigt des objets ou des personnes clés*. Ils participent à des activités en commun en ayant besoin de moins d'accompagnement. Les élèves peuvent se concentrer durant une brève période. Ils explorent les matériaux de manières toujours plus complexes p. ex. *en allant vers des objets pour les toucher et en les mettant en relation avec des événements*. Ils observent avec intérêt les résultats engendrés par leurs actions p. ex. en écoutant leurs expressions vocales. Les élèves se souviennent des réponses apprises pendant un laps de temps plus long, p. ex. *en suivant une séquence routinière quotidienne en y répondant de manière appropriée*.
- P3 (ii)** Les élèves communiquent en se servant de fragments de la communication conventionnelle. Ils saluent les personnes qu'ils connaissent et initient des actions et des activités p ex. en demandant à une autre personne de se joindre à une séquence interactive. Les élèves peuvent se souvenir de réponses apprises durant des lapses de temps toujours plus longs et ils peuvent anticiper des événements connus, p. ex. *en imitant des actions ou des sons familiers dans des poèmes connus*.  
Les élèves répondent à des options ou à des choix par l'intermédiaire d'actions ou de gestes, p. ex. en hochant ou secouant la tête. Ils explorent les objets et les événements de manière active durant des lapses de temps plus longs, p. ex. *en tournant les pages d'un livre qu'ils regardent avec une autre personne*. Les élèves appliquent systématiquement des solutions potentielles pour résoudre des problèmes, p. ex. *en apportant un objet à un adulte dans le but d'entreprendre une nouvelle activité*.
- P4** Les élèves ont conscience des activités impliquant des chiffres et du fait de compter, p. ex. *en copiant des actions tout en écoutant des rimes composées de chiffres, des chansons ou des jeux comprenant des chiffres; en suivant une suite d'images ou de chiffres, selon les*

*indications données par une personne connue, au cours de rimes et de chansons composées de chiffres.*

- P5** Les élèves réagissent et participent à des poèmes, des histoires, des chansons et des jeux familiers composés de chiffres, p. ex. *en utilisant une série d'actions en chantant une chanson familière; en participant, énonçant ou indiquant au moins un chiffre contenu dans un poème familier.*  
Les élèves indiquent 'un' ou 'deux', p. ex. *avec un mouvement des yeux, des clins d'oeil, des gestes, outout autre moyen pour accomplir la tâche demandée.* Ils démontrent qu'ils ont intégrés ce que signifient des quantités variables, p. ex. *'un' et 'beaucoup' en plaçant sur une assiette des groupes composés d'un ou de beaucoup d'aliments.*
- P6** Les élèves comprennent les mécanismes de correspondance dans divers contextes, p. ex. *en mettant ensemble les tasses avec leurs sous-tasses correspondantes, ou les pailles avec les berlingots.* Les élèves participent à des activités où l'on compte jusqu'à cinq, p. ex. en énonçant ou en chantant les chiffres de un à cinq.  
Ils savent compter jusqu'à trois, constituer des groupes composés d'au maximum trois éléments et employer les chiffres jusqu'à trois dans le cadre d'activités et des jeux familiers, p. ex. *en touchant le nombre d'objet énoncé par un adulte; en comptant des jouets ou des images; en comptant à chaque fois des groupes de trois, p. ex. des couteaux, des fourchettes ou des cuillères.*  
Ils comprennent le concept 'plus', p. ex. *en indiquant que plus de tasses et d'aliments sont nécessaires. Ils participent lorsque des poèmes, des histoires, des chansons et des jeux contenant de nouveaux chiffres sont récités.*
- P7** Les élèves participent à des activités où l'on compte jusqu'à dix, p. ex. en énonçant ou en chantant les chiffres de un à dix. Ils savent compter au moins jusqu'à cinq de façon fiable, p. ex. en comptant des bougies disposées sur un gâteau ou les briques composant une tour. Ils reconnaissent les chiffres de un à cinq et ils comprennent que chaque chiffre représente une somme ou un élément constant, p. ex. *en mettant le nombre juste d'objets (un à cinq) dans des boîtes sur lesquelles la somme d'objets à ranger est indiquée; en regroupant le nombre juste d'objets (jusqu'à cinq).* Les élèves comprennent le concept 'moins', p. ex. en désignant la bouteille contenant le moins d'eau. Lors de situations pratiques ils peuvent ajouter un élément à des groupes d'objets ils réagissent lorsqu'on leur dit "ajoute un élément" en travaillant avec des objets, p. ex. *en réagissant à des invitations, tel que 'ajoute un crayon à celui qui se trouve déjà dans le pot', 'ajoute un bonbon dans chaque assiette'.*
- P8** Les élèves participent à des activités où l'on compte jusqu'à plus de dix, p. ex. en énonçant ou en chantant les chiffres. Ils sont capables de continuer à compter en partant d'un petit chiffre donné, p. ex. *en continuant à compter jusqu'à 10 dans le cadre d'un jeu, en se servant de dés; en continuant à compter en énonçant, chantant ou indiquant les chiffres, lorsqu'un adulte donne les deux premiers chiffres.*  
Les élèves sont capables d'identifier des différences quantitatives, p. ex. en comparant des groupes d'objets donnés, en énonçant celui contenant le plus ou le moins d'objets ou quel est le plus grand ou le plus petit groupe. *Ils reconnaissent les chiffres de un à neuf et font le lien avec des groupes d'objets,* p. ex. en numérotant correctement des groupes d'objets. Lors d'exercices pratiques avec des objets, ils agissent correctement si on leur demande 'd'ajouter un' ou 'de soustraire un'. p. ex. en ajoutant un objet à un groupe de trois objets contenus dans une boîte, *en énonçant, chantant ou indiquant le nombre d'objets se trouvant dans la boîte; lors d'une vente de gâteaux, les élèves connaissent le nombre de gâteaux restant lorsqu'un a été vendu, et ils transmettent le résultat en l'énonçant, le chantant ou l'indiquant. Ils emploient les nombres ordinaux (premier, deuxième, troisième) en décrivant la position d'objets, de personnes, ou d'événements, p. ex. en indiquant la première personne dans une file, ou qui est premier, deuxième, troisième dans une course ou un concours.* Les élèves sont capables d'estimer des quantités jusqu'à 10 et de vérifier en comptant, p. ex. en suggérant des chiffres qui peuvent être vérifiés en comptant; *en devinant le nombre d'élèves présents dans un groupe, d'adultes dans une pièce, ou de tasses nécessaires pour la pause.*

## Les formes, l'espace et les unités de mesure

- P1 (i)** Si les élèves sont confrontés à des activités et des expériences, leur comportement peut être passif ou résistant. Les réponses peuvent être de simples réflexes, *qui peuvent p. ex. être induites par des bruits inhabituels ou des mouvements*. Toute forme de participation est entièrement provoquée.
- P1 (ii)** Lorsqu'ils sont confrontés à des activités ou des expériences, les élèves réagissent. Ils paraissent éveillés et prêts à fixer leur attention durant un laps de temps donné, sur des personnes, des événements, des objets ou des parties d'objets, p. ex. des tentatives d'interactions brèves avec une personne qui leur est familière. Les réactions de ces élèves peuvent être soudaines, p. ex. *excitation durant l'exercice d'une activité sociale*.
- P2 (i)** Les élèves commencent à répondre de manière consistante en présence de personnes, d'événements ou d'objets familiers. Confrontés à de nouvelles activités ou expériences, ils réagissent, p. ex. *en gardant leur attention*. Les élèves commencent à s'intéresser aux personnes, aux événements et aux objets, p. ex. *en souriant à des personnes qui leur sont familières*.  
Ils acceptent et s'engagent dans des activités d'exploration co-actives, p. ex. en fixant leur attention sur des aspects sensoriels d'histoires ou de poèmes lorsqu'ils sont sollicités.
- P2 (ii)** L'interaction des élèves commence à être proactive. Ils communiquent activement leurs préférences et des réponses affectives, p. ex. en cherchant à prendre une personne aimée. Ils reconnaissent des personnes, des événements ou des objets familiers, p. ex., *en parlant ou en gesticulant d'une certaine manière en présence d'un visiteur préféré*.  
Ces élèves effectuent des actions, souvent basées sur le principe d'essai / amélioration et ils se souviennent des réponses apprises durant de brefs lapses de temps, p. ex. *en exprimant du plaisir à chaque fois qu'une marionnette bien précise apparaît dans un poème enrichi d'éléments sensoriels*. Les élèves coopèrent lors d'explorations conjointes et d'une participation accompagnée, en interagissant tour à tour avec une personne familière, *en imitant les actions et les expressions du visage*.
- P3 (i)** Les élèves commencent à communiquer de manière intentionnelle. Ils cherchent à attirer l'attention au travers du regard, d gestes ou d'actions. Ils demandent des événements ou des activités, p. ex. *en pointant du doigt des objets ou des personnes clés*. Ils participent à des activités en commun en ayant besoin de moins d'accompagnement. Les élèves peuvent se concentrer durant une brève période. Ils explorent les matériaux de manières toujours plus complexes p. ex. *en allant vers des objets pour les toucher et en les mettant en relation avec des événements*. Ils observent avec intérêt les résultats engendrés par leurs actions p. ex. en écoutant leurs expressions vocales. Les élèves se souviennent des réponses apprises pendant un laps de temps plus long, p. ex. *en suivant une séquence routinière quotidienne en y répondant de manière appropriée*.
- P3 (ii)** Les élèves communiquent en se servant de fragments de la communication conventionnelle. Ils saluent les personnes qu'ils connaissent et initient des actions et des activités p ex. en demandant à une autre personne de se joindre à une séquence interactive. Les élèves peuvent se souvenir de réponses apprises durant des lapses de temps toujours plus longs et ils peuvent anticiper des événements connus, p. ex. *en imitant des actions ou des sons familiers dans des poèmes connus*.  
Les élèves répondent à des options ou à des choix par l'intermédiaire d'actions ou de gestes, p. ex. en hochant ou secouant la tête. Ils explorent les objets et les événements de manière active durant des lapses de temps plus longs, p. ex. *en tournant les pages d'un livre qu'ils regardent avec une autre personne*. Les élèves appliquent systématiquement des solutions potentielles pour résoudre des problèmes, p. ex. *en apportant un objet à un adulte dans le but d'entreprendre une nouvelle activité*.
- P4** Les élèves cherchent des objets qui ont disparus de leur champ visuel, auditif ou qu'ils ne peuvent plus atteindre en les touchant, en signalant le début de la présence d'un objet, p. ex. *en cherchant un objet ou un son lorsque celui-ci disparaît*. Ils mettent ensemble de

grands ou de petits objets, p. ex. en plaçant un grand ballon de football dans un filet où se trouvent d'autres grands ballons de football. en mettant une petite voiture avec une autre. Les élèves témoignent de l'intérêt pour la position et la relation existant entre des objets, p. ex. *en détachant ou assemblant des objets, en utilisant des matériaux de construction.*

- P5** Les élèves recherchent des objets à leur place habituelle de manière intentionnelle, p. ex. *en se dirigeant vers l'étagère réservée pour les mathématiques pour y prendre la boîte contenant les formes.* Ils trouvent de petits ou grands objets lorsqu'on le leur demande, p. ex. *en identifiant le "grand" ou le "petit" objet, parmi une sélection de deux objets.* Ils comparent la différence de taille entre deux objets, lorsque celle-ci est visible, p. ex. en indiquant laquelle des deux chaussures est la plus grande; ils comparent des objets, des grandes boîtes, des petites boîtes. Les élèves explorent la position d'objets, p. ex. en plaçant ou en extrayant des objets dans des boîtes, en plaçant des objets à l'intérieur ou à l'extérieur d'un anneau, ou en mettant un maximum d'objets dans une boîte.
- P6** Les élèves cherchent des objets qui ne se trouvent pas à leur place habituelle, en signalant leur compréhension du début de la présence d'un objet, p. ex. en allant chercher des tasses lorsque celles-ci ne sont pas dans l'armoire où elles se trouvent d'habitude. Ils comparent la taille de deux objets dont la différence n'est pas très marquée, p. ex. en identifiant la plus grande de deux poupées russes, ou de deux cubes. Les élèves manipulent des formes en trois dimensions, p. ex. en introduisant des formes dans un instrument permettant de trier les formes; *en employant des objets en 3D pour la construction et la manipulation lors de jeux de rôles; en roulant un tuyau en faisant la course avec un camarade.* Les élèves comprennent les mots, les signes et les symboles décrivant des positions p. ex. en suivant l'instruction leur demandant de placer un objet dans, sur, sous ou à l'intérieur d'un autre objet.
- P7** Les élèves réagissent aux commandes 'en avant' et 'en arrière', p. ex. en effectuant des mouvements en avant ou en arrière sur demande; *en reconnaissant lorsqu'un véhicule se déplace en avant ou en arrière; en déplaçant une figure en avant ou en arrière sur une surface de jeu.* Les élèves sélectionnent les formes demandées parmi une série, p. ex. en indiquant toutes les formes rondes se trouvant dans la classe; *en trouvant des formes possédant des bords droits; en introduisant les formes dans les trous correspondants.* Les élèves emploient des mots familiers lors de situations où il s'agit de comparer des tailles et des quantités, p. ex. *en utilisant les mots 'lourd' et 'léger', 'plus' et 'moins', 'assez' ou 'pas assez' pour comparer des objets ou des quantités.*
- P8** Les élèves comparent des objets en considérant une dimension clairement démarquée, telle la longueur ou la hauteur et ils peuvent désigner 'le long objet' ou 'le grand objet', p. ex. *en comparant deux plantes vertes placées côte à côte et indiquer la plus haute; en comparant deux fermetures-éclair et indiquer la plus longue.* Les élèves ont conscience du temps qui passe puisqu'ils connaissent les jours de la semaine et certaines notions temporelles au sein de leur quotidien, comme les horaires des repas, du coucher, p. ex. en plaçant dans l'ordre, sur un horaire journalier, les événements du quotidien; *en saisissant le sens et en employant le nom des jours de la semaine : 'pas d'école le samedi ou dimanche, natation le mercredi'.* Les élèves réagissent en entendant du vocabulaire mathématique comme p. ex. 'ligne droite', 'cercle', 'plus large' servant à décrire la taille et ou la forme de formes solides ou plates, p. ex. en faisant les courses, les élèves trouvent des boîtes ayant des bords droits permettant de les placer dans un sac; Ils identifient la plus grande des deux conserves pour les empiler. Ils décrivent des formes en employant des motifs simples, des images ou des modèles, p. ex. *en dessinant des formes dans le sable et en les décrivant; en se servant d'une série de formes plates pour réaliser une image ou un modèle; en nommant certaines des formes utilisées; en identifiant des formes spécifiques présentes dans des images, des modèles ou des motifs simples.*