



Master

2020

Open Access

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

L'évaluation formative est privilégiée en enseignement spécialisé : Quelles conséquences sur l'implication des élèves intégrés face au travail scolaire dans un contexte avec une évaluation sommative ?

Metrailler, Pauline; Bosson, Lucie

How to cite

METRAILLER, Pauline, BOSSON, Lucie. L'évaluation formative est privilégiée en enseignement spécialisé : Quelles conséquences sur l'implication des élèves intégrés face au travail scolaire dans un contexte avec une évaluation sommative ? Master, 2020.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:137327>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

**L'évaluation formative est privilégiée en
enseignement spécialisé :**

**Quelles conséquences sur l'implication des
élèves intégrés face au travail scolaire dans
un contexte avec une évaluation sommative ?**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ**

RÉALISÉ PAR

Lucie BOSSON et Pauline MÉTRAILLER

DIRECTION DU MÉMOIRE

Lucie MOTTIER LOPEZ

MEMBRES DU JURY

Céline GIRARDET

Vanessa BACQUELÉ

Genève, janvier 2020

DÉCLARATION SUR L'HONNEUR

Genève, le 20 janvier 2020

Nous déclarons que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Nous sommes bien les auteures de ce texte et attestons que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de notre réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.



Lucie Bosson



Pauline Métrailler

Résumé

L'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) est un des principes fondamentaux de l'instruction publique genevoise. De nouveaux dispositifs s'implantent dans les établissements, afin de répondre au mieux aux difficultés que rencontrent les apprenants. Les élèves intégrés sont alors confrontés à deux fonctionnements de classes ainsi qu'à diverses modalités d'évaluation : l'évaluation formative, privilégiée en contexte spécialisé, et l'évaluation certificative, issue du cadre institutionnel ordinaire. Dans un premier temps, ce travail situe l'évaluation dans son contexte historique puis se concentre sur les pratiques d'évaluation appliquées en enseignement spécialisé. Cette partie théorique utilise le modèle de l'approche située de la motivation à apprendre (Boekaerts, 1992) pour étudier, dans un deuxième temps, les conséquences sur l'implication des élèves intégrés face au travail scolaire dans un contexte avec une évaluation sommative. Des entretiens semi-structurés ont été menés avec sept élèves de 8PH intégrés en classe ordinaire et huit de leurs enseignants. Les résultats discutent plusieurs facteurs qui ont une influence sur l'implication de ces derniers dans le travail scolaire.

Mots clés

Appréciation

Apprentissage

Élève

Enseignement spécialisé

Évaluation

Implication

Intégration

Note

Remerciements

Plusieurs personnes ont permis la réalisation de ce travail par le temps qu'ils nous ont accordé, leur participation à la rédaction ou à la relecture de ce mémoire, ou encore par leur soutien chaleureux. Nous tenons à les remercier vivement.

Tout d'abord, un grand merci à notre Directrice de mémoire, Madame Mottier Lopez qui a accepté de diriger notre travail. Nous sommes extrêmement reconnaissantes pour ses précieux conseils, la qualité de son suivi, ainsi que ses corrections attentionnées.

Merci aux sept élèves et aux huit enseignants qui ont participé à cette recherche, sans qui cette dernière n'aurait pas pu voir le jour. Merci de nous avoir si volontiers accordé votre temps, votre confiance et de nous avoir livré vos pratiques et votre vécu.

Nous remercions également Madame Bacquélé et Madame Girardet pour l'intérêt porté à ce travail, en acceptant de faire partie de la commission.

Merci à nos familles pour leur présence, leur soutien et leurs encouragements tout au long de nos études universitaires, abouties par ce travail.

Nous tenons également à remercier Valentin Jeanneret pour sa précieuse aide lors de la relecture de notre mémoire, ainsi que tous nos amis et collègues qui nous ont soutenues dans cette étape de notre parcours universitaire.

Un grand merci à Thomas et à Noah pour leurs encouragements, leur patience et leurs attentions qui nous ont, de près ou de loin, aidés à aller de l'avant.

Finalement, nous tenons à nous remercier mutuellement pour cette super aventure qui marquera, à jamais, notre précieuse amitié.

Table des matières

Introduction	5
Justification de l'objet de recherche	5
Organisation du mémoire	7
Cadres théoriques	8
Le domaine de l'évaluation des apprentissages des élèves	8
Évaluation certificative	9
Évaluation formative	10
Évaluation diagnostique	11
Évaluation pronostique	12
Petit aperçu historique de l'évaluation	12
La naissance de la note scolaire dans les temps modernes	12
Au temps des Jésuites	13
Fin du 19 ^{ème} siècle et début du 20 ^{ème}	14
La Réforme scolaire en Suisse	16
Les réformes du système d'évaluation dans le canton de Genève	18
L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire	22
Outils d'évaluation en enseignement spécialisé	24
Portrait de l'élève	25
Livret scolaire	25
Document destiné au Secrétariat de la Pédagogie Spécialisée (SPS)	25
Projet éducatif individualisé (PEI)	26
Pratiques d'évaluation en enseignement spécialisé	27
Implication des élèves face aux apprentissages : modèle de Boekaerts	29
Composante n°1	31
Composante n°2	32
Composante n°3	32
Cadre méthodologique	34
Présentation des structures : contexte et fonctionnement	34
Contexte A	34
Contextes B et C	37
Échantillon d'étude	39
Profils des élèves entretenus	40
Profils des enseignants	40
Questions de recherche	41
Procédure de recueil de données	42
Instrument de recueil de données	42
Déroulement des entretiens	45
Difficultés rencontrées	46
Présentation de la démarche d'analyse des données	47
Présentation et discussion des résultats	49
CONTEXTE A	49
EnS1	49

EnO1	55
E1	59
E2	61
E3	63
Discussion Contexte A — Classe 1	66
Enseignants	66
Élèves	67
EnO2	70
E4	74
Discussion Contexte A — Classe 2	77
Enseignants	77
Élève	78
CONTEXTE B	80
EnS2	80
EnO3	85
E5	90
Discussion Contexte B — Classe 3	92
Enseignants	92
Élève	93
EnO4	95
E6	99
Discussion Contexte B — Classe 4	102
Enseignants	102
Élève	103
CONTEXTE C	105
EnS3	105
EnO5	109
E7	113
Discussion Contexte C — Classe 5	115
Enseignants	115
Élève	116
Conclusion	117
Limites	123
Perspectives	124
Bibliographie	126
Annexes	132

Introduction

Justification de l'objet de recherche

On a parlé (...) de « fièvre évaluative ». On dénonce la « folie des notes ». Certains ont même pu affirmer que l'évaluation « gangrénait » tout le système (...). L'évaluation est-elle, par nature, une activité nocive ? (Hadjji, 2012, p. 11)

Si, dans le sens commun, l'évaluation a pour fonction de mesurer les apprentissages en attribuant une note, il est important de réaliser qu'elle détient une palette d'intentions bien plus large. Certes l'évaluation certificative, dite aussi sommative, exprime une appréciation, un commentaire ou un résultat chiffré, mais c'est aussi elle qui certifie « les compétences et les connaissances acquises par l'apprenant » (Allal, 2008, p. 312).

Sous sa forme pronostique, l'évaluation se charge de guider « les décisions d'admission ou d'orientation » (Allal, 2008, p. 312). En effet, le plan d'études qui annonce les fondements du système éducatif jésuite (Ratio Studiorum), dont nous sommes héritiers aujourd'hui, affirme en 1599, que l'enseignant « devra distinguer le classement des élèves en meilleur, bon, moyen, douteux, autorisé à rester à l'école, prié de se retirer » (Maulini, 2003, p. 5). Les apprenants sont donc évalués selon des normes d'excellences scolaires établies, qui les vouent à la réussite ou à l'échec. Il va sans dire que cela engendre une « sélection scolaire » ainsi que des « inégalités d'accès aux filières enviables du secondaire ou du post obligatoire » (Perrenoud, 1985, p. 12), voire une réorientation scolaire dans des filières spécialisées. Les deux fonctions de l'évaluation présentées ci-dessus attestent donc les acquis. En effet, « il s'agit de vérifier si les caractéristiques des apprenants répondent aux exigences du système et de réguler leur progression à travers les points d'entrée, de passage et de sortie des cursus de formation » (Allal, 2008, p. 312).

Afin de lutter contre cet échec scolaire et de participer à une politique de démocratisation des études, plusieurs pédagogues introduisent, au milieu du 20^{ème} siècle, l'évaluation formative aux côtés de ses congénères. Lorsque celle-ci est pratiquée, la tendance s'inverse : il ne s'agit plus de réguler l'élève aux exigences du système, mais c'est à ce dernier de s'adapter aux

besoins de l'apprenant en ajustant les activités d'apprentissage et d'enseignement en cours (Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2015a).

Les principaux sujets concernés par l'évaluation formative sont les élèves de l'enseignement spécialisé. Ils sont également les premiers touchés par les inégalités que génèrent les deux autres fonctions de l'évaluation, puisqu'ils se trouvent en dehors de ce qui est perçu comme la norme. Pelgrims (2003) souligne qu'il n'est d'ailleurs pas rare d'entendre que « le passage dans la filière spécialisée affecte négativement la motivation, l'image de soi des élèves » (p. 215). En effet, l'auteure affirme que les évaluations et mesures scolaires auraient le potentiel de mettre le sentiment de compétence de ces élèves à l'épreuve et d'entraîner un faible engagement dans leurs apprentissages. Hadji avance que « l'évaluation est une opération à risques. L'attribution de valeur touche à l'honneur et à la dignité des personnes. Elle se risque de juger de l'intérêt et du sens de leur vie » (2012, p. 283). De plus, Allal (2008) ajoute que cette dernière « est souvent un enjeu dans les relations de l'apprenant avec sa famille, ses amis, son milieu professionnel ; elle devient un marqueur de son identité sociale » (p. 312).

Qu'en est-il alors du point de vue des élèves intégrés ? Dans un contexte genevois qui, depuis de nombreuses années, s'est engagé à faire de l'école inclusive une priorité politique, plusieurs institutions scolaires ordinaires accueillent différents dispositifs spécialisés au sein de leurs établissements.¹ Dans un éventuel contexte d'intégration, les élèves de l'enseignement spécialisé sont alors confrontés à l'évaluation formative dans le contexte spécialisé, mais aussi à l'évaluation certificative dans leur classe ordinaire.

L'intérêt d'aborder ce thème dans le cadre de la formation universitaire de maîtrise en enseignement spécialisé est donc de comprendre le vécu et l'implication scolaire des élèves de structures spécialisées face aux différents types d'évaluation proposés dans les deux contextes de classe. C'est ainsi que la question de recherche suivante s'est alors présentée :

L'évaluation formative est privilégiée en enseignement spécialisé : quelles conséquences sur l'implication des élèves intégrés face au travail scolaire dans un contexte avec une évaluation sommative ?

¹ URL : <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/ecole-inclusive-c-est-quoi>

En répondant à cette interrogation, il s'agira de mettre en avant les désavantages et les bénéfiques des modes d'évaluation mis en place dans les systèmes intégratifs de l'enseignement primaire genevois. Nous tenterons, in fine, de dégager quelques facteurs qui influencent l'implication scolaire des élèves intégrés, en situation d'évaluation, afin d'ajuster et d'adapter notre pratique professionnelle future.

Organisation du mémoire

Le travail de recherche se compose de trois chapitres. Le premier abordera les cadres théoriques et se compose des quatre parties suivantes. Pour commencer, les différents concepts clés de l'évaluation seront définis. Quelques éléments de « l'histoire de l'évaluation » en classe, de sa conception jusqu'à son utilisation dans les systèmes scolaires suisses actuels et notamment dans le canton de Genève, seront abordés. Les outils d'évaluation de l'enseignement spécialisé seront ensuite énumérés et les particularités relatives à ce contexte présenté. Pour finir, le modèle de l'approche située de la motivation à apprendre de Boekaerts (1992) sera explicité en vue de comprendre quelques enjeux de l'implication de l'élève dans ses apprentissages et plus particulièrement en contexte d'évaluation.

Le deuxième chapitre se concentrera sur la démarche méthodologique choisie pour conduire cette recherche. Il présentera les trois structures concernées, révélera l'échantillon d'étude en définissant les profils des élèves et enseignants concernés et exposera les questions de recherche liées à l'étude. La procédure de recueil de données ainsi que les instruments utilisés seront ensuite présentés. Puis, le déroulement des entretiens et les difficultés issues de ces derniers explicités. Finalement, la démarche d'analyse des données sera abordée.

Enfin, le dernier chapitre, qui est empirique, se penchera sur la présentation des résultats guidée par les questions de recherche et fera émerger les discussions analysant les propos des participants en lien avec la théorie. En conclusion, les réponses aux questions de recherche seront élaborées à la lumière des résultats obtenus. Les limites de cette étude seront abordées et une distance critique par rapport au thème de la recherche sera prise afin de tirer de nouvelles pistes de réflexion.

Cadres théoriques

Le domaine de l'évaluation des apprentissages des élèves

L'évaluation est omniprésente dans le champ social et particulièrement dans celui de l'éducation et de la formation (Mottier Lopez, 2015a). Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005) définit l'action d'évaluer comme une démarche consistant à « porter un jugement à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné » ainsi qu'à « apprécier le niveau d'apprentissage atteint par le sujet par rapport à des objectifs en vue de décisions pédagogiques ou administratives » (p. 630). Cette action s'effectue en traitant des informations qualitatives et/ou quantitatives. Pour Abernot (1996)², l'évaluation consiste en « une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme » (p. 37). Cependant, en 2013, cet auteur rejoint par Maulini, Perrenoud et Vincent (2017), affirme que l'action d'évaluer est en elle-même inévitablement paradoxale, car elle se charge de deux missions dont les buts sont inconciliables.

D'une part, l'évaluation est responsable du soutien des apprentissages et de la formation des élèves en vue d'une progression vers des objectifs disciplinaires établis, mais d'autre part, elle prend compte de leurs erreurs afin d'opérer un tri social et de hiérarchiser les individus, ce qui génère une contradiction (Mottier Lopez, 2015a). Pourtant, comme le défend l'auteure, l'enjeu pédagogique majeur est de penser autrement ces oppositions qui, a priori, apparaissent irréductibles. Les dimensions pédagogiques et sociales de l'évaluation ainsi que les caractéristiques propres à ses différentes missions se distinguent en trois fonctions : *certificative* (ou *sommative*), *formative* et *pronostique*. Cardinet (1991) attribue respectivement les termes de certification, de régulation et de sélection pour définir ces trois finalités.

Hadji (1989) constate un chevauchement perpétuel entre les différentes fonctions de l'évaluation et affirme qu'il « ne faut pas concevoir la fonction de l'évaluation comme quelque

² URL: https://www.teluq.ca/6494/edu1080/activites/edu1080_act2_1.pdf

chose d'unidimensionnel où serait enfermé tout le sens d'une pratique » (p. 61). En revanche, il insiste sur l'importance de reconnaître la fonction principale des fonctions secondaires de l'évaluation.

Évaluation certificative

L'évaluation certificative a pour première fonction d'attester et de certifier les acquis des élèves. Elle valide institutionnellement et socialement les apprentissages effectués par le biais de notes, de commentaires ou d'appréciations qui indiquent le niveau de compétence globale des élèves et fait apparaître les différences interindividuelles (Allal, 2008). Sa deuxième fonction est alors de contrôler la maîtrise des objectifs répertoriés dans un « référentiel public de compétences prescrites et communes, communicables aux différents partenaires, dans l'école et hors de l'école » (Mottier Lopez & Tessaro, 2010, p. 34).

L'évaluation certificative intervient généralement sous forme de bilan à la fin d'un cycle d'apprentissage ou au terme d'un cursus de formation (Allal, 2008 ; Wegmuller & Allal, 1997 ; Perrenoud, 2001). Elle applique des barèmes qui déterminent des notes permettant de construire des moyennes (Petitjean, 1984). Celles-ci sont ensuite communiquées aux différents « interlocuteurs en dehors de la relation pédagogique reliant l'enseignant et l'apprenant », par le biais d'un document officiel « ayant un caractère public et permanent » (Allal, 2008, p. 312). La *Directive sur l'évaluation des compétences et des connaissances des élèves*,³ entrée en vigueur en 2008 et rédigée par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), précise que :

l'enseignant communique à l'élève et à ses parents les éléments relatifs tant à l'évaluation des apprentissages dans la vie scolaire qu'à celle des apprentissages dans les différents domaines disciplinaires. Ces informations sont transmises lors des rencontres avec les parents, par le biais du dossier d'évaluation et du bulletin scolaire (p. 2).

³ URL : <https://www.ge.ch/document/directive-evaluation-competences-connaissances-eleves-ep/telecharger>

Évaluation formative

L'évaluation formative a pour fonction de se mettre au service des apprentissages des élèves et de soutenir la régulation des enseignements et des apprentissages en cours (Perrenoud, 2001 ; Maulini, 2012 ; Mottier Lopez, 2015b). Petitjean (1984) avance qu'en théorie, l'évaluation formative intervient avant l'évaluation sommative qu'elle est censée préparer. De Ketele ajoute qu'il s'agit d'une « évaluation menée pendant un processus d'apprentissage inachevé pour l'améliorer » (1993, p. 65), contrairement à l'évaluation certificative qui intervient au terme de ce processus. Pour ce faire, les différences individuelles des élèves face aux apprentissages sont prises en compte dans le but de favoriser la progression de tous les élèves et de leur permettre d'atteindre les objectifs fixés.

L'évaluation formative se constitue d'une série de démarches (Allal, 2008, p. 311) :

1. La définition de l'objet d'évaluation ;
2. La récolte d'information concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi ;
3. L'interprétation des informations recueillies ;
4. La prise de décisions et la communication d'appréciations à autrui.

Cardinet (1991) propose une version imagée de ces démarches qu'il répertorie en trois temps : « on intervient donc à trois moments différents pour guider la fusée : avant le lancement, pour calculer le déplacement optimum, pendant, pour asservir la fusée sur sa trajectoire, et après, pour la corriger » (p. 6). Concrètement, en régulant avec l'élève et en l'accompagnant tout au long du processus d'apprentissage, un ajustement s'effectue en permanence entre les objectifs fixés et les stratégies employées pour y parvenir (Petitjean, 1984). En effet, l'évaluation formative encourage les apprenants à mobiliser les connaissances requises en développant des stratégies diverses et propres à chacun. Cette démarche de construction de sens pour l'élève est accompagnée par l'enseignant qui encourage les processus métacognitifs par le biais de l'auto-évaluation, « ceci sans avoir forcément besoin de recourir à des critères normatifs communs à tous les élèves » (Mottier Lopez & Tessaro, 2010, p. 33).

Le statut de l'enseignant ainsi que ses pratiques pédagogiques sont de ce fait bouleversés. Petitjean (1984) relève que, d'une part, « [l'enseignant] accepte un partage du savoir en permettant aux élèves de manipuler les critères d'évaluation », d'autre part, il « diversifie les situations de travail et de communication » (p. 10). En outre, le professeur module également les types de tâches ainsi que l'ordre des apprentissages. Puis, il établit des liens entre les acquis des élèves, les particularités de la tâche et la détermination d'objectifs ultérieurs en proposant, si besoin, des activités de remédiation. Il s'agit donc d'une conception nouvelle de l'enseignement puisque le professeur tente de rendre l'élève acteur de ses apprentissages (Petitjean, 1984 ; Mottier Lopez & Tessaro, 2010 ; Béland & Marcoux, 2016).

Toutefois, Crahay (1999, cité par Mottier Lopez, 2015a) ajoute que cette manière de faire ne va pas de soi. Il ne s'agit plus de penser les aptitudes scolaires des élèves comme issues d'un talent ou d'un don, mais de réfléchir à la progression de l'élève et aux différences individuelles face aux apprentissages.

La plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise et s'il existe des critères clairs de ce qu'est cette maîtrise (Crahay, 1999, pp. 15-16).

Selon Mottier Lopez (2015a) et Maulini (2012), l'introduction de l'évaluation formative et l'application de la différenciation pédagogique au sein des classes sont des moyens potentiels permettant de lutter contre l'échec scolaire et de participer à une politique de démocratisation des études.

Évaluation diagnostique

Selon De Ketele (1993), l'évaluation diagnostique est un concept quelque peu complexe et ambigu, qui ne sera que peu traité au cours de ce travail. Marcoux, Fagnant, Loye et Ndinga (2014) affirment que le terme d'évaluation diagnostique a été introduit initialement dans le but de compléter la distinction entre l'évaluation formative et certificative en « désignant l'évaluation qui vise à préparer une nouvelle action » d'enseignement (p. 119). Or, aujourd'hui, ce type d'évaluation s'effectue tant en amont des apprentissages, pour établir le profil des élèves (points forts et faiblesses) et appliquer un programme d'enseignement

judicieux, que pendant le déroulement de l'enseignement et des tâches didactiques, en vue de déterminer la raison des difficultés persistantes chez les apprenants (Scallon, 1988 ; Marcoux et al., 2014). En conclusion, l'évaluation diagnostique prépare l'élève à entrer dans un apprentissage. Il est aidé en cours d'apprentissage par le biais de l'évaluation formative, puis la maîtrise des objectifs fixés est contrôlée au terme de l'apprentissage à travers l'évaluation certificative (De Ketele, 1993).

Évaluation pronostique

L'évaluation pronostique a pour fonction principale la gestion sociale. Son but est « d'attribuer une place dans un groupe, de classer par rapport à une population de référence » (Petitjean, 1984, p. 7). Selon Allal (2008), « l'évaluation pronostique fournit des informations qui guident les décisions d'admission ou d'orientation de l'apprenant vers une nouvelle étape ou un nouveau cursus de formation » (p. 312). En effet, c'est elle qui établit la promotion ou le redoublement des élèves, mais également le passage de l'apprenant dans de nouvelles structures, qu'il s'agisse d'une continuité dans l'enseignement régulier ou d'une transition vers l'enseignement spécialisé. Certes, l'évaluation pronostique se concentre sur l'orientation future des élèves, mais pour ce faire, elle se réfère aux résultats d'évaluations certificatives antérieures. Toujours selon la même auteure, d'autres facteurs sont également pris en compte dans cette prise de décision, à savoir, l'attitude et l'investissement de l'élève face au travail scolaire, les ressources dont il dispose dans son environnement familial ainsi que son développement global (cognitif, affectif et social). Au même titre que l'évaluation certificative, l'évaluation pronostique est consignée dans un bulletin scolaire visible par divers destinataires (Mottier Lopez & Laveault, 2008 ; Mottier Lopez & Tessaro, 2010). Elle comporte « dès lors un certain risque d'« étiquetage » social » (Allal, 2008, p. 312).

Petit aperçu historique de l'évaluation

La naissance de la note scolaire dans les temps modernes

Selon Bugnard (2004), dès l'époque de la Réforme, au début du 16^{ème} siècle, les petites écoles se sont développées. L'enseignement reposait sur une activité essentiellement économique : en échange d'un versement monétaire ou alimentaire, les maîtres commercialisaient leurs

savoirs et leur savoir-faire au service des familles. En effet, « comme on allait chez le boulanger acheter son pain ou chez le barbier se faire arracher une dent, on ira désormais chez le maître d'école apprendre à lire ou à compter » (Maulini, 1996, p. 2).

L'élève était ainsi envoyé chez des maîtres indépendants chargés de transmettre un savoir pour atteindre des objectifs fixés par les parents au travers d'un contrat. Ces derniers versaient au maître la somme due lorsque l'élève avait atteint l'apprentissage visé. En d'autres termes, il est possible d'apparenter cette démarche à la pédagogie par objectifs, abordée plus tard dans ce travail. L'enjeu pour le maître était de taille : peu importe que l'élève soit performant ou non, si celui-ci n'apprenait pas et que ses parents étaient insatisfaits du travail fourni par le maître, ce dernier se voyait retirer la prise en charge de l'élève et ne percevait donc pas son gain économique (Cardinet, 1991 ; Maulini, 1996 ; Bugnard, 2004).

Dans cette dynamique d'échange, Perrenoud (1984) souligne qu'il appartenait aux consommateurs (ici les familles) de définir quels étaient les besoins des élèves et de déterminer leur degré de satisfaction au terme de l'enseignement. La responsabilité de l'évaluation était donc attribuée aux familles.

Au temps des Jésuites

Dans la deuxième partie du 16^{ème} siècle, les Jésuites proposent un tout autre système éducatif s'opposant au "marché scolaire" défini ci-dessus par Perrenoud (1984). Deux éléments principaux caractérisent cette opposition : premièrement, la gratuité de l'école qui offre à tout un chacun l'accès aux savoirs, pour autant que les élèves en aient le désir et les compétences. Deuxièmement, une éducation élitiste visant à former une « jeunesse instruite et disciplinée, apte à assumer des responsabilités de "leadership" » (Maulini, 1996, p. 3).

Ce système est réglementé par le *Ratio Studiorum*, charte de la pédagogie jésuite qui dicte le fonctionnement des collèges, les conduites et les enseignements que les maîtres suivent scrupuleusement. Ce programme d'étude « pose comme principe que l'enseignant se doit de favoriser une honnête émulation qui fera effet de grand aiguillon pour l'étude » (Maulini, 1996, p. 4). Autrement dit, le système scolaire repose sur une sélection systématique des

élèves qui privilégie les plus méritants, ceux qui monteront au plus haut de l'échelle sociale et qui influenceront ensuite la société, et élimine les autres. Il ne s'agit donc plus d'un système d'enseignement qui favorise uniquement la condition noble, à savoir la naissance (qui détermine l'avenir professionnel des élèves), mais bien d'un véritable tri effectué par l'introduction d'un système de rivalité et de compétition consistant à générer une perpétuelle concurrence entre les élèves, quelles que soient leurs origines. Ces derniers sont répartis dans des groupes hiérarchisés en fonction de leurs niveaux d'excellence où leurs productions scolaires font l'objet d'une indication de rang (Xème sur Y élèves). Les notes chiffrées, quant à elles, se sont peu à peu substituées aux châtiments corporels, pratique punitive exercée depuis plusieurs siècles, par un moyen disciplinaire (examens) et un besoin social de différencier les élèves en fonction de leur qualité et de leur valeur (Cardinet, 1991 ; Vial, 1995 ; Maulini, 1996 ; Bugnard, 2004 ; Mottier Lopez, 2015a).

Cardinet (1991) ajoute que « la Constitution des Jésuites montre que ces derniers se forçaient de classer leurs élèves en six groupes, depuis les meilleurs jusqu'à ceux qui devaient être rejetés. [...]. L'Allemagne et [une partie de] la Suisse ont conservé cette échelle de notes allant de 1 à 6 » (p. 3). C'est donc aux Jésuites que l'on doit l'introduction des notes à l'école puisque les indications de rangs se sont ensuite transformées en appréciations chiffrées, reprises au 19^{ème} siècle par l'école républicaine et conservées jusqu'à ce jour (Mottier Lopez, 2015a).

Il existe alors deux systèmes éducatifs, à savoir le système des petites écoles du peuple, centré sur les objectifs pédagogiques et celui des Jésuites, focalisé sur un classement élitiste. À la création de l'école publique et obligatoire, lors de la fin du 19^{ème} siècle, l'enseignement individuel des petites écoles disparaît peu à peu pour laisser place à d'autres méthodes jugées économiquement plus rentables (Cardinet, 1991 ; Maulini, 1996).

Fin du 19^{ème} siècle et début du 20^{ème}

Durant cette même période et jusque dans la première partie du 20^{ème} siècle, la communauté scientifique prend pour nouvel objet d'étude les examens et crée par ce biais une nouvelle discipline scientifique : la docimologie (qui est à l'origine du domaine de recherche sur l'évaluation des apprentissages en sciences de l'éducation). Parmi les résultats qu'elle a

produits, on retient l'importance des différents facteurs d'influence (ou « effets ») qui font osciller les jugements évaluatifs des correcteurs (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996 ; Mottier Lopez, 2015a). Les notes dépendraient alors de ces effets systématiques : effets de fatigue ou d'ennui, par exemple⁴, auxquels tous les évaluateurs seraient sensibles. Ces facteurs dénoncent alors « la subjectivité des jugements évaluatifs qui mettent à mal la validité des examens » (Mottier Lopez, 2015a, p. 14).

Cette phase de docimologie que Landsheere (1971) définit comme « critique » est suivie, dans la deuxième partie du 20^{ème} siècle, par une seconde phase dite « constructive ». Cette dernière vise à réduire la subjectivité des évaluateurs et à proposer des solutions face aux obstacles rencontrés (Mottier Lopez, 2015a). Concomitamment à ces travaux docimologiques, les travaux sur la pédagogie de maîtrise (Bloom, Hasting & Madaus, 1971) ont engagé une « révolution » dans la manière de penser l'évaluation. En effet, dans les années 1960, les chercheurs commencent à distinguer deux fonctions primordiales à l'évaluation des apprentissages des élèves, à savoir l'évaluation formative, au service de l'enseignement et des apprentissages et l'évaluation sommative qui permet d'attester les compétences acquises des élèves à la fin d'un enseignement (Mottier Lopez, 2014 ; Mottier Lopez, 2015a).

Avec l'évaluation formative, il s'agit désormais de penser l'évaluation en lien direct avec les apprentissages et l'enseignement, en faisant l'hypothèse que chaque élève peut maîtriser le contenu des apprentissages jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Plusieurs exigences fondent cette pédagogie, se concentrant tant sur l'élève que sur l'enseignant. D'une part, le maître doit accorder un temps nécessaire et suffisant à l'élève pour l'amener à atteindre des résultats clairement explicités. D'autre part, il accompagne l'élève tout au long de son enseignement en prenant en compte les différences individuelles de chacun, face aux apprentissages (De Ketele, 1993 ; Mottier Lopez & Laveault, 2008 ; Mottier Lopez, 2015a). De Ketele (1993) relève que « les fondements de la pédagogie de maîtrise vont tout naturellement conduire Bloom à distinguer trois types d'évaluation selon les moments et les fonctions de l'évaluation » (p. 64), à savoir l'évaluation certificative, formative et pronostique, définies dans le chapitre précédent (Allal, 2008).

⁴ Annexe 1 : Principaux effets dégagés par les études docimologiques (Mottier Lopez, 2015a, pp. 14-15)

Il s'agit là d'une transformation des pratiques pédagogiques où l'enseignant ne se concentre non plus sur l'attestation des connaissances des élèves et l'attribution d'une note à des fins de certification uniquement (évaluation sommative), mais où il se met au service de leurs apprentissages en vue de leur réussite scolaire. Mottier Lopez (2015a) affirme que

c'est en cela que l'évaluation se dit formative. [...] Elle a pour fonction de fournir des informations sur le niveau de maîtrise de l'élève, de différencier l'enseignement en conséquence, et de permettre à l'élève de progresser vers les objectifs définis avant de passer à une autre unité de formation. Le but est la « remédiation » des difficultés d'apprentissage que l'évaluation a permis d'identifier (p. 18).

La pédagogie de maîtrise s'associe à la vision d'une école « juste » où les moyens d'évaluations ne servent non plus au tri des individus, mais tentent de lutter contre l'échec scolaire : les caractéristiques et besoins propres à chaque élève sont désormais pris en compte et la prise en charge est différenciée (Cardinet, 1991 ; Maulini, 1996 ; Mottier Lopez & Laveault, 2008 ; Mottier Lopez, 2015a).

La Réforme scolaire en Suisse

En Suisse, entre les années 1970 et 2000, les systèmes scolaires, propres à chaque canton, cherchent à encourager les pratiques évaluatives formatives au sein des classes, en référence à la « pédagogie de maîtrise » et à la « pédagogie par objectifs » définies comme suit :

- La pédagogie de maîtrise met les contenus des apprentissages à la portée des élèves dont les caractéristiques cognitives et affectives ont été observées au préalable par le biais de l'évaluation formative. Cette dernière a une fonction régulatrice au cours de l'action pédagogique, sous forme de retour en boucle : les nouvelles informations recueillies au terme de l'évaluation sont reprises pour adapter l'enseignement futur (Bloom, 1979, cité par Robbes, 2009). « Chaque unité de formation est divisée en plusieurs phases successives, avec l'idée qu'une nouvelle unité de formation ne se commence pas sans s'assurer d'abord que les élèves maîtrisent les apprentissages antérieurs » (Mottier Lopez, 2015a, p. 8).
- La pédagogie par objectifs ne se réfère non plus à une logique de classement, mais à une logique d'apprentissage. En effet, pour que les élèves atteignent les objectifs fixés,

l'enseignement doit être différencié : ces derniers sont situés par rapport à leurs propres apprentissages et non plus à ceux de leurs pairs (Carnidet, 1991 ; Mottier Lopez & Laveault, 2008). « L'évaluation qui correspond à cette pédagogie ne nécessite plus de classer les élèves, mais consiste simplement à voir si chaque individu a atteint ou non l'objectif » (Carnidet, 1991, p. 4).

Pour ce faire, différents travaux scientifiques liés à ces pédagogies incitent les enseignants, responsables scolaires, politiques, mais aussi les parents d'élèves à changer l'école par la modification des modalités d'évaluation des apprentissages (Gilliéron Giroud & Tessaro, 2009 ; Mottier Lopez, 2014).

En promouvant l'évaluation formative, les autorités scolaires des cantons romands souhaitent encourager une évaluation plus qualitative, sans passer par l'établissement systématique de notes chiffrées, c'est-à-dire une évaluation qui se met au service de la régulation des apprentissages des élèves et d'une différenciation pédagogique au sein de la classe (Mottier Lopez, 2014, p. 88).

Pour rappel, la responsabilité fédérale octroie, en ce temps-là, la souveraineté en matière d'éducation et de culture aux 26 cantons helvétiques. Chacun d'eux bénéficie d'une loi scolaire, d'un règlement d'application et de directives en termes d'évaluation des apprentissages des élèves (Plumelle, 2003 ; Gilliéron Giroud & Tessaro, 2009 ; Mottier Lopez, 2014).

Dans les années 1980 à 1990, un ensemble de connaissances sur l'évaluation formative se constitue au travers de différents projets de recherche en éducation. Ceux-ci donnent lieu à des rapports visant à améliorer les approches et les pratiques de l'évaluation dans divers degrés de la scolarité obligatoire (Mottier Lopez, 2015b). Dans le but d'harmoniser les pratiques sur le plan national, plusieurs commissions réunissent les partenaires scolaires des différents cantons dans le but de favoriser le dialogue, les échanges et la coopération entre eux (Gilliéron Giroud & Tessaro, 2009 ; Wirthner, 2010).

En 1993, une Commission romande, nommée « évaluation formative et différenciation de l'enseignement » se charge de formuler des propositions concrètes d'introduction de

l'évaluation formative au sein des classes, perçues comme un « guide vers le changement ». Cela encourage les cantons à entreprendre des réformes scolaires d'envergures et de rythmes différents (Gilliéron Giroud & Tessaro, 2009 ; Mottier Lopez, 2014). Les années 1980 sont donc marquées par la mise en place des premières réformes dans la plupart des cantons, dont le canton de Genève qui en sera le précurseur (Wirthner, 2010).

Les réformes du système d'évaluation dans le canton de Genève

En 1994, une rénovation du système scolaire s'instaure dans l'école primaire genevoise. Celle-ci se déroule en deux temps afin que le plus d'acteurs possible soient impliqués et que ces derniers perçoivent le projet comme une démarche de construction interactive (Gather Thurler, 2001 ; Mottier Lopez, 2015b). Elle commence par une exploration intensive dans des écoles volontaires (1994-1998) qui consiste à « explorer de façon plus approfondie les notions mêmes de cycle d'apprentissage et de coopération professionnelle, selon des modalités complémentaires : projets d'innovation et projets de réflexion/formation » (p. 19)⁵. Puis, dans un deuxième temps, la rénovation s'étend progressivement à toutes les écoles du canton dès la rentrée scolaire 2000-2001 (Gilliéron Giroud & Tessaro, 2009 ; Mottier Lopez, 2014).

Trois axes principaux guident la réforme de l'école primaire genevoise, nommée aussi « Rénovation »⁶ :

- Le premier, incite à l'individualisation des parcours de formations des élèves. Il est à comprendre non pas comme une individualisation du travail, mais plutôt comme un cheminement personnalisé pour chaque enfant « qui dépend de son niveau de développement intellectuel et socioaffectif, de son rythme de travail et d'apprentissage, des attitudes, des intérêts et des acquis qu'il doit à son milieu de vie, de son envie et de sa façon d'apprendre » (pp. 10-11).
- Le deuxième axe se penche sur le développement de projets d'école et la promotion d'une culture de collaboration. Il invite tant les parents que les enseignants à tendre vers une dynamique d'échange, de participation et de communication, afin que la coopération professionnelle devienne une norme à part entière.

⁵ URL: https://www.unige.ch/fapse/life/files/1814/5408/6921/dep-1994-trois_axes_de_renovation.pdf

⁶ URL: https://www.unige.ch/fapse/life/files/1814/5408/6921/dep-1994-trois_axes_de_renovation.pdf

- Le troisième axe porte sur les élèves, que la Direction de l'enseignement primaire veut placer au cœur de l'action pédagogique. En effet, tous les enfants ne sont pas égaux devant l'école selon leur mode de vie, leur héritage culturel, leurs valeurs et leurs rapports au savoir. C'est pour cela qu'il est nécessaire de les considérer au centre du travail et de la relation. L'école organise alors des situations d'apprentissage afin d'encourager l'élaboration des connaissances des élèves, en référence à la pédagogie constructiviste proposée par Piaget dans les années 1920.

Ces trois axes de transition passent donc inévitablement par le renforcement d'une évaluation des apprentissages « au service des progressions souples et différenciées des élèves, au service aussi de l'information aux partenaires concernés par les progressions des élèves et en limitant les étapes de certification et les décisions pronostiques (promotion, redoublement, orientation) » (Mottier Lopez, 2014, p. 92).

La phase d'extension progressive (1999-2002) est marquée par l'introduction du classeur « d'objectifs d'apprentissage » à la rentrée scolaire 2000-2001, qui devient le nouveau document de référence pour les enseignants. S'en suivent plusieurs modifications amenées progressivement (Gilliéron Giroud & Tessaro, 2009) :

- Les huit années de scolarité primaire sont réparties en deux cycles : cycle élémentaire (4-8 ans) et cycle moyen (8-12 ans) ;
- Le bulletin scolaire adressé aux parents devient semestriel. Il est introduit au cycle élémentaire en 2001 et les notes chiffrées sont remplacées dès 2002 par des catégories d'appréciations qualitatives pour le cycle moyen, sauf en fin de scolarité primaire où les notes sont gardées en vue du passage dans l'enseignement secondaire ;
- Les évaluations formatives du bulletin scolaire sont complétées par un recueil de productions et de traces de l'activité de l'élève. Nommé « *portfolio* », ce document vise à soutenir les enseignants dans les processus d'évaluation des progressions d'apprentissages des élèves et à mettre en avant les démarches d'auto-évaluation et de réflexion métacognitive chez les apprenants. Ce document est associé au nouveau carnet scolaire (anciennement appelé « livret scolaire »). Il est présenté lors de rencontres avec les parents ;

- Les épreuves externes, qui concernaient précédemment uniquement les élèves en fin de parcours primaire, s'étendent à d'autres disciplines ainsi qu'à la deuxième année primaire qui représente la fin du cycle élémentaire ;
- Dans le but de garantir une continuité et une cohérence pédagogique, les enseignants de l'école primaire assurent un suivi collégial trimestriel durant lequel la progression des élèves ainsi que le cas des élèves en difficultés y sont abordés.

Ces changements créent une forte demande en matière de formation continue de la part des établissements scolaires. En « quelques années, la quasi-totalité des écoles primaires du canton a participé à des séminaires dont le contenu portait sur le champ de l'évaluation » relèvent Gilliéron Giroud et Tessaro (2009, p. 55). En effet, ces dernières cherchent à consolider les compétences professionnelles des enseignants et à soutenir les modifications des pratiques scolaires afin de faire progresser les aptitudes des élèves. Au sein de cette nouvelle organisation, l'évaluation pédagogique, dans sa fonction formative, est donc placée au cœur des programmes de formation continue en tant que compétence professionnelle spécifique à développer. La fonction certificative de l'évaluation, quant à elle, n'est de loin pas considérée de la même manière (Mottier Lopez, 2014). De Ketele (2006) explique ce changement de perspective par la connotation négative qu'elle provoque puisqu'elle est rattachée au symbole de « l'évaluation-sanction », à l'échec scolaire ainsi qu'aux inégalités sociales.

Bien que les enseignants se mobilisent et cherchent à enrichir leurs pratiques, la généralisation de la rénovation à toutes les écoles du canton génère une désillusion que Gilliéron Giroud et Tessaro (2009) expliquent en deux temps :

1. D'abord, ils soulèvent le décalage créé entre les professionnels des écoles ayant déjà acquis des compétences durant la phase d'exploration et les nouveaux enseignants qui intègrent le projet.
2. Ils relèvent ensuite que la réforme n'est à ce stade plus maintenue sur un système de volontariat, mais sur un principe de contrainte imposée par de multiples circulaires et directives. L'entrée dans la phase d'extension provoque donc des réticences chez certains enseignants qui expriment « la crainte qu'un renouvellement des pratiques

d'évaluation ait pour conséquences un manque de temps pour enseigner, d'espace pour innover dans d'autres domaines » (p. 60).

Ainsi, tout juste quelques années après l'essor de la Rénovation, dès le milieu des années 2000, ce climat social conflictuel s'étend à l'avantage de la réintroduction des notes chiffrées à l'école primaire (Mottier Lopez, 2015b). Blanchet (2010) constate que ce retour en arrière est dû à un manque d'anticipation des aspects plus techniques et pratiques de l'évaluation. En effet, d'une part l'évaluation des apprentissages sans l'utilisation des notes et des moyennes crée une confusion auprès des enseignants. D'autre part, l'accent mis sur l'évaluation formative laisse croire que la certification des acquis des élèves en fin de cycles d'apprentissage n'existe plus. Mottier Lopez (2015b), en faisant référence aux propos de Wirthner (2010), complète que « les procédures proposées aux enseignants étaient lourdes à mettre en place ; les parents ont perdu leurs repères, considérant paradoxalement que la suppression des notes et moyennes chiffrées renforçait la sélectivité de l'école » (p. 5). Les visées premières de l'évaluation privilégiées à cette période sont donc mal comprises (Mottier Lopez, 2015b).

Dans le but de trouver un compromis convenable en réponse aux nombreuses critiques contre la suppression des notes, le DIP met en place un nouveau bulletin scolaire en 2005. « Celui-ci réinstaura les notes chiffrées à la fin de chaque trimestre pour les classes de 3^e à 6^e années, sans qu'elles soient le résultat d'une moyenne arithmétique » (Gilliéron Giroud & Tessaro, 2009, pp. 60-61).

Bien qu'une grande partie des enseignants et des parents d'élèves soient satisfaits de ce nouveau dispositif, l'évaluation continue et chiffrée est réintroduite dans un nouvel article de loi en 2007 suite à une votation populaire en 2006. Le calcul des moyennes est également remis sur pied pour établir la certification annuelle (Gilliéron Giroud & Tessaro, 2009 ; Mottier Lopez, 2015b). Comme le relève Soussi (2010), « le peuple tranche en faveur des notes et d'un découpage annuel ainsi que de la réintroduction du redoublement en fin d'année (ou de mesures d'accompagnement si les objectifs ne sont pas atteints) » (p. 61). Ce tournant constitue, selon Gilliéron Giroud et Tessaro (2009), « l'aboutissement de ce qui a été appelé de façon réductrice "la guerre des notes" » (p. 61).

À la suite de cette période « mouvementée », Mottier Lopez (2015b) remarque que l'évaluation formative, bien qu'identifiée dans les règlements des différents cantons romands, ne représente aujourd'hui plus une priorité. Elle observe même un renforcement des notes depuis leur réintroduction. En effet, la symbolique de la note chiffrée est encore fortement ancrée dans les représentations sociales : « le chiffre serait garant de plus de justice, d'objectivité, de fiabilité » (p. 5). Le risque que l'évaluation formative se retrouve au second plan est alors élevé. Pourtant, comme le relève Mottier Lopez (2014), la présence des deux principales fonctions de l'évaluation est indispensable au bon fonctionnement du système scolaire, malgré les tensions qu'elles sont susceptibles de générer.

Gilliéron Giroud et Ntamakiro (2010) constatent que les réformes menées en Suisse romande n'ont pas eu les effets escomptés au vu des nombreux obstacles et résistances rencontrés : « le bilan est plutôt mitigé, pour ne pas parler d'échec », affirme Mottier Lopez (2015b, p. 4). Toutefois, l'évaluation scolaire reste un point sensible des systèmes scolaires aux yeux des différents acteurs sociaux concernés (Mottier Lopez, 2014).

L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire

Au début des années 2000, l'enquête PISA⁷ a engendré de nombreuses réactions à la parution des premiers résultats qui s'avéraient peu satisfaisants. Toutefois, les réactions négatives générées par le grand public ont donné l'occasion aux autorités scolaires et politiques de prôner des mesures de corrections du système éducatif. C'est entre autres pour cela qu'un projet d'harmonisation de l'école, nommé « concordat HarmoS », a vu le jour « dans le but d'harmoniser les structures de la scolarité obligatoire en Suisse ainsi que les objectifs de formation relatifs à chaque ordre d'enseignement » (Mottier Lopez, 2014, p. 90). Soumis au vote populaire en 2007 auprès des 26 cantons suisses, cet accord est entré en vigueur le 1^{er} août 2009 (Behrens, 2010 ; Wirthner, 2010 ; Mottier Lopez, 2014).

En ratifiant cette convention, chaque canton renonce à une partie de sa souveraineté éducative en faveur de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), soucieuse d'une cohérence nationale (Behrens, 2010). En effet, cet accord vise à harmoniser

⁷ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

la durée de l'enseignement obligatoire, les contenus de standards de formation à des fins de pilotage des systèmes éducatifs suisses ainsi que les objectifs de formation et les attentes fondamentales pour le passage d'un ordre d'enseignement à un autre (CDIP, 2009 ; Mottier Lopez, 2014). « Chaque canton devra donc adapter ses structures, renoncer à ses plans d'études et adopter un plan d'étude régional. Il devra également s'engager à amener tous les élèves au niveau de performance fixé par les standards nationaux », relève Behrens (2010, p. 121).

Concernant l'évaluation des apprentissages, le concordat définit les bases des exigences relatives aux évaluations externes, dans une visée principale de pilotage et d'harmonisation. Cependant, aucune exigence commune aux cantons n'est donnée en matière d'évaluation interne, à savoir les évaluations conçues par les enseignants (Ntamakiliro & Tessaro, 2010 ; Mottier Lopez, 2014).

Ces derniers restent libres de décider ce qui relève, par exemple, des systèmes de notation et usages de moyennes arithmétiques pour déterminer les promotions et orientations des élèves, des degrés scolaires dans lesquels sont introduites les notes chiffrées, des outils formels de l'évaluation certificative/pronostique et sa communication aux parents des élèves et autres partenaires, de la part prise par l'évaluation formative dans les pratiques en salle de classe, de l'usage obligé ou non d'un dossier d'apprentissage ou portfolio, etc. (Mottier Lopez, 2014, p. 90).

La création de cette nouvelle convention est en réalité un prolongement de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT). Depuis le 1^{er} janvier 2008, se sont installés de nombreux et importants changements dans le domaine de la politique en faveur des enfants et des jeunes âgés de 0 à 20 ans présentant des besoins éducatifs particuliers. En effet, la totalité de la responsabilité formelle, juridique et financière concernant la scolarisation de ces derniers, jusqu'alors confiée à la Confédération, s'est vue transférée à la responsabilité des cantons. Le retrait de l'assurance invalidité (AI) en termes de financement et de gestion des mesures correspondantes génère une délégation totale des tâches aux cantons. Ceci offre ainsi la possibilité de faciliter et de rationaliser l'organisation de la pédagogie spécialisée, tout en répondant aux nombreux besoins de ses bénéficiaires. Dès lors, ces derniers n'ont plus un statut d'assurés, mais

redeviennent des élèves de l'école publique auxquels sont considérés les besoins éducatifs particuliers. La nouvelle convention établit un cadre national pour les mesures essentielles du domaine de la pédagogie spécialisée à reprendre et respecter dans chaque concept cantonal. Bien que le canton de Genève accepte l'accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée en 2008, il ne soumet ses propres stratégies en faveur de la formation scolaire spéciale qu'en février 2018. Au sein de ce cadre national, Genève applique les instruments de coordination et d'harmonisation instaurés par la CDIP, à savoir l'utilisation d'une terminologie uniforme, des standards de qualité uniformes pour la reconnaissance et la pratique des prestataires ainsi que l'introduction d'une procédure d'évaluation standardisée (PES) pour la détermination des besoins individuels^{8 9}.

L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée établit des mesures simples comprises dans l'offre de base. Toutefois, « lorsque les mesures octroyées avant l'entrée en scolarité ou dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, une décision quant à l'attribution de mesures renforcées doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels » (Article 5, Accord Intercantonal sur la Collaboration dans le domaine de la Pédagogie Spécialisée (AICPS), 2007, p. 3). Pour ce faire, la procédure d'évaluation standardisée rassemblant tous les diagnostics déjà prononcés est complétée et analysée par les différents professionnels d'un point de vue global et détaillé. Les mesures appropriées correspondant au mieux aux besoins de l'enfant sont alors proposées aux prestataires et à leur famille qui doivent valider l'offre pour que les mesures soient mises en place¹⁰. Cet outil d'évaluation permet donc de suggérer une orientation dans une structure de l'enseignement spécialisé.

Outils d'évaluation en enseignement spécialisé

Dans le canton genevois, depuis la ratification à l'accord intercantonal, les outils d'évaluation en enseignement spécialisé ont toujours maintenu pour objectif de présenter l'élève à tout acteur concerné (parent, élève et professionnel) et d'indiquer ses progressions scolaires et

⁸ URL : <https://www.ge.ch/document/concept-cantonal-pedagogie-specialisee-geneve/telecharger>

⁹ URL: https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/RPT/OES-COMOF_Accord_intercantonal_201007_commentaires.pdf

¹⁰ URL : <https://www.ge.ch/document/concept-cantonal-pedagogie-specialisee-geneve/telecharger>

sociales au fil de sa scolarité. Cependant, la structure de ces moyens s'est vue modifiée et regroupée en un unique document, le projet éducatif individualisé (PEI), développé plus tard dans ce chapitre. Voici une brève description des précédents outils utilisés jusqu'à l'introduction de ce dernier.

Portrait de l'élève

Le portrait de l'élève, utilisé par les enseignants spécialisés avant l'arrivée du PEI, est un document informatif, offrant un regard global sur les compétences de l'élève. Il s'agit, à cette époque, du seul document officiel prescrit par l'Office Médico-Pédagogique (OMP) faisant office de bilan des connaissances et savoir-faire de l'élève ainsi que des projets scolaires en cours et à venir. Une première partie est dédiée aux compétences psychosociales, la seconde se réfère aux compétences cognitives et sociocognitives puis la dernière se concentre sur le projet pédagogique de l'élève (Schlaeppli, 2002).

Livret scolaire

Un autre document officiel complétant le portrait de l'élève est apparu quelques années plus tard : le livret scolaire. Celui-ci s'apparente au bulletin de l'enseignement ordinaire, à la différence qu'il ne contient pas le recueil des notes chiffrées. Transmis aux parents ainsi qu'aux enseignants spécialisés qui accueilleront l'élève l'année suivante, il constitue ainsi un « outil de communication et de mémoire des cheminements des élèves » (Talbot, 2009, p. 84). À la fin de chaque trimestre, l'enseignant spécialisé évalue les apprentissages de l'élève à l'aide de commentaires uniquement. Le premier comporte seulement un commentaire général alors que les deux suivants sont scindés en trois catégories principales : compétences sociales, compétences cognitives et transversales, compétences scolaires, comportant chacune différents items.

Document destiné au Secrétariat de la Pédagogie Spécialisée (SPS)

Depuis 2010-2011, les enseignants de classes spécialisées et d'institutions évaluent leurs élèves par le biais d'un formulaire intitulé le « document SPS » en référence à son destinataire, le Secrétariat à la Pédagogie Spécialisée. Ce document est nécessaire pour l'octroi de

prestations. Il consiste en une évaluation annuelle des compétences préscolaires, scolaires ou préprofessionnelles en fonction de l'âge de l'enfant.

Projet éducatif individualisé (PEI)

Une nouvelle loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP) est entrée en vigueur en 2010. Il s'agit d'une base légale permettant l'octroi de différentes prestations (pédagogie spécialisée, logopédie, psychomotricités et éducation précoce spécialisée) (Emery & Pelgrims, 2016). De cette loi découle, en 2011, le règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à BEP ou handicapés (RIJBEP) qui postule dans son article 26 que « tout enfant ou jeune mis au bénéfice d'une mesure individuelle renforcée fait l'objet d'un projet éducatif individuel de pédagogie spécialisée »¹¹.

Dans ce contexte, le directeur de l'OMP en place en cette période bouscule l'histoire de l'enseignement spécialisé public genevois dès 2013, en introduisant un document informatique commun à tous les établissements spécialisés du canton : le PEI. La mise en place de ce projet se fait en deux temps. Une phase pilote est menée entre 2015 et 2017 dans diverses structures afin d'ajuster l'outil en fonction de l'enquête de satisfaction auprès des utilisateurs. Puis, dès la rentrée 2017, le projet est généralisé dans toutes les structures spécialisées et les collaborateurs formés à son utilisation (Dusserre, 2018).

Le PEI constitue aujourd'hui l'unique outil pour le suivi et l'évaluation des élèves de l'enseignement spécialisé. Sa conception inclut les professionnels, l'élève concerné ainsi que ses parents (Emery & Pelgrims, 2016). Il est actualisé officiellement deux fois au cours de l'année scolaire (automne – printemps) bien que les objectifs soient modulables selon la progression de l'enfant. Cet outil présente dans un premier temps un bilan des compétences de l'enfant ou du jeune (Compétences de la vie de tous les jours ; habiletés sociales ; sensori-motrices et psychomotrices ; cognitives ; langagières ; écrites et communicationnelles, scolaires ; préprofessionnelles). Puis, dans un deuxième temps, laisse place aux objectifs liés aux compétences listées ci-dessus.

¹¹ URL : https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_12p01.html

Cette présentation succincte des outils d'évaluation antérieurs et actuels démontre qu'aucune place officielle n'est attribuée aux notes chiffrées dans ces documents : l'évaluation formative se voit alors privilégiée dans le cadre de l'enseignement spécialisé. En effet, bien que l'évaluation pronostique soit utilisée pour le cas des élèves sortants, l'évaluation certificative est écartée. L'évaluation diagnostique, quant à elle est utilisée dans le cadre de la rédaction du moyen d'évaluation officiel de l'OMP, à savoir le PEI.

Pratiques d'évaluation en enseignement spécialisé

Pelgrims (2009) explique la distinction entre les pratiques d'évaluation de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé en affirmant que « dans les classes spécialisées de la scolarité primaire, les enseignant-e-s disposent de libertés et de contraintes différentes de leurs collègues de classes ordinaires pour composer enseignement et obtention de la discipline » (p. 137).

En effet, Pelgrims (2003, p. 232) explique que cette liberté de programme modifie les pratiques professionnelles pour trois raisons :

1. Au sein d'une même classe sont regroupés des élèves, dont le niveau scolaire dans les disciplines telles que le français et les mathématiques est très hétérogène ;
2. Les activités d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas guidées par un programme scolaire officiel et unique pour l'ensemble des élèves de la classe ;
3. Étant donné la marge de liberté accordée aux enseignants spécialisés pour adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des élèves, il est plus difficile de saisir les caractéristiques des situations naturelles de classes spécialisées que des classes ordinaires.

Ce dernier point fait référence à l'article 8¹² de l'AICPS¹³, qui définit les objectifs d'apprentissage dans une perspective d'harmonisation et de coordination au sein de la

¹² Art. 8 : Les niveaux d'exigence dans le domaine de la pédagogie spécialisée sont adaptés à partir des objectifs d'apprentissage fixés dans les plans d'études et des standards de formation de l'école ordinaire ; ils prennent en compte les besoins et capacités individuels de l'enfant ou du jeune.

¹³ URL : https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_08.html

scolarité obligatoire. En d'autres termes, les enseignants spécialisés sont libres d'opter pour un programme et des objectifs proches de ceux proposés par le Plan d'Étude Romand (PER) suivis en ordinaire, ou de les adapter et les restreindre. Toutefois, Pelgrims (2009) ajoute que « la référence aux programmes scolaires de l'enseignement ordinaire n'est pas obligée en termes législatifs » (p. 137).

La liberté de programme influence également les pratiques d'évaluation. En effet, puisque l'article 45 du Règlement de l'Enseignement Primaire genevois (1993) stipule que, « dans les regroupements et institutions spécialisées, l'évaluation est adaptée aux caractéristiques de l'élève », et qu'aucune autre prescription n'indique le contraire, les enseignants peuvent utiliser la forme d'évaluation qu'ils désirent. De plus, Pelgrims (2009) ajoute qu'aucun critère ni échéance n'est exigé en classe spécialisée pour être promu au degré supérieur, puisque cette dernière fonctionne « sans référence à un cursus scolaire structuré en degrés progressifs définis par un curriculum, des procédures d'évaluation et de promotion » (p. 137). Étant donné que les élèves ne sont pas affiliés à un degré et que le groupe classe est généralement hétérogène, « les élèves de [contextes spécialisés] ne forment pas une "volée" au sens d'une communauté partageant une mémoire collective, des expériences socioaffectives, pédagogiques, didactiques vécues ensemble d'année en année », explique Pelgrims (2009, p. 138). Elle ajoute que

l'échec est par contre une expérience, voire une culture, que tous les élèves partagent en commun : des échecs informels au fil des situations et interactions didactiques en classe ordinaire, des échecs formalisés lors des évaluations certificatives, des échecs institutionnalisés lors du redoublement encouru par la majorité d'entre eux et lors de la décision de passage en [contexte spécialisé] (p. 138).

Pour les élèves désignés en difficulté, la peur de l'échec et l'anxiété sont donc davantage éprouvées. En effet, Pelgrims (2009) relève que ces derniers remémorent « plus de soucis et d'inquiétude en rapport avec les échecs qu'ils anticipent » (p. 142) et que cela est étroitement lié au sentiment de compétence des élèves.

Il en va de même pour les évaluations qui peuvent, selon le Président de la Société Pédagogique genevoise (dans Maulini, 2012) « renforcer très vite chez certains élèves une

mauvaise estime de soi [et] placer l'enfant dans une situation d'échec durable » (pp. 2-3). Hadji (2012)¹⁴ précise à ce sujet que « la notation installe un climat de stress tel que la pression exercée sur les élèves devient contre-productive » (p. 1). Les évaluations et leur notation peuvent donc avoir un impact émotionnel sur l'élève et son implication dans le travail.

Pelgrims (2009) affirme toutefois que « la peur de l'échec, aussi élevée soit-elle, ne conduit pas systématiquement les élèves à l'évitement des tâches ». Si certains élèves font face « à la situation perçue comme une menace d'échec en adoptant différentes stratégies de *coping*¹⁵ » (p. 142), d'autres arrivent à passer au-delà de leur état émotionnel en s'autorégulant pour vivre la situation plus confiants et sereins.

Une autre dimension de la culture collective de classe est à prendre en compte dans l'investissement scolaire des élèves. Il s'agit du sentiment d'appartenance au groupe-classe qui signifie être écouté, valorisé, intégré et respecté dans un contexte social où l'individu a une perception positive de ses relations et adhère aux valeurs et à l'utilité de l'école. Ce sentiment est directement lié à l'intérêt et l'utilité éprouvés pour les savoirs en jeu, à l'engagement et la persévérance mobilisés dans la tâche, ainsi qu'à la perception explicite des pratiques d'enseignement (Pelgrims, 2014). L'auteure souligne que, lorsqu'une attribution à un groupe classe est peu formelle, que la planification horaire est morcelée et que les conditions de classe en situation d'activité font obstacle à la participation de l'élève, alors le sentiment d'appartenance de ce dernier se voit menacé. Quant à elles, Meuli et Zuccone (2013) ajoutent que l'élève à besoins éducatifs spécifiques se sent davantage appartenir au groupe, selon son taux de fréquentation dans la classe spécialisée et dans la classe ordinaire, selon l'acceptation et la tolérance de la différence par ses pairs et selon les savoirs travaillés en classe et leur articulation dans chaque contexte.

Implication des élèves face aux apprentissages: modèle de Boekaerts

Afin de comprendre les enjeux de l'implication de l'élève face aux apprentissages et les facteurs qui l'influencent, cette dernière partie se penche sur le modèle de l'approche située

¹⁴ URL: <https://culture.univ-lille1.fr/fileadmin/Ina/Ina64/Ina64p11.pdf>

¹⁵ Définition de la notion de *coping* en page 33.

de la motivation à apprendre de Boekaerts (1992). Ce modèle postule qu'il existe en effet des liens entre les processus cognitifs et socioaffectifs dans l'activité d'apprentissage au travers d'une recherche continuelle d'un équilibre entre deux buts majeurs : le gain de connaissance et le maintien d'un bien-être socioaffectif.

Il est en effet devenu évident que la qualité du processus d'apprentissage dépend en grande partie de l'orientation des objectifs de l'élève : les élèves qui perçoivent les tâches scolaires comme des occasions d'apprendre se concentrent sur les indices de la situation d'apprentissage qui les invitent à renforcer leurs compétences et leur confiance en eux, tandis que les élèves qui voient les tâches scolaires comme une mission d'exceller et de démontrer leurs capacités, utilisent des stratégies défensives pour protéger leur ego (Boekaerts, 1992, p. 379).¹⁶

La figure ci-dessous illustre alors les processus d'apprentissage en indiquant le lien entre les états motivationnels et émotionnels des élèves (cognitifs et affectifs spécifiques à la situation d'apprentissage) et leur intention d'apprendre, c'est-à-dire, leur inclination à déployer et maintenir l'effort pour atteindre le but d'une situation d'apprentissage donnée. Les activités d'apprentissage déclenchent donc un réseau de préoccupations très spécifiques, concomitantes avec des émotions positives ou négatives. Ces connotations sont alimentées en permanence à partir de trois sources d'information principales dans la mémoire de travail de l'apprenant (Boekaerts, 1992 ; Pelgrims, 2003) :

¹⁶ Texte original : «*It has indeed become clear that the quality of the learning process depends to a large extent on the student's goal orientation: students who perceive schooltasks as opportunities to learn, focus on cues in the learning situation that invite them to build up their competence and confidence, whereas students who see schooltasks as opportunities to excel and demonstrate their ability, use defensive strategies to protect their ego.*»

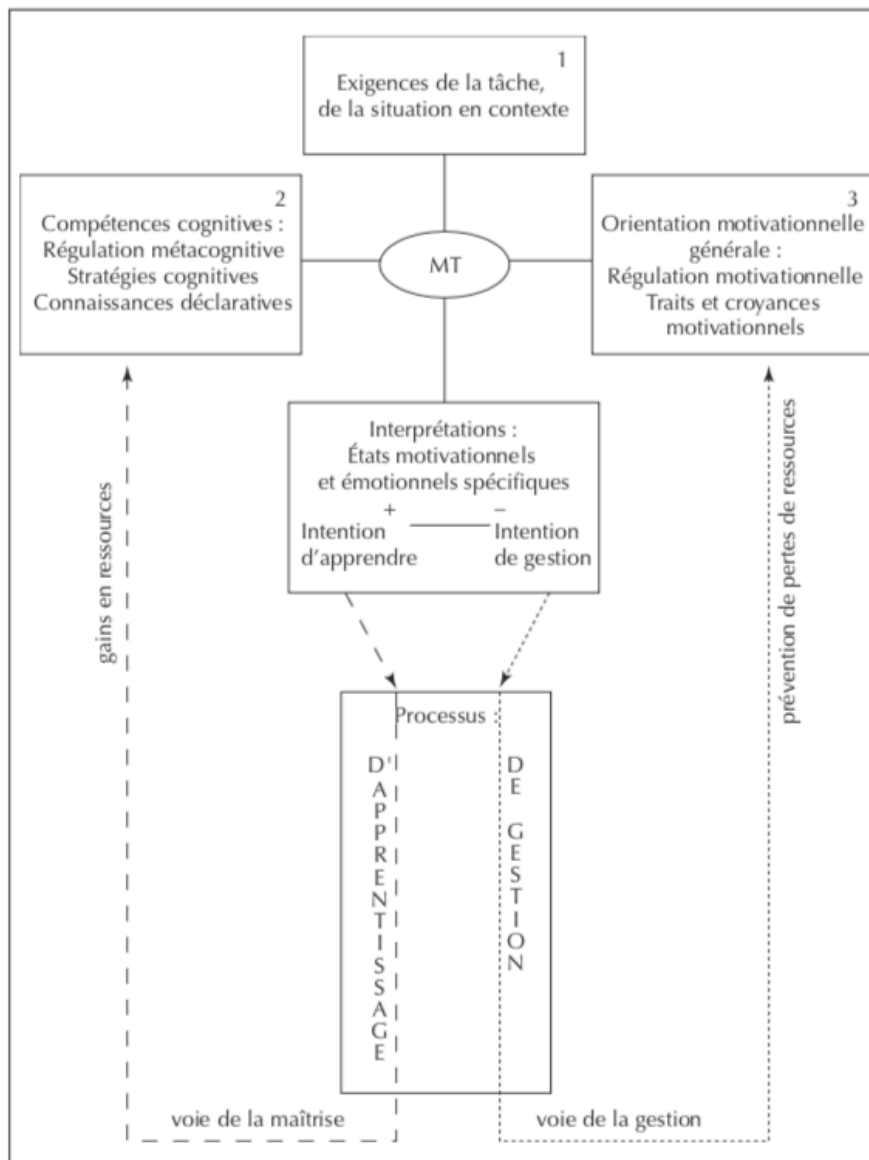


Figure 1 : Modèle heuristique des processus d'apprentissage et affectifs

Composante n°1

La première source d'information concerne la perception et la compréhension des caractéristiques de la tâche ainsi que le contexte didactique, physique et social dans lesquels elle s'intègre. Il s'agit donc de la manière dont l'élève comprend la consigne, les contenus, les savoirs en jeu, les objectifs de la tâche et comment il perçoit les conditions sociales (exigences, attentes) temporelles et matérielles d'accomplissement, les ressources externes à sa disposition, par exemple.

Composante n°2

La deuxième est constituée des compétences cognitives et des connaissances spécifiques liées à un domaine pertinent. Ces dernières seront plus ou moins mobilisées par l'apprenant au moment de la tâche, en fonction de la perception et de la compréhension qu'il a de celle-ci (cf. composante 1). Cette deuxième composante concerne toute stratégie cognitive, connaissance procédurale, connaissance déclarative, métaconnaissances et processus d'autorégulation cognitive, à savoir la planification, l'anticipation, la vérification et l'ajustement.

Composante n°3

La troisième source d'information, plus ou moins activée dans ce processus et dépendante des deux composantes présentées ci-dessus, concerne les compétences socioaffectives. Entrent alors en ligne de compte les divers concepts suivants : la valeur pour la discipline dont relève la tâche, le but de maîtrise et de performance ou alors de moindre effort et de protection de soi, le besoin de compétence, de reconnaissance, d'appartenance ainsi que la perception de soi, l'attribution causale de la réussite ou de l'échec, les émotions automatisées, par exemple.

C'est à partir de ces trois sources d'informations, activées dans la mémoire de travail de l'élève que ce dernier interprète la situation d'apprentissage. Elles vont donc influencer ses activités en cours et à venir (Boekaerts, 1992 ; Pelgrims, 2003).

Les interprétations que l'élève fait de la situation d'apprentissage jouent un rôle central dans le modèle. Elles comprennent la signification de la situation par rapport au bien-être de l'élève (ou son équilibre affectif), et la perception qu'il a de ses ressources lui permettant de relever le défi de l'apprentissage ou de surmonter l'éventuel tort que pourrait causer l'expérience à son bien-être (Pelgrims, 2003, p. 225).

En fonction des interprétations données à la tâche, l'élève suit un cheminement qui favorise une intention d'apprendre ou au contraire une intention de *coping*. Lorsque l'apprenant décide de prendre la voie de l'apprentissage, celui-ci s'engage, persévère et investit de l'effort pour atteindre le but d'apprentissage, car il est convaincu que ses actions déboucheront sur un probable gain en compétences ou en bien-être. Sur le plan affectif, il montre de la

réjouissance, du plaisir et se sent en confiance. Il mobilise des connaissances, des procédures ainsi que des stratégies cognitives qui lui permettent de traiter l'information tout en étant concentré et attentif. Quant à l'aspect social et comportemental, l'élève présente un engagement apparent : il participe, interagit et questionne son entourage si besoin. S'il se trouve face à un obstacle, l'apprenant est également capable de mettre en place des processus d'autorégulation.

En revanche, si l'élève perçoit la tâche comme une éventuelle menace sur son bien-être affectif et émotionnel, il se dirige alors vers la voie de l'évitement et utilise des stratégies de *coping* qui consistent à maîtriser et diminuer l'impact négatif sur son bien-être. L'activité affective se manifeste par un ennui, un désintérêt, un sentiment de mal-être et une peur de l'échec. Quant à l'activité cognitive, l'élève redouble d'efforts, anticipe l'échec et perçoit uniquement les effets négatifs de son investissement. En conséquence, il tente de transformer la tâche et de contrôler son environnement en négociant les critères et les conditions d'accomplissement de la tâche, en procrastinant ou copiant ses pairs. L'élève met en place des stratégies d'évitement qui se traduisent par des comportements perturbateurs ou inadéquats (attente, activité de substitution, mise en désordre, ...) (Boekaerts, 1992 ; Pelgrims, 2003).

Au terme de la situation d'apprentissage, l'élève interprète une nouvelle fois la situation « en intégrant sa perception des aspects subjectifs (effort consenti à la tâche, activité cognitive mise en œuvre, obstacles rencontrés, éventuellement surmontés...) et objectifs (aides et événements externes...) de l'expérience qu'il vient de vivre et du résultat qu'il a produit » (Pelgrims, 2003, p. 227). Les interactions de l'élève avec la situation d'apprentissage génèrent des états émotionnels et motivationnels étroitement liés aux facteurs environnementaux. En effet, l'investissement et la motivation des élèves varient en fonction des structures institutionnelles, des milieux, des situations d'apprentissage ainsi que des contextes perçus différemment par ceux-ci.

Cadre méthodologique

Tout d'abord, ce chapitre méthodologique présente le contexte de la recherche divisée en deux temps : les structures et leurs fonctionnements, puis l'échantillon d'étude. Ensuite, la méthodologie des entretiens sera explicitée en abordant les questions de recherche, la procédure de recueil des données, les instruments utilisés, le déroulement des entretiens ainsi que les difficultés rencontrées au moment de la récolte des données. Pour finir, la démarche d'analyse des données sera présentée.

Présentation des structures: contexte et fonctionnement

Le choix des structures a été dirigé en fonction des expériences professionnelles et stages de formation effectués. Afin de présenter les contextes concernés par cette recherche au plus proche de la réalité du terrain, des extraits de verbatim¹⁷, analysés dans le chapitre suivant : Présentation et discussion des résultats (p. 49), ont été utilisés. La méthodologie rattachée à ces derniers sera, quant à elle, présentée dans la procédure de recueil de données en page 42. Quant aux participants, ils seront présentés dans le sous-chapitre concernant l'échantillon d'étude (p. 39).

Trois contextes sont concernés par cette recherche. Le premier (contexte A) représente une structure d'intégration qui possède son propre fonctionnement. Les deux contextes suivants (B et C) sont, quant à eux, issus d'un autre type de structure intégratif qui se distingue du premier. Bien qu'ils ne se trouvent pas dans les mêmes établissements scolaires, les contextes B et C seront présentés dans le même sous-chapitre en raison de leurs caractéristiques similaires. Pour des raisons éthiques, les contextes et les participants ont été rendus anonymes. Cependant, en raison du faible échantillon, les structures de la recherche restent potentiellement reconnaissables.

Contexte A

Depuis janvier 2013, le canton de Genève a introduit le contexte A dans une école du canton, en vue de développer l'école inclusive au niveau primaire. En effet, suite à l'entrée en vigueur

¹⁷ Annexe 5 : Retranscription des entretiens

de la LIJBEB en 2010 et au règlement d'application établi en 2011, le canton de Genève bénéficie d'un cadre légal favorisant le principe d'inclusion. Ce dispositif s'est étendu à un autre établissement genevois dès la rentrée 2017.

L'objectif principal du contexte A est de permettre une immersion aux élèves à BEP et un retour dans l'enseignement ordinaire, mais également d'instaurer une collaboration entre les enseignants de l'ordinaire et du spécialisé. En tout, 24 élèves à BEP au maximum sont accueillis au sein du dispositif et sont affiliés à l'une des trois classes spécialisées présentes dans ce contexte. Au sein de ces classes, les élèves sont répartis selon les différents niveaux scolaires, allant de la 3P à la 8P HarmoS. L'équipe est composée de trois enseignants spécialisés, dont le responsable pédagogique (RP), un éducateur et un responsable thérapeutique. Chaque enseignant spécialisé collabore en principe avec deux enseignants ordinaires, puisque chaque classe spécialisée est constituée d'un double degré.

Bien que les enseignants ordinaires se sont généralement montrés favorables à l'idée d'une intégration dans leur classe, Jendoubi, Guilley et Benninghoff (2015) affirment que, dans un premier temps, l'introduction de ce projet a généré un certain nombre de réticences. De plus, les auteurs soulignent qu'au sein du contexte A, « les enseignants spécialisés ont dû trouver leur place au sein de l'établissement et affirmer leur identité professionnelle [et] cela ne s'est pas fait sans difficulté » (p. 40). Effectivement, un dispositif comme celui-ci implique de changer sa manière de travailler, d'assouplir son organisation, d'accepter de laisser entrer et sortir de nouveaux élèves et des professionnels dans sa classe, mais surtout de collaborer avec ces derniers. « *Au début, il y avait toute une histoire de collaboration (...), il y avait cette peur de laisser rentrer quelqu'un dans ta classe* » confie une enseignante régulière du contexte A (EnO1). Cela fait écho aux propos soulevés par Jendoubi et al. (2015) : « collaborer entre enseignants ne va pas de soi et nécessite (...) une attitude ouverte de la part des différents partenaires ». Pour faire face à ces difficultés, un cadre a dû être défini clairement et un certain nombre de règles fixées : « les types de collaborations, les moments de co-préparation, ainsi que la précision des rôles et des responsabilités des différents intervenants » (p. 14), par exemple.

Ainsi, « c'est autour d'un équilibre entre ces deux mondes professionnels que s'est articulé le programme hebdomadaire des élèves intégrés dans une classe [du contexte A] » affirment Jendoubi et al. (2015, p. 5). En effet, l'horaire des élèves est réparti en trois temps d'enseignement :

- Un tiers du temps en classe ordinaire sans l'accompagnement d'un enseignant spécialisé (4 élèves au maximum intégrés dans une classe à effectif réduit) ;
- Un tiers du temps en classe ordinaire avec le soutien d'un enseignant spécialisé ;
- Un tiers du temps en classe spécialisée avec un enseignant spécialisé.

Il semble important de relever que le moment en classe spécialisée, à savoir un tiers du temps dans la semaine, a une importance particulière pour les élèves puisqu'il représente une sorte de "bulle d'air" dans laquelle les élèves « *peuvent souffler* » constate EnS1, enseignant spécialisé et responsable pédagogique du contexte A. Il est d'ailleurs selon lui nécessaire au bon déroulement des intégrations. Les enseignants spécialisés prennent ce temps précieux pour « *aller à un rythme des fois un petit peu plus lent* ». Ceci, dans le but « *que les enfants puissent exprimer aussi différentes choses par rapport à ce qu'ils expriment d'habitude en enseignement régulier* ». En effet, l'enseignant spécialisé observe que les moments en ordinaire représentent parfois une pression pour certains enfants, car « *ils mettent beaucoup d'énergie à tenir le cadre, le métier d'élève* ». Il y a donc, selon EnS1 « *besoin (...) d'un espace où il y a peut-être un petit peu moins d'exigences* ». Cela leur permet, par la suite, « *d'être vraiment bien en classe ordinaire* ». Bien que ces périodes offrent visiblement aux élèves un espace de décompression les aidant à mieux vivre les moments d'intégration, le responsable pédagogique soulève toutefois qu'il est nécessaire de trouver un équilibre entre les deux moments (ordinaire et spécialisé). En effet, EnS1 soulève que « *s'ils étaient tout le temps en petits groupes, ils réclameraient d'être en classe avec leurs copains* ». Il s'agit donc « *toujours [d']une question de pondération* ».

Afin de répondre aux besoins de chaque élève, les professionnels du dispositif restent ouverts à aménager l'emploi du temps des enfants en fonction de leurs possibilités. En effet, certains élèves peuvent bénéficier « *d'avantage d'enseignement régulier, parce que l'espace en petit groupe leur [est] moins bénéfique que s'ils restaient en classe* », affirme EnS1. Cependant, il insiste sur le fait que le projet doit systématiquement être « *co-construit avec l'enfant* ». Cela

dans la mesure où, parfois, les enseignants surestiment les capacités des élèves : « *des fois, on sent que ce serait bien qu'ils soient plus en classe ordinaire parce qu'ils pourraient peut-être bénéficier davantage des contenus* », affirme EnS1. Ce dernier remarque également que les élèves « *sont autonomes [et qu'il n'y a pas de difficulté particulière au niveau des apprentissages]* ». Or, ils ont parfois besoin de cet espace : « *c'est des enfants qui nous freinent, qui nous disent : "non, mais moi j'aime bien avoir ce petit moment en groupe, je peux poser des questions plus spécifiques, l'enseignant est plus disponible pour moi"* ». Le projet et l'aménagement de l'emploi du temps sont donc « *construits avec l'enfant et le titulaire et c'est en équipe qu'on prend une décision petit à petit* » (EnS1).

Contextes B et C

Les contextes B et C sont des structures qui accueillent des élèves à BEP âgés de 7 à 13 ans au sein d'un établissement scolaire primaire ordinaire et sont encadrés par des enseignants spécialisés référents. Selon les possibilités des élèves, une intégration à temps partiel en classe ordinaire, dans le même établissement scolaire primaire ou dans un autre, peut être mise en place. Les différents décloisonnements et intégrations induisent donc une collaboration et une communication constante entre les enseignants des structures spécialisées, mais également avec les enseignants réguliers et les maîtres de disciplines artistiques et sportives (MDAS).

Les modalités de travail des deux contextes se distinguent par un fonctionnement qui leur est propre. En effet, afin que chaque élève puisse bénéficier d'un enseignement adapté à son niveau scolaire, les enseignants du contexte B travaillent sous forme de "déclousonnements" pour toutes les branches scolaires, alors que ceux du contexte C travaillent par "groupes de besoins" pour certaines disciplines. De plus, bien que les deux contextes représentent le même type de structure intégratif, le groupe classe n'est pas constitué de la même manière.

Le contexte B prend en charge trente-deux élèves, répartis dans quatre classes de 8 élèves en fonction de leur âge. Ces classes font référence aux différents degrés scolaires allant de la 1P à la 8P HarmoS. La recherche s'est concentrée sur la classe du plus haut degré. Bien que les élèves soient rattachés à la classe correspondant à leur âge, leur emploi du temps est structuré selon leur niveau et leurs compétences dans les différentes disciplines. Afin qu'ils bénéficient

d'un enseignement adapté, les élèves se déplacent de classe en classe en fonction des décroissements mis en place. En outre, ils sont confrontés à la manière d'enseigner de plusieurs professionnels. En effet, une enseignante du contexte B (EnS2) explique que « *cette année c'est une classe vraiment ouverte* », puisqu'elle travaille tant avec des élèves de sa classe que des élèves de la classe de sa collègue. Bien que ce système permette d'adapter et de différencier en fonction des capacités des élèves, l'enseignante relève toutefois que cette manière de faire peut parfois peser sur certains élèves qui se plaignent « *de ne jamais avoir [leur] bureau, de ne jamais être à [leur] vraie place* ». En effet, selon elle, il n'est pas toujours évident pour les élèves « *d'être en invité* » et de ne pas se sentir « *chez soi* ».

Quant au contexte C, il est composé de 16 élèves à BEP qui constituent un même groupe classe. Les enseignants spécialisés de la structure ont fait le choix de regrouper deux classes qui se séparent uniquement lors des groupes de besoins mis en place pour les disciplines du français, des mathématiques et des langues étrangères. En vue d'offrir un regard multiple sur la progression de ceux-ci, chaque professionnel travaille dans les différents groupes de niveaux. Dans les autres matières, les professionnels co-enseignent pour la totalité du groupe classe.

Tableau 1 : Récapitulatif des caractéristiques des trois contextes

Structure	Nombre d'élèves par classe	Fonctionnement des classes	Modalités d'intégration	Classe d'intégration	Nombre d'élèves intégrés
Contexte A	8	1/3 du temps en classe spécialisée	1/3 du temps en ordinaire 1/3 du temps en ordinaire avec enseignant spécialisé	Classe 1	3
				Classe 2	1
Contexte B	8	Décroissements réguliers pour toutes les matières	Intégration en classe ordinaire pour certaines matières	Classe 3	1
				Classe 4	1
Contexte C	16	Groupes de niveaux pour français, mathématiques et langues		Classe 5	1

Ce tableau résume les caractéristiques des différents contextes de la recherche présentés plus haut. Tous les tableaux présentés dans ce chapitre serviront d'aide-mémoire et de repère au lecteur pour la suite du travail.

Échantillon d'étude

La recherche menée dans les institutions décrites ci-dessus implique quatre élèves du contexte A, deux élèves du contexte B et un élève du contexte C. Des entretiens semi-structurés ont été menés avec ces derniers ainsi qu'avec leurs enseignants spécialisés et ordinaires. La sélection des participants s'est portée sur deux critères : élèves sortants de l'enseignement primaire et intégrés en mathématiques et/ou en français. En effet, la fin de la dernière année de scolarité primaire joue un rôle déterminant dans l'orientation future des élèves qui peuvent être soumis aux évaluations pronostiques, notamment en français et en mathématiques. Cette période sensible peut influencer leur avenir et présente donc des enjeux d'implication face au travail scolaire, thématique se trouvant au cœur du thème de cette recherche.

Tableau 2 : Échantillon d'étude

Structure	Élève	Âge	Sexe	Enseignant Spécialisé	Enseignant Ordinaire	Classe
Contexte A	E1	13	F	EnS1	EnO1	Classe 1
	E2	13	M	EnS1	EnO1	
	E3	13	F	EnS1	EnO1	
	E4	13	M	EnS1	EnO2	Classe 2
Contexte B	E5	13	F	EnS2	EnO3	Classe 3
	E6	13	M	EnS2	EnO4	Classe 4
Contexte C	E7	12	M	EnS3	EnO5	Classe 5

Comme le montre ce tableau, les quatre premiers élèves du contexte A ont le même enseignant spécialisé, mais E4 est intégré dans une autre classe que ses pairs. En conséquence, deux enseignants ordinaires (EnO1 et EnO2), un enseignant spécialisé (EnS1) ainsi que leurs quatre élèves (E1, E2, E3 et E4) ont été entretenus pour ce contexte. Quant au contexte B, les deux élèves rencontrés sont accompagnés par la même enseignante spécialisée, mais sont accueillis dans deux classes ordinaires différentes. Pour ce faire, deux enseignants réguliers (EnO3 et EnO4), l'enseignante spécialisée (EnS2) référente ainsi que les deux élèves concernés (E5 et E6) ont été interviewés. Pour finir, E7 fait partie de la classe spécialisée d'EnS3 et intègre la classe ordinaire d'EnO5. Ces trois participants ont également été entretenus.

Profils des élèves entretenus

Selon Jendoubi et al. (2015), la commission consultative de soutien scolaire aux élèves en difficultés du 15 janvier 2013 affirme que le contexte A accueille des élèves « pour lesquels une demande de conseil à l'OMP a été faite parce que les ressources de l'enseignement ordinaire ne suffisaient plus au soutien de leur scolarité ». Ces derniers présentent « des troubles d'apprentissage suffisamment sévères pour justifier des mesures renforcées (...)». Toutefois, ce ne sont pas des enfants présentant des handicaps » (p. 29). Les auteurs relèvent que le profil des élèves de cette structure correspond à celui des élèves de contexte A ou B, « des élèves qui n'ont pas de problèmes de comportement, qui ont des difficultés d'apprentissage avec un retard plus ou moins grand » (p. 29). Cependant, ils doivent faire preuve de deux habiletés considérées comme essentielles pour s'orienter dans un contexte scolaire entraînant de multiples changements : l'autonomie et la capacité d'adaptation. En effet, les élèves sont régulièrement confrontés à des changements de lieux, de professionnels et d'activités, d'autant plus lorsqu'ils sont intégrés dans des classes ordinaires.

Profils des enseignants

Tableau 3 : Profil des enseignants

Structure	Enseignant	Sexe	Années d'enseignement	Formation	Parcours professionnel
Contexte A	EnS1 ¹⁸	M	15	LME	7 ans enseignement ordinaire (DM) 2 ans enseignement en CMP 6 ans en contexte A (en tant que RP et enseignant spécialisé)
	EnO1	F	38	LME	3 ans enseignement ordinaire (surtout DM) Congé maternité 1 an économat 7 ans maître d'appui 27 ans enseignement ordinaire (responsable d'école ; maîtresse principale ; mandat des évaluations cantonales de français 8P ; titulaire) Intègre des élèves du contexte A depuis 2 ans
	EnO2	M	5	FEP	2 ans enseignement ordinaire (DM) Intègre des élèves du contexte 1 depuis 3 ans
Contexte B	EnS2	F	7	FEP MAEPS	Travail en crèche 2 ans Remplacements DIP 7 ans enseignement spécialisé
	EnO3	M	19	LME	19 ans enseignement ordinaire (DM) Nombreuses années d'intégrations d'élèves
	EnO4	F	2	FEP	2 ans enseignement ordinaire (DM) Intègre des élèves du contexte B depuis 1 an
Contexte C	EnS3	F	2	MESP	2 ans enseignement spécialisé
	EnO5	F	5	FEP	5 ans enseignement ordinaire (DM) Intègre des élèves du contexte C depuis 4 ans

¹⁸ En raison du congé prolongé de l'enseignante spécialisée référente des élèves du contexte A, EnS1 a répondu aux questions destinées à cette dernière.

Le tableau ci-dessus présente la formation des enseignants ainsi que leur parcours professionnel. Il précise le nombre d'années d'enseignement exercées. Le sexe est également indiqué afin de respecter le genre masculin et féminin dans les écrits de ce travail.

Questions de recherche

Comme il a été soulevé dans le chapitre précédent, l'évaluation formative est privilégiée en enseignement spécialisé. Il est alors question d'analyser la nature de l'implication des élèves provenant de l'enseignement spécialisé lorsqu'ils sont intégrés en classes ordinaires et donc parfois confrontés aux évaluations certificatives. Pour ce faire, diverses questions spécifiques découlant de la thématique principale de ce travail ont émergé et guideront l'analyse.

Pour commencer, la collaboration entre l'enseignement ordinaire et spécialisé dans les projets d'intégrations spécifiques au contexte amène à la question suivante :

1. Quelles sont les modalités de collaboration entre l'enseignement régulier et spécialisé dans un projet d'intégration ?

Puis, la thématique principale de ce travail est abordée au travers des questions ci-dessous :

2. Comment les enseignants (spécialisés et ordinaires) perçoivent-ils l'évaluation ?
3. Comment élaborent-ils les évaluations proposées dans le contexte d'intégration ? Y a-t-il une collaboration entre l'enseignement régulier et spécialisé ?
4. Comment les élèves intégrés sont-ils évalués en classe spécialisée et en classe ordinaire ? Quelles sont les différences observées ?

La question suivante s'intéresse au regard des enseignants sur l'investissement des élèves en classe ordinaire et spécialisée :

5. Comment les enseignants perçoivent-ils ces élèves en classe ordinaire sur les plans scolaires et sociaux ?

Le regard des élèves a ensuite été questionné, en commençant par la perception du fonctionnement des classes :

6. Comment les élèves perçoivent-ils le fonctionnement des deux classes auquel ils sont confrontés ?

Puis, la thématique de l'évaluation a ensuite été abordée par les questions suivantes :

7. Quelle perception les élèves ont-ils de l'évaluation ?
8. Quelle est l'implication des élèves dans le travail scolaire, et plus spécifiquement lors des moments d'évaluation ?
9. Comment les évaluations sont-elles vécues par les élèves sur le plan social et affectif ?

Procédure de recueil de données

Le recueil de données a été effectué par le biais d'entretiens semi-structurés. Des questions générales et spécifiques ont été pensées et rédigées à l'avance dans un canevas puis posées aux participants concernés par la recherche. Le fil de la discussion a été privilégié et respecté pour laisser libre cours à la parole des enseignants et des élèves et aux éventuels liens établis entre plusieurs idées. Toutes les questions ont été abordées au cours des entretiens sans pour autant suivre l'ordre du canevas. Dans le but de favoriser la spontanéité des réponses et des réactions ainsi que de récolter des informations au plus proche de la réalité du terrain, les canevas n'ont pas été transmis aux participants au préalable. Les entretiens ont été enregistrés en audio.

La récolte des données s'est effectuée en binôme de chercheuses : celle qui était déjà familiarisée au contexte s'est chargée de mener l'entretien et d'effectuer des relances en fonction des propos apportés par l'interviewé. La deuxième chercheuse a amené le sujet à préciser et expliciter son discours si nécessaire, puis à recentrer la discussion afin d'aborder toutes les questions. Les rôles se sont inversés en fonction des contextes et des rapports entretenus avec les participants.

Instrument de recueil de données

Deux canevas distincts destinés aux élèves ainsi qu'aux enseignants ont été élaborés. La première partie du canevas de l'élève engage une discussion permettant aux chercheuses d'introduire la thématique de l'étude et à l'élève de se présenter. Cette introduction semble

essentielle pour créer un climat de confiance et aborder sereinement les questions liées à l'évaluation, sujet potentiellement sensible pour les élèves. La deuxième partie de l'entretien cherche à percevoir le rapport de l'élève aux notes scolaires, à l'utilité et à la fonction qu'il leur donne. Elle s'intéresse ensuite à la gestion et à l'organisation de l'élève face aux modalités d'évaluation, variant d'un contexte d'enseignement à l'autre, ainsi qu'aux éventuelles adaptations mises en place par les professionnels. Finalement, l'entretien se termine sur le ressenti de l'élève quant aux différents fonctionnements de classe et à la satisfaction qu'il en retire.

Celui des enseignants cherche, dans un premier temps, à connaître le parcours professionnel de ce dernier, afin de percevoir les expériences et le développement accomplis au cours de sa carrière, en termes d'évaluation et d'intégration notamment. Puis, plusieurs questions se centrent sur le climat de classe et son fonctionnement pour ensuite se focaliser plus particulièrement sur les élèves intégrés. La troisième partie de l'entretien aborde la thématique de l'évaluation dans son élaboration, sa fonction, ses contenus et ses éventuelles adaptations. Elle amène également l'enseignant à s'exprimer sur la pertinence du fonctionnement des modalités d'évaluation actuelles et son point de vue sur la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés. En vue d'ancrer le discours de l'enseignant, la dernière partie de l'entretien est menée autour d'un exemple concret d'évaluation¹⁹ perçu comme significatif pour le professionnel.

¹⁹ Ces dernières ont été exploitées lors des entretiens mais ne nous ont malheureusement pas été transmises par la suite. Par conséquent, les exemples d'évaluation ne figurent pas dans nos annexes.

Entretien élèves

Introduction

Engager un échange pour construire le climat de confiance, y compris pour parler « de soi »

Présentation de l'élève

Qu'est-ce que tu as envie de me dire sur toi ?

Qu'est-ce que je dois savoir sur toi qui te paraît important ?

Si la réponse est : « rien » : Est-ce cela te dérange que nous discutons ensemble ?

Quand j'étais à l'école à ton âge, j'avais des évaluations. On disait que c'était des « tests » ou des « contrôles ». Est-ce que tu utilises aussi ces mots-là ou d'autres mots ?

Thèmes & questions

Rapport aux notes scolaires

As-tu des notes sur le travail que tu fais à l'école ?

Est-ce que ces notes c'est quelque chose de positif ou de négatif pour toi ?

Est-ce que les notes te donnent envie de travailler ou pas spécialement ?

As-tu l'impression de travailler et d'apprendre des choses à l'école ?

Je sais que tu es dans deux classes différentes. *Les nommer* → *classe spécialisée, ordinaire.*

Il y a certainement des fonctionnements différents, qu'est-ce que tu observes comme différences entre les deux ?

Conditions, modalités d'évaluation, formes de l'évaluation

Comment se passent concrètement ces moments ? Est-ce que tu travailles seul ? Avec tes camarades ?

Est-ce que quelqu'un t'aide ?

Est-ce que c'est toujours par écrit ? Ou parfois à l'oral ?

Combien de temps ça dure ?

Est-ce que tu en as beaucoup ? combien en as-tu par semaine ? Mois ?

Détermination des objectifs et contenus

Est-ce que l'enseignant te dit à l'avance de ce que tu vas devoir faire ?

Comment est-ce que tu te prépares pour les révisions ?

Est-ce que tu te sens suffisamment préparé avant les contrôles ?

Comment tu t'y prends quand tu sais que tu as une évaluation dans la classe X ?

Et dans la classe Y, comment t'y prends-tu ?

Est-ce que ton mode de travail est différent pour une évaluation en dans la classe X ou Y ? Si oui, pourquoi ?

Adaptations de l'évaluation pour les élèves en situation d'intégration

Qu'est-ce qui change pour toi dans les classes ordinaires durant ces moments ?

Est-ce que tu as plus de temps ?

Est-ce que quelqu'un peut t'aider ?

Est-ce que tu as le droit de poser plus de questions à l'enseignant ?

Est-ce que l'enseignant relit les consignes avec toi avant que tu commences ?

As-tu le même nombre d'exercices ?

Est-ce que tu fixes à l'avance avec ton enseignante ce que tu vas avoir ou non dans l'évaluation ?

Comment sont présentées les évaluations ? Est-ce que les points sont notés ? Est-ce qu'il y a un barème ?

Et en classe spécialisée ?

Comment est le climat de classe dans le contexte X et Y durant ces moments ?

Points de vue sur la satisfaction perçue

Dans quelle classe es-tu le plus à l'aise, pourquoi ?

Qu'est-ce que tu préfères, pourquoi ?

Dans une classe idéale, qu'est-ce que tu aimerais, pourquoi ?

Entretien enseignants

Introduction de l'entretien

Renseignement sur l'enseignant : nombre d'années d'expérience, parcours de formation et cheminement professionnel.

Information sur la classe et les élèves en situation d'intégration

Informations générales sur la classe : contexte, climat de la classe perçu, fonctionnement général puis plus spécifiquement pour les élèves intégrés.

Présentation des quelques élèves concernés par la recherche : durée et nature de l'intégration, rapport perçu par l'enseignant de l'élève vis-à-vis de l'évaluation, autonomie, motivation.

Thèmes associés à ces pratiques d'enseignement

Planification des séquences d'enseignement et évaluations (formative, sommative) associées.

Conditions, modalités d'évaluation, formes de l'évaluation (individuelle, groupe, orale, écrite, etc.).

Détermination des objectifs et contenus.

Adaptations de l'évaluation pour les élèves en situation d'intégration : lesquelles, pourquoi, pour quels élèves, dans quelles disciplines, spécifique au contexte, notes/barèmes.

Collaboration avec les enseignants de l'ordinaire pour l'évaluation.

Points de vue sur la pertinence du fonctionnement actuel (satisfaction perçue).

En première partie d'entretien, les questions générales développées ci-dessus seront développées par l'enseignant interviewé. Puis, dans le but d'ancrer le discours de l'enseignant, une deuxième partie sera menée autour d'un exemple concret d'évaluation amené par l'enseignant le jour de l'entretien. Pour ce faire, nous demanderons à l'avance aux enseignants de se munir d'une évaluation vierge et vue comme significative pour eux.

Enseignants ordinaires : une évaluation qui sera soumise tant aux élèves de l'ordinaire que du spécialisé (élèves intégrés).

Enseignants spécialisés : une évaluation soumise aux élèves concernés par l'étude.

Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés dans le courant du mois d'avril 2019. Ils ont d'abord été effectués auprès des élèves, puis des enseignants, structure par structure. Les élèves ont été interviewés pendant les heures scolaires, dans une salle disponible de l'établissement (salle d'ECSP et salle d'arts visuels) et ont duré au maximum 30 minutes. Quant aux entretiens des enseignants, ils ont été réalisés dans leur propre classe et ont duré au plus 1h15. L'ordre de passation a été choisi en fonction des disponibilités de chacun.

Les canevas étaient adaptés et n'ont pas eu besoin d'être modifiés au cours des entretiens. Cependant, une tendance à répondre par « oui » ou par « non », sans donner davantage de précisions, a été constatée chez certains élèves. Afin de les mettre en confiance et de leur donner la possibilité de se livrer en toute honnêteté, il a été rappelé qu'aucune réponse n'était

considérée comme juste ou fausse. Il semblerait que cette précision a parfois aidé les élèves à se sentir plus disposés à répondre aux questions.

Étant donné le choix du type d'entretien comprenant des questions ouvertes, les participants se sont parfois écartés de la thématique principale en apportant des propos non significatifs pour la recherche. Les interventions et ajustements réalisés par l'une ou l'autre des chercheuses ont donc aidé à recentrer les discours.

Difficultés rencontrées

Les réponses brèves de certains élèves ont été la difficulté principale rencontrée lors des entretiens. Il a parfois été nécessaire de pousser l'élève à développer ses réponses ou d'interpréter ses propos afin qu'il les valide.

Au cours des entretiens du contexte A, les discours des quatre élèves ont révélé une autre dimension inattendue : contrairement à la répartition du temps pédagogique prescrit (1/3 en ordinaire — 1/3 en ordinaire avec enseignant spécialisé — 1/3 en classe spécialisée), tous les élèves ne bénéficient presque plus du temps dédié en classe spécialisée. En effet, leur projet d'intégration s'est, d'une part, intensifié aux vues de leurs compétences et de leur adaptation en classe ordinaire et d'autre part, par leur désir de ne plus participer aux temps en classe du contexte A. En conséquence, leurs souvenirs de l'évaluation en classe spécialisée étaient pauvres et n'ont donc pas donné suffisamment d'éléments de comparaison avec le fonctionnement en ordinaire.

Quant aux entretiens des adultes, en raison d'une absence prolongée, la rencontre avec l'une des enseignantes spécialisées des élèves du contexte A a été remplacée par un entretien avec le responsable pédagogique, également enseignant spécialisé dans ce dispositif. En raison de son statut et considérant que la nouvelle remplaçante n'était pas à même de répondre aux questions d'entretien, il a préféré s'en charger lui-même. Par conséquent, peu d'informations ont été fournies sur les élèves concernés en contexte de classe. Cependant, le RP a explicité le fonctionnement du dispositif ainsi que les moyens d'évaluation en vigueur en détail.

Présentation de la démarche d'analyse des données

Les enregistrements audio issus de ces entretiens ont été retranscrits et anonymisés pour l'analyse. Les verbatims ont été catégorisés à l'aide du logiciel Nvivo en séparant les propos des enseignants de ceux des élèves. Le discours des enseignants a été catégorisé en trois parties : description du contexte au sens large, fonctionnement en termes d'évaluation puis perception de l'investissement des élèves intégrés. Les propos des apprenants ont également été divisés en trois catégories : description du contexte au sens large, perception et investissement dans l'évaluation et dimensions socioaffectives en lien avec cette dernière. Les verbatims ont été analysés par catégories en fonction des questions de recherche développées ci-dessus.

Après diverses tentatives de restructuration, les catégories ont finalement été schématisées au travers de la Mind Map ci-dessous qui constitue le plan d'analyse de ce travail. Comme le démontre la figure, le chapitre suivant fera l'objet d'une analyse par contexte. Le discours des enseignants, puis celui des élèves seront développés en fonction des catégories mentionnées ci-dessus. Une discussion conclura l'analyse de chacun des contextes et tentera d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche.

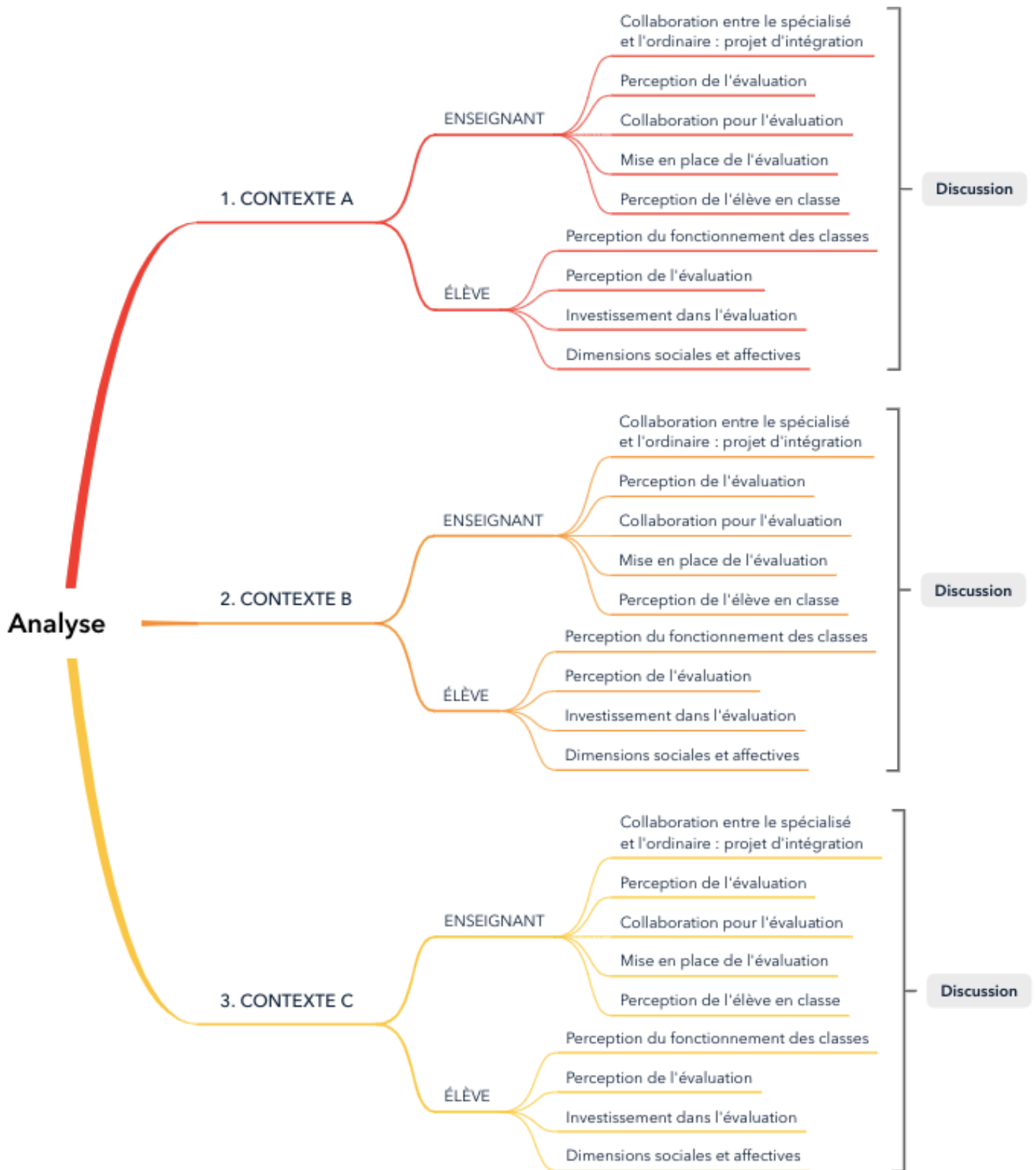


Figure 2 : Mind Map

Présentation et discussion des résultats

CONTEXTE A

EnS1

On s'est donné pour principe qu'il n'y a pas d'évaluation chiffrée pour les élèves [du contexte A].

Collaboration entre le spécialisé et l'ordinaire: projet d'intégration

Selon EnS1, une des caractéristiques spécifiques au contexte A est que les élèves « *sont intégrés dans un degré et qu'ils y passent beaucoup de temps* ». De ce fait, les contenus d'apprentissages sont pensés par « *le titulaire qui a la main sur la planification, sur la manière dont il veut (...) travailler les contenus* ». Il ajoute que, bien qu'il y ait « *différentes manières de fonctionner* », l'avantage principal de « *cette planification [est qu'elle] est basée sur pas mal d'années d'expérience* » et qu'elle repose sur « *une collaboration inter-degrés pour penser tout ça* ». EnS1 confie d'ailleurs qu'elle offre aux professionnels du dispositif « *un certain cadre* » : « *nous on se calque un petit peu là-dessus en utilisant nos outils d'enseignants spécialisés* ».

Cependant, l'enseignant insiste sur le fait qu'il « *faut faire attention à ne pas se laisser aspirer* » par cette organisation dans le souci de ne pas « *devenir des enseignants réguliers numéro 2 ou des ECSP en ne travaillant que sur les difficultés d'apprentissage sans penser l'enfant dans sa pluralité, dans sa globalité* ». Par ces propos, EnS1 souligne donc l'importance de distinguer les rôles des professionnels dans ce contexte particulier où enseignants spécialisés et ordinaires sont amenés à intervenir dans la classe simultanément.

En outre, EnS1 relève la capacité d'adaptation dont ces derniers doivent faire preuve face aux « *contextes différents et (...) assez compliqués quand même* ». Il ajoute finalement : « *c'est notre job d'essayer de travailler avec n'importe quel type de profil d'enseignant, comme avec n'importe quel type de profil d'élève* ».

Perception de l'évaluation

Selon l'enseignant, l'évaluation des élèves doit être effectuée en termes de « *progression, de la 1P à la 8P, dans les objectifs d'apprentissage (...) [afin de] situer l'élève dans un continuum où (...) on montre ce qu'il est capable de faire en autonomie, tout en valorisant aussi le travail qui est fait par l'équipe éducative* ».

À l'aide d'une application utilisée en parallèle du PEI²⁰, l'enseignant évalue ses élèves au moyen d'une barre de développement, de manière à « *montrer la progression sans notes* », à indiquer « *où se situe l'enfant en autonomie par rapport aux différents objectifs du plan d'étude* ». La figure ci-dessous illustre cet outil.

MATHÉMATIQUES							
1P	2P	3P	4P	5P	6P	7P	8P
NOMBRES - Organiser, comparer et ordonner des nombres. Maîtriser les opérations.							
ESPACE-MESURE - Se repérer dans l'espace. Reconnaître des formes géométriques. Comparer des grandeurs. Mesurer le périm. et l'air.							
RAISONNER - Se représenter une situation et la traduire en notation mathématique.							

Figure 3 : Aperçu de l'outil d'évaluation contexte A

En effet, selon lui, il est impératif de distinguer :

1. Ce que l'élève sait faire dans sa « *zone de possibilités* », avec le travail que l'équipe éducative « *met en place pour l'aider à avancer dans les objectifs* », en signifiant une liste d'étayages utilisés ;
2. Ce que l'élève sait effectivement faire lorsqu'il est évalué en autonomie.

Si EnS1 cherche à expliciter ce décalage, c'est pour que l'élève « *ne soit pas dans l'illusion de quelque chose (...) [qui] n'est pas représentatif de ce qu'il est capable de faire* ». À cela, il ajoute une image qui illustre ses propos :

Tu vois cet enfant qui doit grimper sur une falaise ? Alors quand il est en exercice, on va l'assurer avec une corde, on va lui dire "bah écoute, tu peux mettre ton pied là, à droite, t'as une prise en haut à gauche". De temps en temps, on peut éventuellement tirer un peu sur la corde pour lui faire passer un obstacle et ça, c'est tout l'accompagnement qu'on peut lui donner. Mais en évaluation, c'est lui qui est en bas de la falaise et qui doit savoir grimper et

²⁰ Annexe 2, 3, 4 : Aperçu des documents créés à l'aide de cette application.

nous montrer où il est capable de grimper tout seul, en s'assurant lui-même à certains endroits. Si c'est nous qui l'assurons aussi dans toutes les évaluations et qui tirons sur la corde, bah on n'a plus de vision précise d'où il en est en autonomie.

EnS1 explique qu'en principe, « *il n'y a pas d'évaluation chiffrée pour les élèves* » du spécialisé. Si cet outil d'évaluation est utilisé au sein du contexte A, c'est parce que l'enseignant cherche à « *donner un message un peu plus clair que le PEI* ». Il souhaite également écarter toute illusion formée sur le projet d'intégration qui ferait croire aux élèves et aux parents que, « *parce qu'ils sont intégrés en 8P, ils travaillent les mêmes objectifs d'apprentissage, avec la même autonomie, tout en montrant que ce projet scolaire fait sens, même en étant en 8P alors qu'on a un niveau de 6P* ».

L'enseignant évoque pourtant que « *la tentation pour les titulaires de classe de mettre des notes est (...) forte* ». Il donne l'exemple d'enseignants qui choisissent de mettre la note seulement lorsque le résultat est bon. À cela, il réagit en expliquant que le message donné à l'enfant et aux familles, « *c'est que tout va bien* ». Ils peuvent alors se questionner sur « *la nécessité d'avoir un parcours dans l'enseignement spécialisé* ».

En effet, EnS1 reconnaît que la note peut parfois être « *moteur dans [la] progression* » des élèves, mais que si l'on ne veut pas « *de la poudre aux yeux* », il est indispensable de mettre les notes dans toutes les disciplines, même s'il « *y a bien des domaines où ils vont se retrouver avec des 1 et 2 tout le temps* ». L'enseignant explique que cette démarche serait équivalente à « *scier la branche sur laquelle on est assis* », parce que l'équipe du contexte A fait « *un gros travail avec les élèves (...) pour reconstruire un lien avec l'école, pour qu'ils puissent retrouver un peu de stabilité émotionnelle, de confiance et si c'est pour que 2-3 ans plus tard tout s'écroule de nouveau (...), c'est dommage* ».

Il affirme « *qu'il y a beaucoup d'enjeux là autour, d'enjeux émotionnels, d'enjeux d'appartenance au groupe classe* » et qu'il est souvent nécessaire de prendre « *un temps de travail en équipe avec les titulaires pour redonner du sens* » à tout ce qui est fait, pour « *essayer de leur faire comprendre pourquoi [l'équipe spécialisée] fonctionne de cette manière-là et de les inviter à réfléchir autrement sur leur pratique de l'évaluation* ».

L'enseignant confie pourtant être « *tout à fait prêt à avoir la réflexion dans le sens inverse* » : « *ce n'est pas inintéressant parce [qu'EnO1] nous pousse à réfléchir à pourquoi on ne met pas de notes. Donc nous ça nous pousse aussi en tant qu'équipe spécialisée à nous affirmer par rapport à ça* ». À défaut de mettre des notes, le professionnel préconise à ses collègues d'explicitier les objectifs évalués, de garder le barème se trouvant sur l'en-tête de la copie d'évaluation, d'inscrire le nombre de points obtenus sur un total et d'indiquer si les objectifs « *sont atteints, non atteints ou à reprendre* ».

Collaboration pour l'évaluation

EnS1 propose deux types de différenciation en matière d'évaluation, en accord avec ses collègues de l'enseignement régulier. Premièrement, et ce avant chaque évaluation, l'enseignant spécialisé et le titulaire de classe décident ensemble si l'élève aura « *exactement la même évaluation que les autres* » ou si celle-ci sera différenciée. Il explique que, dans ce dernier cas, il se « *base toujours sur l'évaluation qui est proposée par le titulaire* » pour ensuite, « *soit adapter en mettant des choses qui sont plus simples, soit enlever en quantité parce que l'enfant travaille plus lentement* ». Cependant, si les objectifs d'une évaluation sont en dehors de la zone de compétences de l'élève, « *typiquement de la compréhension de texte pour un élève qui est non lecteur en 8P* », l'enseignant spécialisé ne « *part pas de la même évaluation que celle des titulaires* » et se concentre « *sur des objectifs beaucoup plus simples (...) sur des choses qui sont dans la zone où [l'élève] est en train de progresser* ».

Deuxièmement, EnS1 relève qu'il est possible de proposer à ses élèves de réaliser les évaluations de l'ordinaire dans sa classe spécialisée, en petit groupe. En effet, cela peut permettre à l'apprenant d'être « *quand même plus rassuré, peut-être parce qu'il sent que c'est un espace où il peut poser davantage de questions qu'en groupe classe où c'est généralement silencieux pendant une heure et demie* ». L'enseignant désire donc s'assurer que l'élève ne soit pas évalué sur sa « *capacité à ne pas être trop angoissé* », mais bien sur les contenus d'apprentissages. Pourtant, il relève qu'il

faut aussi leur offrir la possibilité de gérer petit à petit ces moments d'angoisse, parce que si on les extrait tout le temps, on ne va jamais travailler là-dessus non plus. Donc je dirais qu'il faut l'évaluer pour chacune des situations, au cas par cas, en fonction du moment de l'année, de comment se sent l'enfant, de la branche évaluée.

Le lieu de l'évaluation peut alors « être choisi en fonction de comment [les enseignants veulent] accompagner l'élève là-dedans ». Deux options sont possibles : il s'agit soit de différencier l'évaluation « en quantité ou en difficulté », en maintenant l'élève dans le groupe classe, soit de faire passer la même évaluation que dans la classe régulière, mais « en petits groupes ». « À ce moment-là on sait qu'on va donner un petit plus d'étayage et qu'on va être plus sous la forme d'un moment d'exercice que d'un moment d'évaluation », relève EnS1.

Le contenu des évaluations est majoritairement pris en charge par les enseignants réguliers, mais lorsqu'il s'agit de remplir le bulletin scolaire, « le leadership est du côté de l'enseignant spécialisé ». Le document est imprimé puis ajusté lors d'un « moment de co-préparation ou d'échange avec le titulaire », où ce dernier est libre de faire des commentaires qui permettent aux deux professionnels de réguler « ensemble l'endroit où est mise la barre de progression ». EnS1 atteste qu'il est possible de « négocier un certain nombre de choses », mais que « pour cet aspect-là, c'est l'enseignant spécialisé qui doit avoir bien compris ce qu'on est en train de faire et qui doit être porteur de cette manière de faire. C'est à lui de s'affirmer auprès des titulaires de classe ».

Mise en place de l'évaluation

EnS1 n'évalue pas les disciplines principales dans sa classe, puisqu'elles sont déjà évaluées en ordinaire. Cependant, il « travaille beaucoup sur les capacités transversales, sur le métier d'élève pour [que ces derniers] soient bien outillés quand ils arrivent en classe d'intégration ». Au moyen d'un plan de travail personnalisé préparé à l'aide de tous les indices qu'il observe lorsqu'il intervient dans l'enseignement régulier, l'enseignant prend le soin de choisir des activités en visant un double objectif :

1. « Le premier c'est de construire leur confiance, leur capacité à entrer seul dans un certain nombre d'activités et leur autonomie » ;
2. Le deuxième est « de reprendre des contenus qui ont été un petit peu plus compliqué pour eux en classe ordinaire, puis de renforcer ça ».

Perception des élèves en classe

Comme relevé dans la méthodologie de ce travail, l'enseignante spécialisée référente des élèves intégrés était absente pour une longue durée au moment de la passation des

entretiens. EnS1, qui suit la scolarité des élèves depuis leur arrivée dans cette école a alors accepté de répondre aux questions de la recherche. Toutefois, il n'a malheureusement pas pu transmettre les données souhaitées pour ce sous-chapitre.

J'ai toujours mis des notes. Au début je les gardais pour moi parce que je n'avais pas le droit de les mettre.

Collaboration entre le spécialisé et l'ordinaire : projet d'intégration

Au cours de son discours, la titulaire ne relève que peu d'éléments de collaboration quant au projet d'intégration des trois élèves qu'elle accueille dans sa classe. Elle affirme qu'avec sa collègue de l'enseignement spécialisé, elles « *ne se concertent pas trop* ». « *On fait chacune à notre sauce* », confie-t-elle. En effet, bien qu'EnO1 apprécie la présence du contexte A dans sa classe et qu'elle « *trouve très bien cette structure* », elle semble pourtant ne pas vouloir changer ses habitudes :

Moi je n'ai jamais été suivre une après-midi en [contexte A], par exemple, parce que dans ma classe, je fonctionne comme j'ai toujours fonctionné, même si je sais que devrais laisser peut-être plus de place à [l'enseignante spécialisée]. Je pense que ça n'aurait pas fonctionné comme ça avec [EnS1].

Perception de l'évaluation

Dans sa classe régulière, la titulaire estime qu'il est nécessaire d'évaluer les élèves intégrés au moyen de notes chiffrées, pour deux raisons. Premièrement, bien que les notes ne figurent dans aucun carnet de l'élève, il est important pour elle de se représenter la progression des apprentissages scolaires en indiquant les notes dans un répertoire personnel. C'est cet outil qu'elle utilise ensuite, lors de la présentation au cycle, pour situer les élèves et orienter le choix du rang dans lequel ils seront placés.

Deuxièmement, cette enseignante juge essentiel que les élèves du contexte A soient « *notés comme les autres* », car après en avoir discuté avec les élèves et les parents, elle pense que « *c'est dur pour eux de ne pas avoir de notes alors que tout le monde en a* ». L'enseignante affirme que « *les élèves (...) veulent avoir des notes, autrement ils se sentent très différents des autres* ». Finalement, la titulaire, un peu gênée, confie : « *j'ai toujours mis des notes. Au début*

je les gardais pour moi parce que je n'avais pas le droit de les mettre (...). Mais moi, je fais comme je pense, mais ce n'est pas bien ».

Collaboration pour l'évaluation

L'enseignante ordinaire ne crée pas les évaluations en collaboration avec les professionnels du contexte spécialisé : *« j'avais dit à [l'enseignante spécialisée] : "si tu veux, je te les donne à l'avance", mais finalement, on s'est arrangées entre nous ».* Elle admet souvent les préparer la veille.

En termes de différenciation, l'enseignante agit sur deux plans : l'adaptation du support et l'étayage de l'adulte in situ. D'abord, elle crée la même évaluation pour tous les élèves de la classe en gardant une page de garde avec le barème visible et identique pour chacun. Par contre, la titulaire trace au stylo certains exercices qu'elle estime être trop complexes pour les élèves intégrés : *« je donne à tout le monde tout et après je coche pour les élèves en disant "ça, c'est difficile, ça tu ne peux pas faire" ».* Ensuite, pendant l'évaluation, si l'un de ses trois élèves lève la main, EnO1 va *« vers eux et (...) les aide, ce qu'[elle] ne fait pas avec les autres élèves ».* *« C'est moi qui juge ce que je leur donne, ce que je leur donne pas »*, ajoute-t-elle. Cependant, lors des évaluations cantonales, *« c'est un peu différent ».* Elle retire son aide auprès de ces élèves, car elle désire connaître leurs capacités réelles *« pour pouvoir [les] orienter »* pour la suite de leur parcours scolaire.

Finalement, EnO1 permet l'utilisation d'un outil de différenciation qui lui a été imposé par l'équipe thérapeutique depuis le début de l'année, attribué à un élève en particulier, E2. Ce dernier présente une dyspraxie, une dyslexique ainsi qu'une dysorthographique et cela lui demande énormément d'énergie lors du passage à l'écrit. *« Il nous expliquait qu'il avait son esprit tellement vidé qu'il ne pouvait plus réfléchir tellement ça le fatiguait »*, déclare l'enseignante. L'élève bénéficie donc d'un ordinateur en classe qui lui permet de *« concentrer ses efforts sur le contenu et pas forcément sur le fait d'écrire (...). Depuis, il a fait des bonds en avant fulgurants ».* Cependant, les propos suivants laissent penser que l'enseignante semble ne pas maîtriser l'outil :

Alors ne me demande pas la technique, moi je ne connais rien. On m'a montré, mais j'suis pas très ordi. Moi je donne mon évaluation et il la passe dans une machine. De toute façon, il a le caractère pour les dyslexiques, ça lui scanne et ensuite il les ressort pour que je corrige.

Mise en place de l'évaluation

EnO1 prépare toujours ses épreuves en fonction de ce qui a été travaillé en classe : « *ce que j'évalue, c'est ce que j'enseigne* ». Cependant, pour les élèves intégrés, elle décide de mettre une note seulement si cela « *a un sens* » : « *je ne mets pas de note en dessous de 3. Je trouve que c'est décourageant pour eux (...), que ça ne sert à rien de les enfoncer* ». En effet, si le résultat est inférieur au chiffre 3, l'enseignante corrige l'évaluation, indique le nombre de points obtenus, mais n'inscrit pas la note. Toutefois, si les élèves veulent connaître leur résultat, ils peuvent se référer au barème sur l'en-tête de la copie.

Perception des élèves en classe

Pour EnO1, les trois élèves accueillis dans sa classe sont « *des élèves qui connaissent leur métier d'élève, qui sont vraiment super* ». En comparaison à d'autres élèves de la classe, elle relève qu'« *ils sont autonomes par rapport aux devoirs* », mais également « *par rapport à leur travail* ». « *Bien sûr qu'on les aide à certains moments* », affirme-t-elle, mais cela ne semble pas perturber ses habitudes d'enseignement. Par ailleurs, elle affirme ne pas faire « *de différence* » avec les autres élèves et ajoute en riant : « *ce n'est pas marqué sur leurs fronts qu'ils sont en contexte A* ». Selon elle, les élèves sont clairement intégrés dans la classe et aucune différence ne se perçoit. « *Les gens ils ne savent pas quand ils viennent dans ma classe. (...) Ils sont tout à fait mélangés, ils sont pas du tout stigmatisés* » explique-t-elle. « *Ils sont tellement comme les autres que des fois j'oublie qu'ils ont quand même des réelles difficultés* », constate également l'enseignante.

Quant aux compétences scolaires, voici ce que l'enseignante perçoit des trois élèves : pour commencer, selon la titulaire, E1 est « *une des rares qui, quand elle a repassé les examens (...) ils se sont aperçus qu'elle avait remonté* ». En effet, bien qu'elle ne soit « *évidemment pas dans le haut de la courbe* », à l'heure actuelle, l'élève est « *à l'intérieur de la courbe du QI* ». Par ailleurs, l'enseignante ajoute qu'« *en maths elle sait qu'elle a plus de difficulté* ».

E2 a, quant à lui, des « *problèmes de dys* ». Selon EnO1 « *écrire pour lui c'est un exercice énorme* ». Malgré cela, elle constate qu'« *il n'a jamais eu en dessous de 3,5* » et qu'en comparaison à ses camarades du contexte A, il « *est vraiment quand même supérieur* ». Elle confie d'ailleurs qu'« *il serait vraiment dans la moyenne de [ses] élèves* ».

Pour finir, E3 est, selon les dires de l'enseignante « *largement en dessous de la courbe (...). Au niveau du potentiel intellectuel, elle est en dessous* ». Elle estime d'ailleurs qu'« *E3 reste encore très basse au niveau des résultats* ». Quant aux connaissances de l'élève, EnO1 ajoute :

Il y a quand même une limitation où elle a des grosses lacunes. Tout d'un coup, elle ne sait plus, je lui pose une question, alors elle pourra savoir la réponse, mais tout se brouille et c'est un peu le grand blanc et elle ne sait pas répondre.

E1

Bon moi, les notes, ça m'est égal si on en met ou on n'en met pas (...). Ça ne me dérange pas trop.

Perception du fonctionnement des classes

E1 constate que dans sa classe spécialisée, le travail scolaire est moins soutenu qu'en classe ordinaire. Elle affirme : « *en contexte A, j'ai l'impression qu'on ne travaille pas trop* », alors qu'en classe intégration : « *on travaille mieux (...) [et] j'ai l'impression que j'apprends* ».

Perception de l'évaluation

E1 est consciente que les évaluations sont destinées à indiquer la progression de l'élève dans les disciplines scolaires et que celle-ci dépend du bon vouloir de l'apprenant : « *ça marque où tu en es dans ta période, après si tu as envie plus de monter, bah il faut plus travailler. Après si ça t'est égal, bah il faut rester dans la même ligne* ». E1 perçoit alors la note comme quelque chose de plutôt positif : « *bon moi, les notes ça m'est égal si on en met ou on n'en met pas (...). Ça ne me dérange pas trop* », déclare l'adolescente.

Cette dernière n'a que peu de souvenirs du déroulement de l'évaluation en classe spécialisée : « *elle [l'enseignante spécialisée] ne faisait pas vraiment des contrôles... elle faisait plutôt des tests, mais ce n'est pas trop noté. En fait (...), je crois qu'elle te met atteint ou pas atteint* ». E1 affirme également que puisque les élèves n'ont « *pas de notes, alors [l'enseignante] ne met pas le barème* ».

Dans sa classe d'intégration, E1 est notée et « *il y a les points [qui figurent] dans le barème* » : « *chez En01, elle te met 3, 5 ou 6, patati, patata* ». L'élève affirme en souriant que c'est dans cette classe qu'elle se sent être le plus à l'aise pour passer des évaluations, parce qu'elle aime travailler et qu'on y « *travaille mieux qu'en contexte A* ».

Investissement et progression

En ce qui concerne les évaluations de la classe spécialisée, E1 confie ne pas avoir pris de temps pour travailler les contenus à la maison : « *non, je ne révisais pas (...). En fait, dans la classe de*

[l'enseignante spécialisée], on travaille un peu et on fait des moments de révisions pour la classe de EnO1, mais sinon je ne travaille pas plus pour le [contexte A] ». Face à l'évaluation formative, l'élève se sentait plus ou moins préparée en fonction des participants : « si c'était des maths, je n'étais pas du tout prête (...). Au français j'essayais de faire de mon mieux et sinon c'est tout ».

En revanche, lorsqu'E1 sait qu'elle va être évaluée dans sa classe d'intégration, cette dernière « révisé à la maison pendant la semaine ». Elle déclare que cela lui « donne envie de travailler, parce [qu'elle aimerait] avoir une bonne note ». Par conséquent, l'élève fait face à l'évaluation, quoi qu'il en soit : « des fois je me dis que je suis assez prête, des fois je me dis que je ne suis pas prête, mais j'essaye toujours d'affronter quand même ». E1 ajoute qu'il lui arrive parfois d'oublier les objectifs d'apprentissage et expose une stratégie utilisée dans ce cas : « des fois je ne me souviens plus de ce qu'il faut faire et puis j'essaye de me souvenir de comment on avait fait en classe ».

Lors de ces temps d'évaluation certificative, E1 « a le droit de [se] faire aider par [ses enseignantes] » qui l'accompagnent « pour relire les consignes » et répondre à ses questions. Bien que l'élève soit encouragée à fonctionner comme ses pairs de l'enseignement régulier, E1 bénéficie d'un supplément de temps et parfois d'une évaluation différenciée : « elle essaye de nous faire la même chose qu'eux pour qu'on apprenne, parce qu'après vu qu'on va être au normal, au cycle, elle veut nous habituer. Mais des fois elle trace des exercices qui sont trop difficiles ». Néanmoins, l'élève affirme que, la plupart du temps, elle se sent capable de travailler en autonomie : « des fois je demande de l'aide, mais souvent j'arrive à faire toute seule ».

Dimensions sociales et affectives

Si l'adolescente a conscience que les notes chiffrées peuvent créer une certaine pression sociale en comparaison avec ses pairs, cela ne semble pas la bouleverser : « les notes (...), ça dépend l'avis des autres parce qu'il y en a qui se sentent nulles ou qui se rabaisent ou qui font des bêtises pour se sentir plus valorisés ». Pourtant les notes ne lui font pas peur, « [elle] reste plutôt cool ».

La note, ce n'est pas vraiment quelque chose qui est représenté comme le mal.

Perception du fonctionnement de la classe

Au sein de sa classe spécialisée, E2 estime que les moments passés en contexte A étaient bénéfiques « *pour ceux qui ont vraiment un problème sur un sujet ou qu'ils n'arrivent pas bien à se concentrer* ». Il constate que la charge de travail était moins conséquente qu'en classe ordinaire et qu'il y avait de la place pour faire « *autre chose que travailler* ».

En classe d'intégration, E2 soulève qu'« *il y a plus d'élèves (...) [et que] l'ambiance est plus sérieuse* ». Il apprécie particulièrement « *le travail qu'on [lui] donne, l'ambiance (...) et la "joyauté" qu'il y a dans la classe* ».

Perception de l'évaluation

Selon E2, les notes servent à « *savoir où on en est* », à « *voir [qu'il] a avancé* ». Il ne « *[voit] pas vraiment le négatif qu'il pourrait y avoir à une note, à moins que ce soit en-dessous de la note admise* ». En effet, pour lui, « *la note ce n'est pas vraiment quelque chose qui est représenté comme le mal* ».

Dans la classe spécialisée, l'élève affirme que, dans son souvenir, « *il n'y a pas grand-chose qui était noté* » : « *je savais que c'était une évaluation parce qu'on me le disait* », déclare-t-il. Il ajoute également que « *c'était différent (...), c'était un peu plus facile (...) [il n'avait] pas de notes (...) ou ça ne comptait pas vraiment* ». Au début de son intégration en classe régulière, E2 n'avait « *pas de notes, mais on [lui] disait les points et quelle note [il aurait] eu* ». « *Avant, on me disait un peu où j'en étais, mais sans les notes* », exprime l'élève. Depuis le début de l'année, E2 reçoit des résultats sur sa copie d'évaluation, où les points et le barème sont affichés.

De son point de vue, il est satisfait des conditions actuelles d'évaluation. S'il pouvait inventer une classe idéale pour passer ses contrôles, il trouve « *que ce serait bien d'avoir plusieurs*

professeurs, le même nombre d'élèves qu'il y a dans la classe ordinaire, avec les notes qui comptent aussi ». Cela fait donc référence à sa situation de classe actuelle où l'élève est intégré en ordinaire, noté comme ses pairs et accompagné par une enseignante spécialisée.

Investissement et progression

Lors d'une évaluation formative en classe spécialisée, E2 prenait le temps de se préparer, mais moins sérieusement que pour une évaluation dans sa classe d'intégration, « *parce que je savais que c'était un peu plus facile et que j'allais sûrement la réussir* », affirme-t-il. En revanche, « *quand c'est en classe ordinaire (...) c'est plus sérieux* ». L'élève « *révise à la maison et [s'il] n'a pas un livre pour réviser [il] va sur internet* ». De cette manière, il se sent préparé pour passer les évaluations. Il ajoute que pour celles qui sont plus difficiles, il essaye « *de faire de [son] mieux pour avoir une grande note* ».

E2 exprime effectuer les évaluations en autonomie : « *moi je ne demande pas de l'aide (...) je fais généralement tout seul (...) et je comprends tous les exercices. Je crois que ce n'est jamais arrivé que quelqu'un m'aide* », confie-t-il. En dehors de l'outil informatique prévu pour E2 lors des évaluations, l'élève bénéficie également d'un supplément de temps dont il se sert à bon escient : « *je continue encore pendant la récréation, parce que j'aime bien relire mes réponses, comme ça je regarde si c'est tout juste* ». Par ailleurs, E2 estime avoir « *énormément progressé : d'une part avec le [contexte A] et les professeurs qui sont ici et de l'autre grâce à [son] ordinateur* ». Il ajoute finalement : « *maintenant, j'ai pris le rythme dans toutes les matières et je pense que je me débrouille bien !* ».

Dimensions sociales et affectives

Au cours de l'entretien, l'élève ne relève aucune pression vis-à-vis d'une éventuelle comparaison de notes ou de niveau scolaire avec ses pairs de l'ordinaire. Il semblerait visiblement que l'évaluation ne le perturbe pas sur le plan social.

De manière générale, E2 n'a pas non plus l'air particulièrement troublé sur le plan émotionnel et affirme au contraire que les notes chiffrées ne lui font pas peur : « *moi je le vis bien, ça ne me donne pas d'angoisse ni de stress* ».

Heureusement, moi ça compte un petit peu moins que les autres.

Perception du fonctionnement de la classe

Bien qu'E3 affirme que son enseignante spécialisée ne lui propose « *pas des "travaux" qui sont durs* », les contenus scolaires en contexte A semblent ne pas lui convenir, car elle a « *l'impression [qu'elle comprend] moins qu'en classe [ordinaire]* ». En effet, E3 confie : « *en contexte A, ça devient un petit peu moins amusant. Avant je trouvais ça chouette, mais maintenant j'aime moins* ».

En ce qui concerne la classe régulière, E3 remarque que « *c'est plus grand, [qu'il] y a plus de monde [et qu'] on sait comment travailler* ». Depuis que son taux d'intégration a augmenté, la jeune fille observe que « *ce n'est pas comme avec EnO2* », avec qui elle a débuté l'intégration : « *il faut plus avancer, faut prendre au sérieux (...). Là faut être bien, c'est important, on ne peut pas faire au bol comme ça, ça sert à rien. Faut comprendre les exercices et faire en s'appliquant* ».

Perception de l'évaluation

E3 affirme que, de son point de vue, « *c'est mieux avec les notes, que pas de notes* ». « *Ça me dit où je suis dans le niveau, même si des fois elles sont négatives, mais ce n'est pas grave. Moi je trouve que c'est bien* », déclare l'adolescente. En effet, elle explique que « *de toute façon, les évaluations il y en aura toujours, mais ça ne [lui] fait pas peur. C'est juste qu'il faut apprendre* ».

Dans la classe spécialisée, E3 n'était pas notée. Elle ne faisait « *pas tellement des évaluations* », ou alors « *ça ne comptait pas comme là, en ordinaire* ». Les évaluations étaient plutôt prévues pour s'entraîner, moins pour être évaluées : « *je crois qu'on avait eu des dictées, mais c'est pas trop comme une vraie évaluation* ».

Lors de ses premières années d'intégration dans la classe d'EnO2, E3 n'avait pas de résultat chiffré. Cela fait maintenant deux ans qu'elle est dans la classe d'EnO1 et qu'on lui a « *attribué des notes* ». Selon elle, « *ça va très bien* ». Pourtant, l'élève précise tout de même ceci : « *heureusement, moi ça compte un petit peu moins, parce que comme je suis un petit peu au contexte A, ça compte moins que les autres. Les autres, ça compte plus* ». E3 est à l'aise dans cette classe où elle préfère d'ailleurs étudier :

C'est plus grand, y a plus de monde et on sait comment travailler (...). On a encore les évaluations, ça il ne faut pas oublier et ça ne me dérange pas. Mais si je peux rester une fois par semaine en contexte A et rester plus souvent en ordinaire, ça m'arrange.

Investissement et progression

Au sein de sa classe spécialisée, l'adolescente travaillait « *sérieusement* ». Elle s'encourageait en se disant : « *là il faut que je réussisse parce que sinon ce n'est pas très bien. Il faut réussir quand même* ». Le travail semblait cependant moins motivant : « *[elle] le faisai[t] bien, mais c'était pas comme si ça comptait comme dans la classe ordinaire* ».

Bien que le niveau soit plus soutenu dans la classe d'EnO1, E3 veut également réussir et persévère : « *je fais parfois des fois des 3 ou 3,5, c'est un peu mauvais, mais j'essaie de m'améliorer quand même* ». De manière générale, l'élève « *révise toute seule à la maison* », et reprend ses exercices faits en classe « *le jour avant l'éval* ». Si l'adolescente ne se sent pas suffisamment préparée lors d'une évaluation, elle « *s'autoévalue* » : « *je regarde tous les exercices et je me dis : celui-là, ça vaut trois points donc faut absolument que je le réussisse* », explique-t-elle.

Bien que E3 bénéficie d'un temps supplémentaire pour réaliser ses évaluations, elle préfère cependant les réaliser sans autre différenciation : « *j'ai le même nombre d'exercices (...), maintenant je les fais tous, comme les autres* », et en autonomie : « *je préfère être toute seule, réussir toute seule, être autonome quoi et réussir moi. Parce que y'aura pas toujours [l'enseignante spécialisée] derrière moi* ».

Dimensions sociales et affectives

De son côté, E3 semble être plus sensible que ses camarades également intégrés sur le plan social. Elle affirme à plusieurs reprises vouloir être considérée comme ses pairs de l'ordinaire : *« je préfère faire comme les autres plutôt qu'être toute seule. Je préfère ça »*.

Dans certaines circonstances, l'adolescente confie également que le fait d'être notée atteint sa dimension émotionnelle : *« ça dépend des matières en fait. Par exemple en français j'ai pas du tout peur parce que dès que je fais un 4,5-5 je suis très contente et les maths c'est un petit peu plus compliqué »*. Elle affirme se sentir *« quand même assez stressée quand [elle] arrive devant l'évaluation »*. À ce moment, E3 explique que parfois, elle se dit : *« "ah non, je ne vais pas y arriver !" alors [qu'elle veut] réussir »*. Pourtant, lorsque l'élève se sent suffisamment préparée, elle affirme se sentir aussi plus sereine : *« mais des fois non, ça ne me stresse pas, parce que je suis prête »*, déclare-t-elle.

Discussion Contexte A — Classe 1

Enseignants

Les modalités d'intégration des élèves 1, 2 et 3 sont principalement prises en charge par l'enseignante ordinaire qui planifie seule ses contenus d'apprentissage et décide des différenciations qu'elle souhaite effectuer. Elle ne profite pas de la collaboration avec l'enseignante spécialisée pour élaborer les supports de ces élèves.

Si EnO1 déclare qu'elle ne compte pas se pencher davantage sur le fonctionnement du contexte A, elle accepte pourtant volontiers la présence de l'enseignante spécialisée dans sa classe pour accompagner les trois adolescents dans leurs apprentissages. La titulaire est également preneuse de l'outil informatique octroyé à E2, sans pour autant s'investir dans la manipulation de celui-ci.

Comme il a été soulevé plus haut, en termes d'évaluation, EnO1 souhaite que les trois élèves intégrés bénéficient d'une notation chiffrée, comme pour leurs pairs, mais n'indique pas le résultat sur la copie lorsqu'il est inférieur à la note 3. De manière générale, ce mode de fonctionnement entre en contradiction avec les principes d'intégration de l'enseignant spécialisé, responsable du contexte A, notamment quant à la différenciation des supports et aux modalités d'évaluation. Comme le soulève EnS1, il n'est pas judicieux de taire les plus mauvaises notes aux élèves en indiquant sur la copie seulement celles qui sont en-dessus d'un certain résultat. Selon lui, cela ne reflète pas les compétences réelles des élèves et laisse ces derniers, ainsi que leur famille, dans l'illusion que « *tout va bien* ».

EnS1 regrette également de ne pas avoir « *trouvé suffisamment d'alliance* » avec sa collègue de l'enseignement spécialisé et relève le manque de collaboration avec cette dernière qui ne semble pas prête à remettre en question sa pratique enseignante. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que les discours de ces deux professionnels soulèvent des contradictions. En effet, EnO1 affirme qu'en termes de collaboration « *on s'est arrangées entre nous* », alors que EnS1 déclare les propos suivants :

Typiquement, l'enseignante spécialisée devait prendre ce rôle-là et s'affirmer auprès de ma collègue de 8P pour qu'on aille dans une direction qui soit cohérente, mais elle n'a pas réussi

à le faire, parce que la personnalité de cette titulaire-là est très forte, qu'elle a beaucoup d'expériences et elle estime qu'elle sait où elle va.

Élèves

Qu'en est-il alors des élèves 1, 2 et 3 ? Ces derniers sont intégrés sur la quasi-totalité du temps scolaire dans la classe régulière, à l'exception de quelques rares périodes qu'ils passent encore en contexte A. Ils sont tous trois conscients que la charge de travail est plus conséquente qu'en classe spécialisée, mais apprécient justement le cadre ordinaire pour son côté plus « sérieux ». Les élèves relèvent également l'importance d'être scolarisés dans la même classe que leurs amis.

La composante qui s'apparente à la perception et la compréhension des caractéristiques de la tâche (composante 1 du modèle de Boekaerts) est acquise pour E1 et E2. Lors d'évaluation, ils semblent en effet comprendre les consignes, les contenus ainsi que les savoirs en jeu : « *des fois je demande de l'aide, mais souvent j'arrive à faire toute seule* » ; « *je comprends tous les exercices* », relèvent respectivement E1 et E2. Par ailleurs, les objectifs des évaluations semblent être explicites et les élèves sont conscients qu'un temps supplémentaire leur est accordé dans ces moments. De plus, ils mettent en avant les ressources externes qu'ils ont à disposition : si pour E1 l'adulte est la principale ressource externe qui l'aide à « *relire les consignes* » et à qui elle peut poser des questions si besoin, pour E2 c'est une ressource matérielle qui l'aide à effectuer les évaluations, son ordinateur.

E3, contrairement à ses camarades, sait que l'adulte peut l'aider, mais préfère effectuer les évaluations « *comme les autres* », sans étayage, et cela d'autant plus depuis que sa référente est absente. Pourtant, ce désir d'indépendance ne semble pas bénéfique dans le cadre de cette modalité d'intégration puisque EnO1 estime que parmi les élèves intégrés, E3 est la seule qui présente encore des lacunes, un faible potentiel intellectuel et des résultats insuffisants. Bien qu'E3 est consciente que « *c'est important, on ne peut pas faire au bol (...). Faut comprendre les exercices et faire en s'appliquant* », cette composante ne semble pourtant pas encore maîtrisée.

Les trois apprenants comprennent que les notes servent à indiquer la progression des apprentissages et affirment qu'ils ont une vision positive de celle-ci. En termes d'implication dans la préparation des évaluations, ils expriment tous travailler davantage pour la classe ordinaire que pour le contexte A, dans laquelle ils désirent obtenir de bons résultats. Les trois élèves font également preuve de certaines stratégies cognitives et métacognitives (composante 2) qu'ils mettent en place au moment des évaluations : remobilisation des savoirs exercés en classe (E1), relecture et vérification des réponses (E2) et stratégie de planification et de contrôle (E3) (Saint Pierre, 1991).

Si les élèves 1 et 2 utilisent des processus leur permettant d'accomplir la tâche de manière correcte, il est intéressant de noter que, pour E3, il s'agit principalement d'organiser son activité en concentrant son attention sur les exercices qu'elle juge être plus importants et qui pourraient lui faire gagner plus de points.

La composante socioaffective (composante 3), quant à elle, varie pour les trois élèves. Même si E1 ne se sent parfois pas suffisamment préparée, elle surmonte ses difficultés lors d'une évaluation. L'élève a l'impression de progresser, d'apprendre et elle semble avoir une bonne estime de soi et un sentiment de compétence globalement correct. De plus, E1 ne semble pas troublée par le regard des autres, en ce qui concerne les notes, mais motivée par celles-ci qui lui « *donne[nt] envie de travailler* » davantage et ne la « *dérange[nt] pas* ».

En ce qui concerne E2, il estime avoir « *énormément progressé* » et se « *débrouille bien* ». Son sentiment de compétence est donc également bien présent et la perception qu'il a de lui-même est positive. De plus, les notes ne semblent pas influencer son état émotionnel puisqu'il estime ne pas avoir d'« *angoisse ni de stress* » face à ces-dernières, ni en comparaison avec ses pairs.

Sur le plan émotionnel, seule E3 affirme se sentir stressée et peu sûre d'elle face à l'évaluation. Lorsque l'élève confie avec soulagement que ses résultats comptent moins que ceux de ses pairs de l'ordinaire et relativise en se rattachant à la valeur purement indicative des notes, cela laisse penser que son rapport à l'évaluation chiffrée reste encore fragile. Il semblerait d'ailleurs qu'un résultat de 3 ou 3,5 pourrait déjà être source de stress ou de déception. Qu'en

est-il alors des potentielles notes en dessous de 3 qu'elle ne voit même pas ? Cela remet en question l'efficacité et la nécessité de l'attribution de notes chiffrées. Il serait donc pertinent d'identifier les modalités d'évaluation et de différenciation qui ne permettent pas toujours à E3 de vivre sereinement les temps d'évaluation. Pour ce faire, et comme le soulève EnS1, la collaboration avec l'équipe spécialisée paraît alors indispensable.

De manière générale, la mise en place de ce dispositif d'intégration semble donc convenir à E1 et E2. Face à une évaluation chiffrée, les deux élèves mobilisent les trois composantes. Il en résulte des états émotionnels positifs qui les mènent vers une intention d'apprendre, puisque ces derniers mettent en avant le gain de compétences et de bien-être que les tâches leur apportent. L'évaluation certificative ne semble donc pas être un frein à leurs apprentissages.

Si E3 maîtrise partiellement les composantes 1, 2 et 3, selon les disciplines scolaires, elle semble faire preuve d'autorégulation affective face aux émotions négatives ressenties. Le sentiment d'appartenance à la classe régulière que soulèvent l'élève et EnS1 ainsi que la volonté d'être au même niveau que ses pairs paraissent si primordiaux que cela semble la mobiliser, lui donner envie de s'investir et de persévérer dans la voie d'apprentissage. Reste à savoir à quel prix ?

On a mis [la note] en maths pour valoriser ce qu'il avait fait.

Collaboration entre le spécialisé et l'ordinaire: projet d'intégration

L'enseignant régulier soulève le bénéfice de la présence d'un enseignant spécialisé dans sa classe. L'élément principal relevé par le professionnel est la complémentarité des regards, perçue de manière positive. « *On peut avoir un autre regard sur la classe parce qu'il y a quelqu'un qui enseigne différemment [et] le fait d'être deux nous permet de partager notre vision sur les élèves* », constate EnO2.

Les propos de Jendoubi et al. (2015) font écho à ces observations. En effet, les auteurs affirment que la présence d'un enseignant supplémentaire dans la classe « dynamise les pratiques respectives des enseignants ordinaires et des enseignants spécialisés » et que « la diversité des regards constitue un apport primordial, au niveau individuel, de la pratique enseignante » (p. 39).

Dans son discours, EnO2 met également en avant la question de la gestion des difficultés scolaires des élèves et relève la possibilité de s'appuyer sur les compétences spécifiques de l'enseignant spécialisé pour pallier à cela : « *tu peux aussi poser la question "comment l'aider ?"* ». C'est également ce qu'atteste Jendoubi et al. (2015) : « les duos permettent aux enseignants d'être plus proactifs et plus disponibles face aux élèves [du contexte A], mais aussi face aux élèves en difficulté de manière générale » (p. 39).

La présence d'un enseignant spécialisé sur un tiers du programme de la semaine pousse également EnO2 à modifier sa manière de fonctionner au sein de la classe, tant sur la forme que sur le rythme de travail : « *les formes de travail sont différentes aussi. Et puis ouais, on ne fonce pas (...). Parce qu'il y a toujours des élèves en difficulté et qui n'arrivent pas* », soulève-t-il.

Perception de l'évaluation

Du point de vue de l'enseignant ordinaire qui intègre E4 dans sa classe, il est « *intéressant de noter de temps en temps pour savoir où ils en sont, pour les comparer* ». Pourtant, « *en accord avec ce que demande le contexte A* », l'enseignant décide de ne pas mettre de résultat chiffré à son élève : « *ça ne sert à rien de l'évaluer, sinon il va avoir zéro* ». Si cette décision a été prise, « *c'est surtout pour lui (l'élève)* ». EnO2 explique alors que, selon lui, les notes doivent servir à valoriser l'élève.

En effet, E4 présente des difficultés majeures dans de nombreuses disciplines scolaires, telles que le français et l'allemand, notamment en production écrite. L'enseignant explique que les exercices réalisés lors des évaluations sont parfois si « *catastrophiques* », qu'il ne sait pas comment le corriger, qu'il hésite même parfois à lui montrer la copie, par peur de le décourager. « *C'est toujours des élèves qui sont fragiles et puis ils sont conscients de leurs difficultés. Lui il est conscient. Donc ça ne sert à rien d'appuyer* », affirme EnO2.

Il confie que, de son point de vue, « *c'est quand même assez sans pitié le système de notes* ». Si la note est souvent redoutée, l'enseignant rejoint les propos d'EnS1 et affirme que parfois, pour E4, elle peut aussi être « *moteur (...), finalement, lui dire : "là tu vas être noté aux épreuves cantonales", ça l'a un peu bougé, il a révisé. Il a pris ses feuilles et il m'a demandé : "est-ce que je peux prendre ça pour réviser ?"* ».

Collaboration pour l'évaluation

EnO2 affirme que les moyens de différenciations octroyés à l'élève diminuent au fil de sa scolarisation : « *c'est arrivé l'année dernière qu'il y ait des exercices en moins (...). Cette année on a essayé de tout mettre à chaque fois. On a un peu durci quand même* ». Suite aux discussions entretenues avec le responsable pédagogique du contexte A, soit EnS1, dans le but de « *faire en sorte qu'[E4] se mette comme les autres en vue du cycle* », EnO2 décide également de ne plus « *lui lire les consignes pendant les évaluations et pendant le travail en classe* ». L'enseignant « *attend qu'il essaye vraiment de déchiffrer et puis qu'il demande* ». Il pense que « *maintenant, [E4] est presque en ordinaire quoi ! Et finalement, il s'en sort presque mieux que les élèves qui ont de la peine* ».

Toutefois, et surtout lors du premier semestre de 8P, EnO2 et sa collègue du spécialisé se mettent d'accord pour se transmettre l'évaluation et l'ajuster, si besoin : « *on augmente les caractères et on aère la mise en page* ».

Mise en place de l'évaluation

Pour évaluer les objectifs d'E4, l'enseignant régulier utilise les mêmes exercices que pour le reste de ses élèves, « *laisse le même barème* », mais n'inscrit « *rien comme note* » : « *je mets que les points parfois de certains exercices qu'il a plus ou moins réussis* ». Selon lui, « *c'est un peu une position intermédiaire d'avoir le barème pour se situer, mais sans mettre la note* ». Toutefois, puisque l'enseignant cherche à « *le valoriser et pas trop le décourager* », ce dernier décide quand même d'indiquer le résultat « *quand il a des bonnes notes* » dans les contrôles de conjugaison, par exemple, et presque systématiquement en mathématiques. « *On a mis en maths (...) pour valoriser ce qu'il avait fait. (...) En général il avait tout le temps la moyenne donc le problème ne s'est pas posé* », déclare le titulaire. Celui-ci réalise que de cette façon, il « *y a moins ce rapport à la note comme quelque chose d'impitoyable* ».

Perception de l'élève en classe

EnO2 constate qu'il y a, de manière générale, une « *bonne ambiance de travail* » et que les élèves « *sont assez bosseurs* », ce qui est le cas également pour E4. Toutefois, selon EnO2, au début de l'année, E4 « *a eu du mal à se motiver* ». Bien que l'élève « *s'y est quand même mis* », EnO2 constate qu'il reste encore influençable par ses camarades et garde ce côté « *suiveur* ». En effet, certains élèves « *ont tendance à [le] freiner* » et l'entraîner dans un « *côté un peu nonchalant (...) du coup, il ne va pas se motiver* ». Pourtant, l'enseignant trouve tout de même qu'E4 « *s'intègre bien* », d'autant plus qu'il « *n'est plus sorti de la classe pour aller en contexte A, donc ça aide* ». Il conclut en ajoutant que « *finalement, on ne voit pas de séparation entre les élèves de [contexte A] et de l'ordinaire, ça se fond bien* ». Il se demande toutefois si « *c'est parce qu'il n'y a qu'un seul élève du [contexte A] dans [sa] classe* ».

Lorsque E4 est confronté à une difficulté, sa motivation face à la tâche est également impactée. En effet, l'enseignant relève que lorsqu'il est face à un obstacle, il lui arrive de renoncer : « *des fois il va se dire : "c'est trop compliqué" et puis il abandonne* ».

EnO2 constate pourtant que l'élève « *n'hésite pas à (...) appeler* » l'adulte s'il en a le besoin et s'il se sent en difficulté. Par ailleurs, l'enseignant relève qu'E4 peut également se débrouiller seul : « *il a des stratégies pour comprendre quelque chose sans forcément l'aide de l'adulte* ». En effet, EnO2 explique que, malgré les difficultés d'E4 en français et en allemand, l'élève sait s'encourager en se disant « *faut vraiment que je prenne mes ressources moi-même* » et « *a l'habitude de comprendre grâce au contexte, même s'il ne comprend pas un mot* ». De ce fait, l'adolescent « *arrive généralement à s'en sortir* », atteste son titulaire.

EnO2 explique que les principales difficultés scolaires d'E4 sont liées à l'écriture et la lecture. En effet, E4 « *n'arrive pas à décoder certains mots donc il a toujours besoin de l'adulte* ». De ce fait, l'élève peine en production écrite puisqu'il « *manque des mots [et] la fin des mots aussi est mal écrite des fois* ». Malgré cela, l'enseignante constate qu'E4 « *se débrouille assez bien (...) pour tout ce qui est oral, plus ou moins, à par les langues* ». Quant à ses résultats, le titulaire remarque que ces derniers sont « *proches de l'ordinaire* » : « *il est vraiment en intégration* », affirme-t-il.

C'est un peu perturbant de ne pas avoir des notes (...), alors je fais toujours le calcul pour savoir.

Perception du fonctionnement de la classe

E4 explique que lorsqu'il fréquentait encore la classe spécialisée « *il y avait beaucoup moins d'élèves et ce n'est pas forcément qu'[ils allaient] travailler* ». Bien que l'élève constate qu'il « *y avait quand même un peu des fiches* », selon lui, le contexte A offrait davantage de place aux activités récréatives : « *on faisait des maths ou de temps en temps du français. Mais on faisait surtout genre des dessins, des pauses, on jouait ensemble* ». Désormais, E4 remarque que dans sa classe ordinaire, « *il faut se concentrer* ». « *Maintenant, ici, on travaille* », déclare-t-il sérieusement.

Perception de l'évaluation

Dans ses deux contextes d'enseignement, E4 n'est pas noté : « *il y avait, je crois, deux années où j'avais des notes, mais après ils ont décidé de me les enlever, mais je ne sais plus trop pourquoi* ». E4 ne se souvient plus très bien du fonctionnement de la classe du contexte A mais pense ne pas y avoir été évalué : « *je ne me souviens pas... je crois que je n'avais pas d'évaluation. Je ne suis pas sûr en fait, mais je pense que je n'avais pas d'évaluation* ».

En classe d'intégration, l'élève dit ne pas recevoir de résultats chiffrés, mais le nombre de points qu'il a obtenus. À l'aide du barème affiché sur l'en-tête de son évaluation, E4 vérifie la note qui lui aurait été attribuée :

Pour les langues, pour l'allemand, j'ai beaucoup de difficultés et je sais que je n'ai pas très souvent des bonnes notes. Mais les maths, je sais qu'en comptant les points j'ai souvent des 5, comme ça (...). Et en français, en français 1 je suis plus vers des 5 ou des 5,5 et en français 2 c'est entre 4 et 3.

S'il pouvait choisir le contexte d'évaluation, E4 aimerait « *être là où il y a tous [ses] amis* » et souhaiterait avoir « *des notes, comme ça ce serait pareil que les autres* ».

Investissement et progression

E4 avoue en riant ne « *pas vraiment* » s'être préparé pour les leçons enseignées dans la classe du contexte A, étant donné qu'il n'y était pas évalué.

Pour ce qui est de la classe ordinaire, E4 explique être évalué sur les mêmes contenus que ses pairs et qu'il n'y a « *pas grand-chose* » qui diffère : « *à part que [les enseignants] me lisent les consignes et que j'ai plus de temps* ». L'élève « *ne révise pas beaucoup* », car il affirme avoir « *vraiment la flemme* ». Toutefois, il se prépare davantage pour une évaluation qui porte sur une discipline dans laquelle il rencontre des difficultés, auquel cas, il affirme « *[prendre ses] cahiers et [regarder] plusieurs fois les exercices* ».

Les maths je ne révise quasiment jamais parce que j'écoute en classe. En allemand j'écoute aussi, mais je ne comprends pas tout alors je révise plus (...). Je me dis que c'est mieux que j'apprends plus sur des trucs que j'ai des difficultés que sur des trucs que j'ai moins de difficultés.

E4 donne l'exemple du début d'année où il a reçu un total de points équivalent à la note 1,5 en contrôle de verbes pour laquelle il était « *triste* » : « *les deux premiers jours, j'étais déçu et je ne voulais plus rien faire* », confie l'élève. Cependant, face à cette situation, E4 a réussi à se remobiliser à l'aide de la réflexion suivante : « *il fallait que je recommence à travailler, sinon j'allais toujours avoir des mauvaises notes* ». Il constate alors que ses efforts ont en ont valu la peine : « *après j'ai commencé à avoir des 5, des 6 et j'étais de nouveau content* ».

Dimensions sociales et affectives

E4 constate que le fait de ne pas être noté comme les autres ne lui permet pas de se comparer à ses pairs et cela semble le gêner : « *c'est un peu perturbant de ne pas avoir des notes. Il y a des gens qui me demandent : "Eh ! c'est quoi ta note ?". Et moi je ne peux pas savoir parce que on ne me la met pas, alors je fais toujours le calcul pour savoir* ». Il affirme pourtant que la compétition avec ses pairs ne lui donne pas envie de travailler davantage.

Sur le plan émotionnel, l'élève peut se sentir « *triste* » et « *déçu* » lorsqu'en regardant le barème, il déduit que son "résultat" est faible. Il déclare surtout être stressé et en particulier pour les évaluations d'allemand : « *il y a une partie orale et ça je n'y arrive vraiment pas et je*

suis beaucoup trop stressé ». Pour les autres disciplines, E4 affirme en riant être « *toujours quand même un peu stressé* », mais « *beaucoup moins si ce n'est pas une évaluation d'allemand* ».

Discussion Contexte A — Classe 2

Enseignants

En termes de collaboration, la deuxième classe du contexte A fonctionne différemment que sa classe parallèle. EnO2 considère la complémentarité des rôles entre professionnels et, bien que cela modifie sa pratique enseignante, il désire faire profit du savoir-faire de l'enseignante spécialisée pour le bénéfice d'E4 et du reste du groupe classe. En effet, il sollicite cette dernière dans les temps d'enseignement en individuel et en grand groupe, mais également dans les temps de préparation pour l'évaluation.

En outre, l'enseignant régulier cherche à comprendre le fonctionnement du contexte A et à appliquer les recommandations faites par le responsable pédagogique. En effet, suite aux échanges entretenus avec EnS1, le titulaire choisit de diminuer les mesures de différenciation qu'il apporte à son élève intégré afin de lui proposer un enseignement qui se rapproche au plus de l'ordinaire.

Toutefois, pour ce qui est de la notation, EnO2 ne sait sur quel pied danser. D'une part il affirme qu'en accord avec le contexte A, il prend la décision de ne pas attribuer de notes à E4 : *« Ça ne sert à rien de l'évaluer, sinon il va avoir zéro »*, et d'autre part, il confie avoir *« mis la note en maths, tout le temps presque »*, afin de valoriser l'élève. Pour les autres disciplines, il trouve un compromis : le titulaire indique le nombre de points obtenus par l'élève et laisse le barème visible sur la copie. *« C'est un peu une position intermédiaire, d'avoir le barème pour se situer, mais sans mettre la note et une correction de chaque exercice, comme ça il voit »*, déclare l'enseignant.

En réaction à cela, EnS1 confirme en effet que la note peut générer chez les élèves davantage d'ambition et d'implication. Pourtant, il met à nouveau ses collègues en garde face à ce fonctionnement qui, selon lui, jette *« de la poudre aux yeux »*. L'enseignant spécialisé souligne que le fait de noter l'élève dans la ou les seules disciplines que l'élève maîtrise fait à nouveau passer un message qui ne permet pas de représenter l'ensemble de ses capacités scolaires.

Élève

E4 constate que les fonctionnements des deux classes sont bien distincts et que la charge de travail est supérieure dans celle où il passe désormais la totalité de son temps scolaire. Toutefois, cela ne paraît pas avoir beaucoup d'impact sur ses habitudes de travail.

Concernant la tâche et ses exigences en situation (composante 1), E4 est conscient des ressources qu'il a à disposition au moment des évaluations, mais estime qu'« *il n'y a pas une grande différence* » avec ses camarades de l'enseignement régulier « *mise à part que les enseignants [lui] lisent les consignes et [qu'il a] plus de temps* ». EnO2 ajoute qu'il « *a l'habitude de demander* », cependant, E4 relève qu'il bénéficie de son aide uniquement s'il n'a pas compris une consigne.

E4 affirme ne pas beaucoup réviser pour les évaluations (composante 2). Il précise tout de même s'investir davantage en allemand, discipline qu'il maîtrise moins et pour laquelle il ne reçoit pas de note, qu'en mathématiques où il a le plus de facilité et reçoit un résultat chiffré. Qu'il s'agisse donc d'une note ou d'un total de points, l'élève semble mobiliser ses compétences pour obtenir de bons résultats. Pourtant, selon les dires de son enseignant, si l'élève estime qu'un exercice de l'évaluation d'allemand est « *trop compliqué (...), il abandonne* ». En outre, E4 arrive parfois à maintenir sa motivation et gérer les ressources à sa disposition pour passer au-delà de ses difficultés (Saint Pierre, 1999).

Quant à la composante socioaffective (composante 3), l'élève affirme se sentir « *triste* » et « *déçu* » lorsqu'il n'obtient pas de bons résultats et exprime être « *toujours quand même un peu stressé* » en situation d'évaluation, surtout lorsqu'il s'agit d'une tâche de production de texte ou d'expression orale. E4 semblerait donc ressentir des émotions négatives automatisées liées à certaines tâches. Malgré cela, EnO2 relève que son élève « *ne se laisse pas décourager par une évaluation* ».

Il est pourtant intéressant de relever que l'élève paraît confus et ne semble pas comprendre pourquoi les notes lui ont été retirées. En effet, E4 fait systématiquement « *le calcul pour savoir* » son résultat afin de pouvoir le comparer à ses pairs.

Il semblerait ici que les deux systèmes d'évaluation proposés à E4 ne soient ni moteur pour ses apprentissages, ni source de découragement, puisque les stratégies d'évitement que l'élève met parfois en place et les émotions négatives qu'il ressent en allemand, par exemple, se réfèrent essentiellement à la complexité des tâches. La note chiffrée semble alors uniquement l'encourager dans un esprit de compétition qui ne génère pas non plus un élan d'engagement dans la voie d'apprentissage. Comme pour les élèves de la classe parallèle, E4 semble à l'aise dans le contexte A et apprécie particulièrement être entouré de ses amis. Le sentiment d'appartenance à la classe semble donc être primordial pour E4. Durant les évaluations, quels que soient la discipline et le résultat obtenu, E4 mobilise positivement les trois composantes qui le renvoient à une intention d'apprendre.

Dans le cas de cet élève, il serait peut-être judicieux que les professionnels se mettent d'accord sur un seul système d'évaluation et qu'ils repensent aux modalités de différenciation face aux tâches qui mettent encore l'élève en difficulté et provoquent un risque de perte et de ressources et de bien-être.

CONTEXTE B

EnS2

Tant qu'ils sont en spécialisé, il faut savoir qu'ils n'ont pas de mesure en intégration, parce que le spécialisé est une mesure en soi.

Collaboration entre le spécialisé et l'ordinaire : projet d'intégration

EnS2 explique qu'au sein du contexte B, les intégrations ne se pensent et ne se réalisent que lorsque l'équipe spécialisée estime que les compétences scolaires de l'élève pour la matière en question sont acquises et qu'il est prêt à s'investir dans le projet : « *quand on fait une intégration c'est qu'on est sûre qu'il va pouvoir suivre au niveau du contenu* ». En effet, l'enseignante a besoin de s'assurer que l'élève saura assimiler le programme sans difficulté. Concernant E6, elle exprime ces propos : « *j'aurais été inquiète à l'idée de la jeter dans la piscine, sans savoir si elle savait nager avant* ».

EnS2 déclare que « *dans une classe [spécialisée] à 8, on te regarde, on voit si t'es en train de travailler ou si tu n'écoutes pas* ». En revanche, en contexte d'intégration, l'élève va « *vivre dans une classe où ils sont 20 (...) [et] à 20, on ne te voit plus, tu te fais facilement oublier* ». Il est donc indispensable pour EnS2 d'observer si l'élève va « *volontairement [se] laisser oublier* » ou s'il va, au contraire se « *donner les moyens d'y arriver* ». Ces deux dimensions sont ainsi prises en compte pour « *s'assurer que l'élève ne va pas être en décalage avec ses camarades en classe ordinaire (...) et surtout pour ne pas que l'élève soit une charge supplémentaire pour l'enseignant qui l'accueille* ». EnS2, ajoute avec aplomb : « *ça vaut cher les places en intégration, on doit souvent se battre et moi je ne suis pas pour de "l'intégration sociale" ! Non, moi je suis désolée, cette place je la donne à quelqu'un en qui je crois vraiment* ».

Dans le contexte B, le projet d'intégration semble donc être principalement porté par l'équipe spécialisée et la collaboration entre enseignants spécialisés et réguliers ne débute qu'une fois l'intégration instaurée. Cependant, EnS2 affirme que les contacts avec le contexte régulier se font rares dans la préparation du projet, comme dans sa réalisation :

Alors, euh... (*rires*) vu qu'on est proches dans cette école, on s'entend bien donc euh... c'est un peu informel, on se dit : " Alors, tu me fais un petit point, comment ça se passe ? etc.". C'est rare qu'on prenne le temps. Franchement cette année on n'a pas du tout fait quelque chose de formel, même quand on a commencé à réfléchir au projet.

Tout comme les rencontres entre professionnels, EnS2 révèle que cette année, elle n'a « *pas trop eu l'occasion* » de convier les enseignants ordinaires aux entretiens de parents. Elle explique qu'elle ne veut « *pas imposer ça à l'enseignant qui accueille* » l'élève, car selon elle, « *ça aurait été quelque chose de contraignant du point de vue de leur organisation* ». EnS2 affirme qu'elle n'a donc « *pas plus insisté que ça* ».

L'enseignante constate toutefois s'être entretenue une seule fois avec EnO3, au début de l'intégration, pour la raison suivante : E5 « *faisait un peu des devoirs non faits* ». L'enseignant régulier étant « *très à cheval sur ce genre de choses* » il « *l'a très vite rapporté* », explique EnS2. Une réunion avec la famille a donc été organisée rapidement : « *on a un peu reposé le cadre et là, il s'est repris direct et il a excellé* ».

Perception de l'évaluation

D'une part, EnS2 considère l'évaluation comme un outil pronostique en vue des intégrations futures des élèves « *qui [ont] de grandes chances de réintégrer l'ordinaire* ». Pour ces derniers, l'enseignante a besoin de planifier un nombre important d'évaluations afin « *de voir où ils en sont* », de vérifier « *la projection* » qu'elle se fait d'eux pour savoir si elle est « *dans le juste* » ou si elle « *enjolive* » la situation.

D'autre part, elle réalise qu'avec certains élèves « *ça ne marche pas (...), ça ne sert à rien d'aller plus loin* ». L'enseignante spécialisée atteste que certains élèves rencontrent encore beaucoup de difficultés scolaires. Elle décide alors de procéder différemment : elle « *corrige, mais (...) ne met aucun point* ». Puis, elle reprend les exercices avec ces élèves pour expliquer ce qui est acquis et ce qui est à retravailler. « *En fait, je ne veux pas l'évaluer, ça ne sert à rien. (...) C'est contreproductif* », confie-t-elle.

Collaboration pour l'évaluation

Pour ce qui concerne l'évaluation, aucune collaboration n'est établie entre les professionnels de l'enseignement spécialisé et régulier, car selon EnS2 : « *une fois qu'ils ne sont plus dans ma classe pour une matière, je les lâche, et je donne le relais à l'enseignant ordinaire* ». En outre, lorsque ses deux élèves rejoignent le contexte ordinaire, l'enseignante est intransigeante face aux mesures d'adaptation : « *tant qu'ils sont en spécialisé, il faut savoir qu'ils n'ont pas de mesure en intégration, parce que le spécialisé est une mesure en soi* ». Elle estime que lorsqu'un élève est intégré en classe ordinaire, ce n'est « *pas un coup de poker* ». Elle est certaine que ses élèves sont « *capables d'y arriver* » dans la matière où elle décide de les intégrer. En prenant l'exemple du projet d'intégration d'E5 et E6, EnS2 explique : « *si je les avais envoyés en intégration en français, là j'aurais voulu des mesures parce que c'est la matière où ils pêchent* ».

Elle réalise pourtant que certaines mesures seront indispensables pour plusieurs de ses élèves lors du passage au cycle et rend les parents attentifs à ce sujet :

Votre enfant je le fais passer au cycle, mais là, maintenant, vous allez voir la logo (...) parce que s'il n'y a pas de diagnostic "dys", il n'y a pas de mesures (...). Il faut que ce soit clair : on fait ce passage, mais il faut qu'il y ait un filet de sécurité.

Mise en place de l'évaluation

Avant d'évaluer, EnS2 annonce « *toujours le type d'exercices qu'il y aura* » dans une évaluation. Il lui arrive même parfois de donner à ses élèves « *un dossier de révision à la maison* ». Cependant elle précise qu'il « *n'y a rien qui est imposé* ». Lors des moments d'évaluation, les consignes et exercices sont « *totalement lus* » avec l'enseignante. Les élèves « *ne rentrent jamais dedans sans qu'on ait tout regardé de A à Z* », affirme-t-elle. Elle répond volontiers aux « *questions liées au sens* », mais pas lorsqu'il s'agit du contenu. Ce que fait également l'enseignante « *et qui ne se fait pas en ordinaire, c'est que quand ils rendent, [elle] relit tout [elle] leur dit : "tu reprends tel exercice !"* ». Aucune contrainte de temps n'est imposée pour la réalisation d'une évaluation, mais EnS2 s'impose lorsqu'elle sent « *que c'est vraiment interminable* » : « *je leur dis : "bon, là il va quand même falloir qu'on s'arrête, quoi"* ».

Les apprentissages sont évalués par un système d'appréciations : « *très bien, bien, satisfaisant ou à reprendre* » et le seuil de réussite est fixé selon un « *barème à 60%* », similaire à celui utilisé en classe ordinaire. La dernière appréciation « *va en dessous de la moyenne jusqu'à proche de 1* ». Les objectifs d'apprentissages ainsi que le seuil de réussite pour chacun des exercices sont « *détaillés dans l'évaluation, ce qui fait que les parents qui sont un peu au clair avec ce genre de choses peuvent vraiment avoir des repères* ». Aucune note n'est attribuée aux élèves, pourtant EnS2 déclare : « *des fois, il y en a qui me disent : "Ah, mais ça correspondrait à quoi ?". Alors quand c'est bien, je leur dis et quand ce n'est pas bien, je leur dis : " Tu aurais moins que 4" (rires)* ».

Perception des élèves en classe

En ce qui concerne E5, l'enseignante spécialisée exprime qu'« *il est à l'aise partout, autant avec les élèves de sa classe spécialisée qu'avec ceux de l'intégration* ». Elle confie s'être inquiétée pour E5, qui, l'année dernière, s'est laissé entrainer par un groupe de garçons qui le tirait vers le bas. Pourtant cette année, « *c'était un peu l'année de la renaissance pour E5* », déclare l'EnS2, avec soulagement. Elle ajoute également : « *moi je l'ai vu avoir de droit d'être E5, j'ai découvert qui il était vraiment. C'est un garçon un peu timide et froid au premier abord, mais il a plein d'humour et il est très sympathique* ». Suite à quelques devoirs non faits dans sa classe ordinaire, E5 « *s'est repris direct et il a excellé* ». En classe, EnS2 observe que « *les évaluations sont préparées (...). Chez E5 c'est toujours nickel, tout est prêt, E6 un peu moins (rires)* ».

Pour le cas de E6, son enseignante spécialisée remarque qu'elle semble avoir des difficultés dans la gestion de son matériel : « *elle ne sait jamais trop où elle a mis ses cahiers et du coup elle fait les allers-retours sans cesse (...). Elle est perdue dans ses affaires à ne plus savoir trop où elle en [est]* », confie EnS2. De plus, sur le plan social, cette dernière relève que E6 est « *quand même quelqu'un qui est très dépendante du regard des autres* ». Elle explique « *qu'elle a pas mal été tétanisée par l'idée de se dire : "ah, mais bon, mais qu'est-ce qu'on pense de moi qui arrive dans cette classe, qui vient du spécialisé et qui n'ai pas les tops meilleures notes ?"* ». Selon l'enseignante spécialisée, cette crainte a une influence le comportement de l'adolescente en évaluation. En effet, puisque E6 « *se met beaucoup la*

pression par rapport aux autres », EnO4 a l'impression que cette dernière « a été peut-être plus inhibée par ce genre de choses ».

Concernant les compétences scolaires de ses élèves :

- EnS2 estime qu'E5 a « *un niveau de français faible* ». Il était clair selon elle « *qu'en français on n'allait pas le mettre en intégration parce qu'il est hyper fragile, vraiment pas à l'aise* » dans la matière. Quant aux mathématiques, l'enseignante affirme que « *Dans les évaluations communales (...) E5 il a réussi haut la main les maths* ». De plus elle ajoute que son enseignant régulier laisse entendre qu'il a « *une classe avec des élèves plutôt forts en maths et E5 est dans les forts chez les forts* ».
- Les compétences scolaires précises d'E6 ne sont pas relevées par l'enseignante. Elle constate toutefois que l'élève « *est quand même dans les moyens faibles de sa classe d'intégration* » et que « *dans les évaluations communales, (...) E6, ça reste au-dessous de la moyenne* ».

Soit, tu es intégré, c'est-à-dire que tu suis comme les autres, ou alors tu n'as rien à faire là.

Collaboration entre le spécialisé et l'ordinaire : projet d'intégration

EnO3 exprime que, selon lui, il est nécessaire que l'élève intégré puisse suivre le programme au même rythme que ses pairs, sans quoi l'intégration n'aurait pas de sens : « *pour moi, ce qui est important c'est qu'il suive, même s'il est dans les moins bons de la classe* ». En effet, l'enseignant explique que, « *s'il y a un décalage entre le moins bon de [sa] classe et [son] élève intégré, alors là, pour [lui], l'intégration ce n'est pas une bonne intégration* ». Il ajoute que le projet devient alors « *plus néfaste que bénéfique [pour l'enfant]. S'il y a trop de décalage (...), l'élève va se sentir mal* » et « *ce n'est pas le but* ».

EnO3 explique que l'intégration de E5 s'est faite rapidement : « *je l'ai reçu là et puis voilà, c'est tout. (...) On m'a demandé de le prendre pour les maths uniquement. Et euh... à partir de début janvier donc après la fin des vacances, donc l'intégration a commencé à ce moment-là* ». Avec l'équipe spécialisée, EnO3 explique qu'il « *parle toujours de [E5] de manière informelle* ». Il admet que pour cet élève il n'a « *pas énormément de choses à dire* ».

En ce qui concerne le lien avec la famille, le titulaire explique qu'il n'a « *eu aucun contact avec les parents* » et qu'il trouve cela « *étonnant* ». Ce dernier raconte qu'auparavant, il a « *toujours eu un entretien avec les parents, voire même parfois dans le bureau de la directrice avec l'enseignante du spécialisé. On est là tous ensemble pour parler des objectifs qu'on met* », cependant, pour ce projet d'intégration, « *il n'y a rien eu de tout ça* », confie-t-il.

Il avoue toutefois ne pas avoir transmis ce constat à EnS2, car « *[il ne court] pas après un entretien supplémentaire* ». EnO3 illustre ses propos de la manière suivante :

C'est comme si on ne t'a jamais envoyé une facture et tu ne reçois jamais de rappel. Tu ne vas pas toi-même rappeler pour dire : "Dis donc, vous ne m'avez jamais envoyé la facture !". Si tu oublies, tu oublies, hein ! Tu ne vas pas courir après non plus ! Alors ce n'est peut-être pas très honnête, mais d'un autre côté bah... il y a des fois où tu as peut-être d'autres choses à faire

aussi. Il y a tellement de fois où tu as d'autres factures à payer, tu les payes les autres. Alors moi j'ai déjà mes élèves à gérer, j'ai les entretiens à faire.

L'enseignant explique cependant que s'il agit de cette manière, c'est parce que « *les notes suivent* » et que l'intégration se déroule bien. S'il en avait éprouvé le besoin, il serait « *tout de suite allé parler à EnS2* ».

Perception de l'évaluation

EnO3 affirme être « *pour l'évaluation* » et la perçoit comme quelque chose de « *très important* ». Il estime en faire « *vraiment beaucoup, que ce soit des petites récitations ou des grands bilans* » et fait ce choix pour la raison suivante :

J'ai besoin de ça pour me rendre compte si les élèves atteignent les objectifs dans un moment où c'est calme, où c'est des exercices qui sont établis à l'avance, où on va justement vraiment voir si les élèves atteignent les objectifs.

Selon lui, l'évaluation est primordiale pour « *les profs, mais c'est aussi très important pour eux, les élèves* ». En effet, selon lui, l'évaluation offre la possibilité aux élèves de juger « *s'ils ont encore du travail à faire à la maison* ». Bien que l'enseignant ne soit « *pas pour la compétition* », il déclare que « *malgré tout, ça leur permet déjà de savoir où ils en sont dans la vie* ». Par ailleurs, EnO3 parle également de l'importance des notes « *pour les parents* » qui peuvent ainsi « *savoir où leurs enfants se situent par rapport à la norme* ».

« *En ce qui concerne un élève intégré, par contre, c'est autre chose* », déclare l'enseignant. Dans ce cas particulier, EnO3 pense qu'il est intéressant d'évaluer l'élève pour « *qu'il se rende compte d'où il en est* » puisqu'« *en général, s'il est intégré c'est qu'il a des capacités* ». L'enseignant relève également que la note chiffrée indique si le projet d'intégration s'avère bénéfique ou non pour l'élève :

Pour nous c'est aussi bien parce que, si par exemple une fois on me donne un élève intégré, qu'il fait l'évaluation et qu'il est très très en dessous du moins bon de ma classe, alors là on se rendra sûrement compte que ce n'est pas la peine qu'il reste intégré dans ma classe.

Collaboration pour l'évaluation

À l'exception des erreurs « *dans la présentation des réponses* », où EnO3 « *laisse beaucoup plus couler dans la correction* » puisqu'il est « *calqué sur les maths* » et qu'il reconnaît que E5 « *a du mal au niveau du français* », l'enseignant ne fait « *aucune* » différenciation et « *ne le fera jamais* ». Puisqu'il « *est intégré, il fait tout comme tout le monde* », déclare EnO3.

Pourtant, l'enseignant régulier n'a reçu aucune exigence en matière d'évaluation de la part de l'équipe du contexte B : « *non, moi elle ne m'a rien demandé, mais comme je t'ai dit, moi je suis habitué à avoir des élèves donc c'était évident que ce soit comme ça, voilà* ». La seule chose que l'enseignant souhaite relever, c'est que s'il s'aperçoit que « *l'élève est vraiment beaucoup en dessous* », il ne « *pense pas [qu'il] continuerait l'intégration* ».

Mise en place de l'évaluation

Pour l'enseignant ordinaire, c'est tout à fait clair : l'intégration est synonyme de l'expression « *se [fondre] dans la masse* ». EnO3 affirme lui-même être « *assez radical* » : « *si tu viens et que tu n'es pas dans cette masse-là, pourquoi est-ce que tu viens en intégration, en fait ?* ». Selon lui, dans ce cas, « *il vaut mieux que tu restes dans un petit groupe et qu'on t'individualise à fond, comme dans les classes spécialisées* ». Lorsque l'élève n'a plus besoin du cadre individuel que peut lui offrir cette classe, alors « *on ne met pas d'aménagement pour lui* », affirme l'enseignant.

Ces propos révèlent son propre fonctionnement en matière d'évaluation. En effet, E5 est considéré comme un élève ordinaire et est par conséquent évalué comme tout le monde : « *soit, tu es intégré, c'est-à-dire que tu suis comme les autres, ou alors tu n'as rien à faire là* ». EnO3 utilise donc un système de notes chiffrées, une évaluation ainsi qu'un barème identique à tous ses élèves.

Perception de l'élève en classe

EnO3 remarque que E5 est autonome dans son travail. Il explique que « *c'est un élève (...) extrêmement calme dans son attitude, extrêmement discret (...), mais ce n'est pas parce que*

c'est un élève du [spécialisé] ». En outre, il relève que E5 « ne [le] dérange pas du tout » puisqu'« il ne se fait pas embarquer par les élèves perturbateurs, au contraire ».

Lorsqu'il vient en classe régulière, l'élève se met au travail rapidement, parfois même seul si l'enseignant n'a pas encore terminé sa leçon : *« [quand] il arrive ici et que je n'ai pas tout à fait fini ma leçon de français, il prend ses affaires sans que je ne lui dise quoi que ce soit et il commence déjà ses maths ».* Puisque E5 sait que *« dans 5 minutes les autres feront la même chose »*, il ne perd pas son temps et se met directement au travail. *« Au moins il avance »,* constate EnO3.

L'enseignant observe une motivation de cet élève en classe et estime que l'élève est suffisamment entraîné pour les évaluations : *« il est toujours très motivé. Ici je ne peux pas dire, il est prêt. (...) Je ne sais pas dans quelle mesure il fait son travail à la maison. Toujours est-il que pour les bilans, il est prêt ».* De plus, E5 semble prendre l'adulte comme ressource lorsqu'il nécessite son aide : *« il se lève, il vient poser des questions, s'il ne comprend pas il n'hésite pas »* explique EnO3. Il ajoute qu'il *« ose tout à fait »* et cela est dû, selon lui, au fait que E5 et lui ont *« un bon contact donc il ne se gêne pas ».*

De manière générale, EnO3 constate que E5 *« s'est extrêmement bien intégré »,* et ceci *« très rapidement »* : *« quand il est arrivé ici, dès le premier jour c'était comme s'il avait déjà été là plein de fois, c'était très simple, comme si de rien n'était »* raconte-t-il. En effet, *« il fait partie de la classe, vraiment, c'est comme s'il était effacé au moment du français ou qu'il était absent ce jour-là »,* exprime l'enseignant.

De plus, EnO3 relève que E5 a créé des liens facilement avec la classe : *« je parlais déjà avec lui dans la cour ou comme ça, donc il me connaissait »,* explique l'enseignant. Ce dernier ajoute que l'adolescent *« a quand même le même âge que [les] élèves [de la classe] donc même s'il ne joue pas spécialement ensemble, ils se parlaient déjà donc ils savaient tout à fait qui était E5 ».* Les élèves de la classe régulière le considèrent d'ailleurs *« comme un élève de [la] classe, mais qui n'est là seulement que pour les maths ».*

Selon l'enseignant, cette intégration sociale est aussi réussie de par le mode de fonctionnement de sa classe qui « *se passe toujours très bien* » et est « *toujours très positive* ». En effet, EnO3 favorise « *la collaboration par pairs* » qui permet à E5 de travailler avec « *plusieurs personnes différentes pendant l'année* ». Il constate d'ailleurs que « *tout le monde l'aime bien parce que c'est quelqu'un qui n'embête pas* ». Toutefois, le titulaire se rend bien compte que ces interactions, « *ça reste qu'en classe (...) ce n'est pas ses amis quoi (...)*. Par exemple, *à la récréation il est quand même toujours avec sa classe du spécialisé* ».

Pour les compétences scolaires, E5 a été introduit par son enseignante spécialisée auprès d'EnO3 comme étant un élève avec « *des bons résultats, des bonnes capacités en maths* » et c'est la raison pour laquelle il a été intégré dans cette matière. Une fois le projet mis en place, EnO3 a pu se faire son propre avis et estime qu'E5 « *est quand même dans la deuxième moitié* » de sa classe. Il relève toutefois qu'E5 suit en classe : « *il s'en sort donc euh... ça va bien* ». De ce fait, « *comme ça se passe très bien, [les enseignants ont] décidé de l'intégrer davantage, parce qu'il fait aussi histoire/géo maintenant. Parce qu'en fait c'était une matière qu'il pouvait suivre* ».

Je préfère rester sans notes.

Perception du fonctionnement de la classe

En classe spécialisée, E5 explique : « *j'ai l'impression que j'apprends des nouveaux trucs, mais pas tout le temps (...) on travaille moins parce qu'il y a plus de moments de pause* ». En revanche, il estime que chez EnO3, il apprend « *plus [et] c'est assez sérieux* ».

Perception de l'évaluation

Bien que E5 trouve que les notes « *c'est plutôt positif* », il n'arrive pas à en expliquer la raison. Il désire connaître son niveau dans les différentes disciplines scolaire, mais « *préfère rester sans notes* ».

Dans sa classe spécialisée, l'élève est évalué par le biais de petits contrôles réguliers qui ne comportent « *pas vraiment des notes* », mais plutôt des appréciations : « *ce n'est pas comme des notes à 6 et tout. En fait si tu n'as pas réussi, tu dois reprendre et c'est tout* ». Sur la copie des évaluations formatives figurent le total des points obtenus, un barème et des appréciations. En revanche, les contrôles réalisés dans sa classe d'intégration, il est évalué au moyen de notes chiffrées. Idéalement, l'élève préférerait poursuivre sa scolarité dans une classe avec son enseignant ordinaire, être évalué, « *mais sans les notes* ».

Investissement et progression

Dans ses deux classes, que ce soit pour les évaluations formatives ou certificatives, E5 affirme s'y prendre « *à l'avance* » : « *moi je dirais que je vais réviser chaque jour, mais peu (...). Je travaille plus la nuit, avant de dormir* ». Il préfère pourtant privilégier les mathématiques, domaine où il a plus de facilité : « *je dirais que je vais plus me concentrer sur les maths (...), parce que je sais que le français je ne vais pas réussir autant que les maths* ». En effet, E5 se sent davantage préparé pour les évaluations en classe ordinaire que pour celles en classe spécialisée : « *des fois je sais que j'aurais dû plus réviser* ».

Il explique que les moments d'évaluation dans les deux classes différentes se distinguent par l'aide apportée aux élèves : « *EnS2 elle nous aide à relire la consigne. Elle ne peut pas trop nous donner d'indices, mais elle peut un peu t'aider* », ce qui n'est pas le cas dans la classe de EnO3 qui « *en général (...), comprend tout* ».

Dimensions sociales et affectives

L'adolescent explique qu'une source de stress peut être ressentie sur deux niveaux :

1. L'enjeu social, face au nombre de personnes plus élevé dans la classe : « *en fait au début quand tu es en intégration tu as un peu plus le stress, après au fur et à mesure (...) tu t'habitues au nombre de personnes* ».
2. L'enjeu cognitif, face à des exercices à réaliser correctement : « *au début tu stresses un peu, parce que tu écris le bon calcul, mais tu fais faux le résultat donc c'est surtout d'être concentré pour corriger au cas où. Et maintenant j'arrive à bien travailler* ».

Discussion Contexte B — Classe 3

Enseignants

Au sein du contexte B, les deux enseignants de E5 semblent partager le même point de vue en matière d'intégration. Avant que l'élève ne rejoigne l'ordinaire, EnS2 s'assure que ce dernier soit tout à fait prêt dans la discipline pour qu'il suive les contenus d'apprentissage comme ses pairs. Quant à lui, le maître d'intégration affirme également que l'élève doit « *se fondre] dans la masse* » et suivre le rythme de la classe.

Pour ce qui est de la collaboration, les deux enseignants estiment que, puisque l'intégration de E5 se déroule bien, des échanges informels suffisent à la transmission d'informations. Ils affirment chacun que si tel n'avait pas été le cas, d'autres mesures auraient été prises.

En ce qui concerne le fonctionnement de la classe spécialisée, EnS2 met à disposition de nombreux moyens de différenciation pour l'évaluation de ses élèves : relecture des réponses avant que les élèves ne rendent leurs copies définitivement, système d'évaluation par appréciation, etc. Pourtant, lorsqu'elle décide qu'un élève est suffisamment préparé pour rejoindre une discipline de l'ordinaire, elle le « lâche », « *donne le relais à l'enseignant* » régulier et n'intervient en aucun cas dans la pratique de celui-ci. EnS2 refuse même tout moyen de différenciation pour ses élèves en intégration, car selon elle, la classe spécialisée « *est une mesure en soi* ». Il en va naturellement de même pour EnO3 qui affirme fermement que lorsqu'un élève intègre sa classe, aucun aménagement n'est mis en place : l'élève doit travailler comme ses pairs de l'ordinaire, sinon il n'a « *rien à faire là* ».

Les deux enseignants se rejoignent sur le fait que E5 détient son métier d'élève, maîtrise les notions de mathématiques de 8P, mais rencontre encore des difficultés en français. Chacun d'eux affirme que l'élève est socialement bien adapté et que « *comme ça se passe très bien* » (EnO3), ils ont également tous deux opté pour une augmentation de l'intégration en histoire et en géographie.

Élève

Si les enseignants semblent satisfaits de cette intégration, qu'en est-il du point de vue de l'élève ? Au moment des évaluations, E5 constate qu'aucune ressource externe ne lui est mise à disposition ni aucun temps supplémentaire dans le contexte régulier (composante 1) : « *on fait l'évaluation chacun pour soi* » explique-t-il. EnO3 affirme qu'au début de l'intégration, l'élève a eu posé quelques questions, mais que désormais, il « *est très autonome* ». E5 affirme également comprendre ce qui lui est demandé.

En termes de préparation (composante 2), E5 révise quotidiennement et surtout pour la branche dans laquelle il est le plus performant. Il prépare toujours ses évaluations à l'avance, mais précise pourtant qu'entre une évaluation de mathématiques, pour laquelle il est noté, ou une de français, pour laquelle il est évalué de manière formative, E5 choisit de se concentrer davantage sur la préparation de la discipline dans laquelle il se sent plus à l'aise. En termes de stratégie cognitive, l'élève explique qu'il a besoin d'être concentré au moment des évaluations pour être sûr d'effectuer ses calculs correctement et réguler sa réponse, si besoin.

Sur le plan socioaffectif (composante 3), au début de son intégration, E5 s'est senti impressionné par le nombre de personnes dans la classe. Il affirme également s'être senti stressé par les évaluations et avoir eu peur de ne pas être suffisamment concentré. Il semble s'être autorégulé dans la gestion de ses émotions, car il affirme désormais que cela ne le préoccupe plus.

Toutes les variables semblent donc réunies pour le bon fonctionnement de cette intégration. E5 comprend les tâches qu'il effectue en évaluation, mobilise les compétences cognitives nécessaires pour les réaliser et semble autoréguler l'aspect socioaffectif lié à celle-ci. Cela dirige donc ses actions vers une intention d'apprendre, un engagement et une persévérance dans la voie d'apprentissage, qui laissent penser que la note chiffrée initie davantage d'investissement qu'en contexte B. Pourtant, bien qu'E5 déclare vouloir poursuivre son parcours scolaire en ordinaire, il exprime sa préférence quant aux évaluations formatives. Il est possible que cela soit dû au fait que l'élève ne se soit pas encore habitué à ce

fonctionnement, puisque l'intégration a débuté récemment et que le nombre de périodes en classe ordinaire reste encore faible.

Moi je trouve hyper dur comme modalité d'intégration.

Collaboration entre le spécialisé et l'ordinaire: projet d'intégration

Tout comme son collègue, EnO4 déclare que son élève « *est juste venue un jour dans [sa] classe* » et ne s'« *attendai[t] pas à ça* ».

EnS2 m'a dit : " ce sera comme ci, comme ça, ce sera pendant les maths", mais c'est tout (...) ! Alors j'ai donné mon horaire, j'ai demandé de quoi elle avait besoin, je lui ai préparé des affaires dans ma classe, je lui ai mis un bureau et puis voilà.

En termes de collaboration, EnO4 affirme qu'elle « *parle souvent [de E6], mais de manière assez informelle* ». Aucun élément supplémentaire sur la préparation ou le déroulement du projet d'intégration n'a été relevé par cette titulaire. Toutefois, elle tient à souligner qu'elle a participé à l'élaboration du document officiel d'évaluation en spécialisé de E6, en rédigeant « *un commentaire qui est allé dans son PEI* ». EnO4 qui intègre un élève pour la première fois de sa carrière, avoue également avoir « *été assez surprise* » quant au contact avec la famille.

Quand on m'a dit que j'allais avoir une intégration chez moi l'année prochaine, je me suis dit : "Ah, bah ça va me faire un entretien où je vais découvrir la famille, l'élève", puis en fait, non (...). Il n'y a eu aucun entretien avec les parents où j'étais présente, donc je n'ai jamais rencontré ses parents.

Par ailleurs, l'enseignante spécialisée ne lui a visiblement « *pas proposé* » de participer à ces entretiens. Cependant, EnO4 confie en souriant qu'elle n'a « *pas non plus demandé, donc...* ».

Perception de l'évaluation

La titulaire de la classe 4 affirme qu'elle évalue « *parce que grâce aux résultats, par rapport au seuil de réussite des exercices* », elle peut se « *rendre compte si un élève a suffisamment bien compris une notion ou non* ». De manière générale, la note l'aide à voir où « *se situe l'élève et puis en général [et] le but c'est que sur l'année, il y ait rapidement une progression* », explique-t-elle. EnO4 illustre ses propos en donnant l'exemple suivant :

Là on évalue la conjugaison. En début d'année c'est toujours la catastrophe et puis après deux ou trois contrôles, tous les élèves ont la moyenne parce qu'ils ont tous trouvé une méthode pour apprendre leurs verbes. En fin d'année, en général, ils ont presque tous même entre 5 et 6, parce qu'ils ont acquis différentes techniques.

Cependant, elle se rend compte que « *pour certains élèves en ordinaire, c'est difficile d'être évalué* » :

J'ai un élève qui, typiquement, réussit très mal ses évaluations. Il a souvent quand même en dessous de la moyenne ou tout juste 4 (...) alors qu'en classe, j'utilise une évaluation formative où il a généralement que des verts ou des oranges (...). L'évaluation formative que je fais en classe est nettement meilleure que ce qu'il me montre en évaluation. Parce que la situation de l'évaluation en elle-même ne lui correspond pas et du coup il a beaucoup de difficulté.

En ce qui concerne un élève intégré en ordinaire, la titulaire « *trouve que c'est difficile (...) de le mettre en situation d'évaluation rapidement après le début de son intégration* », car ce dernier est placé dans des contextes d'évaluation « *sans mesure d'adaptation particulière (...) [et] d'une manière très différente comparé à sa classe spécialisée* ».

Collaboration pour l'évaluation

EnO4 intègre pour la toute première fois une élève dans sa classe et admet ne pas avoir été certaine de la manière dont elle devait l'évaluer : « *moi au début c'est la question que j'avais posée à [EnS2], c'était de savoir si je lui mettais la note, juste les points, si je corrigeais sans mettre les points, si je mettais une note entre parenthèses ou pas* ». En discutant avec la référente d'E6, l'enseignante réalise que le choix ne lui est pas donné : « *elle m'a dit : "non, non, tu mets les points, tu mets la note, tu fais tout comme si c'était ton élève ordinaire". Donc moi j'ai juste suivi ce qu'on m'a dit de faire* ». EnO4 affirme que l'enseignante spécialisée d'E6 « *ne voulait qu'[elle] ne fasse aucune différenciation* » :

C'est [l'enseignante] qui m'a dit qu'elle voulait que je fasse comme ça. Parce qu'en fait, au moment où elle l'a intégré, elle ne savait pas si elle irait en R2 ou en R1 au cycle et que pour elle, c'était intéressant de voir, en n'y ayant pas de mesures, où elle en était par rapport à mes élèves.

Toutefois, elle remet en question cette modalité d'intégration et d'évaluation imposée par l'équipe spécialisée : « *je ne voyais pas forcément pour quelle raison je devais lui mettre les*

notes ou bien ne pas du tout répondre à ses questions, sachant qu'elle est dyslexique ». Elle avoue avoir eu la volonté de « *pouvoir faire différemment* », qu'elle se serait « *sentie plus à l'aise* » pour l'élève, que cela « *aurait été plus agréable et plus faisable* » s'il y avait eu « *une autre approche et des moyens de différenciation, que ce soit pendant les exercices, mais aussi en évaluation* ». Finalement l'enseignante régulière confie trouver cette modalité d'intégration « *hyper dure* » pour son élève.

Mise en place de l'évaluation

Au vu des propos ci-dessus, bien que l'enseignante pense que cela « *fait beaucoup de changements par rapport à sa classe spécialisée* » et qu'il « *serait intéressant de tester* » des mesures d'aides ou d'adaptations dans « *le contexte de l'évaluation, qui la fait paniquer* » elle ne met pourtant « *rien en place de particulier* ». « *Pour moi c'est une élève comme les autres et je fais exactement comme avec les autres, sans réfléchir à quelque chose de différent* », affirme EnO4. Elle ajoute qu'« *à part l'encourager, [EnO4] ne peu[t] pas lui réexpliquer plus que ça* ». Finalement, la titulaire se rend compte qu'« *E6 doit s'adapter à tout : au rythme, au cadre et il n'y a pas de différenciation pour elle* ».

Dans sa classe, les élèves « *sont tous notés (...) et les objectifs sont toujours mentionnés avec les exercices* ». En dehors des temps d'évaluations certificatives, l'enseignante fonctionne également avec l'évaluation formative à l'intérieur de ses leçons. Pour chaque exercice terminé, elle met « *une pastille de couleur qui correspond à savoir si l'élève a atteint les objectifs et qu'il a réussi les exercices* ». Ce système de code couleur, vert, orange, rouge indique si l'élève a réalisé l'exercice correctement, en autonomie, s'il « *a eu besoin de quelques relances* » ou s'il a dû le faire avec l'aide de l'adulte. Avant un bilan, la titulaire rappelle aux élèves de retravailler les exercices qui n'ont pas été marqués d'une pastille verte.

Perception de l'élève en classe

De manière générale, E6 est perçue par son enseignante comme une élève « *adorable et très chou* ». Selon EnO4, l'intégration « *se passe bien* », cependant, l'élève semble peu autonome dans les tâches et nécessite l'approbation de l'adulte pour se mettre au travail, sans quoi elle peut se désengager. La titulaire a « *l'impression qu'elle a très peu confiance en elle, qu'elle est*

très peu sûre d'elle. Elle a souvent besoin d'une validation pour aller de l'avant ». Si au cours d'une tâche, EnO4 approuve le travail effectué par l'élève, « *elle repart et elle est toute contente, elle est boostée, motivée à fond. Par contre si c'est "non", alors elle est capable de ne plus rien faire pendant 20 minutes* ».

En outre, EnO4 trouve que l'élève ne semble que très peu investi dans son travail et ne constate « *pas un énorme investissement de sa part* ». EnO4 et EnS2 sont d'ailleurs « *d'accord sur le fait qu'elle est assez minimaliste* ». Finalement, E6 « *fait ce qu'il faut à l'école, mais en dehors de ça...* », constate EnO4. L'enseignante régulière relève, comme sa collègue du spécialisé, que son élève « *perd beaucoup de temps dans ce qui est logistique* ». En effet, E6 « *transporte [ses affaires de maths] dans les deux classes. Mais elle oublie souvent un truc donc elle va dans sa classe, mais sa classe est à la gym, donc elle revient parce qu'elle a besoin de mes clés...* ».

Quant à l'aspect social, EnO4 observe qu'E6 « *a des copines, même à la "récré"* » et ceci est dû, selon elle, au fait que « *dans cette école le spécialisé et l'ordinaire se mélangent beaucoup* ». En effet, « *pendant la récré, en tout cas les filles de la classe de E6 et les miennes, elles sont quand même souvent ensemble* » raconte la titulaire. Lorsque l'enseignante change ses horaires, ce sont d'ailleurs les élèves qui pensent à dire : « *"Ah, mais on va chercher E6, on fait des maths !"* », ce qui signifie que sa présence est attendue dans la classe. De manière générale, EnO4 explique qu'E6 « *c'est de loin pas la pire, elle est au même niveau que 3-4 élèves de la classe qui sont les moins bons* ». Elle la considère par contre comme faisant « *clairement partie des moins bons au niveau du rythme* ». EnO4 soulève qu'E6 « *a des grosses difficultés de compréhension à cause du français* » ce qui la péjore en mathématiques : « *de comprendre les énoncés d'un problème de maths pour elle, c'est hyper dur* » confie l'enseignante. Toutefois, EnO4 constate que « *si on pose les choses ensemble elle peut les résoudre plus facilement toute seule* ». Elle affirme cependant ne pas savoir si « *c'est dû à sa dyslexie ou pas* », car elle estime qu'elle « *ne la connaît[t] pas assez* ». Quant aux évaluations, l'enseignante relève un élément important : « *E6 réussit mieux en classe qu'en évaluation* ». En effet, « *elle rend facilement l'évaluation sans avoir fait la moitié des exercices (...). Je dirais qu'elle essaye d'abord, mais qu'elle finit quand même par se décourager* », confie l'enseignante.

J'ai le stress dans une classe, mais pas dans celle-ci. (...) [En classe spécialisée], j'ai moins peur d'échouer.

Perception du fonctionnement de la classe

E6 trouve que dans le contexte de classe spécialisée, les enseignants sont « *quand même bien gentils avec nous. Ils prennent le temps de nous expliquer, à nous faire faire des travaux où ils nous laissent bien du temps* ». Elle définit cette classe comme « *moins stricte* », car elle explique qu'en « *spécialisé [il y a] des moments de libre* ». « *C'est plus la joie, tu vois ? Il y a moins de pression, je ne sais pas comment dire* », affirme l'élève.

En comparaison, l'adolescente décrit sa classe d'intégration de la manière suivante :

En ordinaire il faut que tu bosses (...) c'est travail, travail tout le temps. Si tu ne suis pas le rythme, tu dois tout prendre chez toi et tout terminer. Parce qu'après si tu es en retard, c'est compliqué à remonter.

E6 affirme que chez EnO4 : « *on travaille beaucoup plus ! Depuis les vacances de Noël, je n'ai pas eu un moment de libre* ». De plus, « *si on rigole trop (...), la maîtresse nous dit d'arrêter* », confie l'élève.

Perception de l'évaluation

E6 apprécie « *avoir les points pour voir quand même la différence quand [elle] progresse par rapport à [son] travail* ». « *Ça me permet de voir comment j'évolue* », déclare l'adolescente. Si « *au début, [elle n'aimait] pas avoir des notes* », elle semble les voir sous un angle plus positif aujourd'hui : « *tu peux faire des pires notes comme des très hautes, ça dépend, tu vois ? (...) ça monte et ça descend (...). Et si tu as une mauvaise note, EnS2 elle me dit toujours : "c'est une étape dans ta vie"* ». L'élève est évaluée au moyen d'appréciations dans sa classe spécialisée et de notes chiffrées en classe d'intégration. Elle affirme se sentir plus à l'aise en classe spécialisée : « *j'ai le stress dans une classe, mais pas dans celle-ci. (...) J'ai moins peur d'échouer (...), mais je ne sais pas trop pourquoi* ». Elle aimerait pourtant pouvoir être scolarisée en « *classe ordinaire avec EnS2 comme enseignante, c'est obligé, avec des notes, mais que ça ne soit pas trop sévère* ».

Investissement et progression

E6 se prépare de façons différentes lorsque le contexte d'évaluation varie. En classe spécialisée, l'élève dispose de temps supplémentaire pour relire sa copie ainsi que d'une relecture et d'une aide de l'enseignante spécialisée pour répondre à ses questions. Elle confie ne pas se préparer autant que pour les évaluations de mathématiques qu'elle réalise en classe ordinaire, « *parce [qu'elle n'a] pas le stress et [qu'elle sait] faire* ». Chez EnO4, les conditions d'évaluation sont différentes. L'élève ne bénéficie pas de différenciation particulière quant au contenu de l'évaluation ou de l'aide apportée par l'adulte. Elle revendique elle-même le désir d'être considérée comme ses pairs de l'ordinaire et ne pas vouloir bénéficier de différenciation. À la maison, l'adolescente n'a pourtant « *pas forcément* » l'impression de travailler beaucoup pour les évaluations de maths. Elle dit s'y préparer « *un peu à l'avance (...). Je prends tout ce qu'il me reste, j'ouvre mon livre, je relis. Je refais certains exercices* ». Pourtant, elle avoue que cela n'est pas toujours le cas : « *enfin... ça m'est arrivé une fois de réviser le matin même de l'évaluation et ça m'a fait un 2* ». Si E6 se sent capable d'y arriver et a « *tellement envie de réussir* » en ordinaire, elle ne sait pourtant « *plus quoi faire* » au moment de l'évaluation :

En fait, je peux passer comme des mois à réviser à l'avance, le jour de l'évaluation, je ne connais plus rien (...). Il ne faut pas que je me sente stressée, parce que quand je suis stressée, c'est la catastrophe (...) et puis je fais des fautes, mais vraiment débiles et ça me fait perdre tellement de points.

En début d'année, l'élève avait plutôt tendance à baisser les bras lorsqu'elle était confrontée à un obstacle. Désormais, elle semble persévérer et être moins dure avec elle-même :

Et puis maintenant, en français, en maths et bah j'essaye toujours, même si j'ai de la difficulté. Avant j'avais peur de faire faux, ça veut dire que quand je faisais faux, je m'énervais sur moi-même. Maintenant, je me suis dit à moi-même : "l'erreur est humaine". Enfin on a tous le droit de faire des fautes. Tu te trompes, après tu refais, tu te retrompes après tu réussis. Ce n'est pas grave au moins tu as essayé ».

Dimensions sociales et affectives

Contrairement aux propos de son enseignante régulière, les relations sociales ne semblent pas si sereines, puisque dès l'introduction de l'entretien, E6 explique : « *je suis une fille gentille, mais je suis sensible, souvent, à l'école, il y a des histoires avec les filles de l'ordinaire et ça me touche beaucoup* ». Elle essaye alors de faire face et « *préfère montrer [qu'elle s'en] fiche pour ne pas montrer qu'au fond, ça [la] blesse* ».

De manière générale, E6 affirme se sentir davantage stressée en classe d'intégration, car « *il y a plus de personnes, [il faut] aller au même rythme (...) et parce qu'[elle n'a] pas envie de montrer [sa] note quand [elle est mauvaise]* ». Elle confie se sentir encore parfois déçue ou en colère contre elle-même lorsque son résultat n'est pas à la hauteur de ses attentes ou qu'elle n'arrive pas à rendre son évaluation avant ses pairs. De plus, le regard des autres face aux évaluations semble avoir un impact considérable sur E6, puisqu'elle exprime :

Il y a des filles plus jeunes que moi, elles ont des très bonnes notes et elles me disent : "mais pourquoi t'es là en fait ? Tu n'as rien à faire ici, tu devrais être en spécialisé, tu as vu tes notes ?". Après, tu sais, de dire des trucs comme ça, ça fait mal ! Alors t'essayes de passer au-dessus, et quand t'arrives à passer au-dessus de tout ça, bah ça t'enlève un poids en moins.

Dans cet enjeu de comparaison et face à la blessure narcissique que ressent E6, cette dernière lance finalement un message de colère vis-à-vis de l'acceptation et de la tolérance des élèves de classes ordinaires :

Ça m'énerve, parce que tout le monde nous compare, ils disent qu'on est des débiles, on est des spécialisés, on est des incapables alors que c'est pas du tout ça (...). J'ai envie de montrer à ceux qui pensent que je suis incapable d'avoir des bonnes notes en ordinaire (...) que je suis capable et que j'arrive à faire pareil. (...) Leur montrer que ce n'est pas parce qu'on est en spécialisé qu'on est des gens différents. On est tous les mêmes. (...) Je ne suis pas différente, je suis comme tout le monde (...).

En revanche, en classe spécialisée, l'adolescente sait « *qu'il y a des gens qui ont aussi de la difficulté* ». Elle se dit : « *"c'est bon, je peux le faire !", parce que là, il n'y a personne qui peut se moquer de moi parce qu'on a tous de la difficulté* ». Elle raconte que dans cette classe, « *c'est plus la joie (...), il y a moins de pression* ».

Discussion Contexte B — Classe 4

Enseignants

Il est important de relever que la collaboration entre contexte spécialisé et ordinaire s'effectue de la même manière dans les classes 1 et 2. En effet, tout comme son collègue de la classe parallèle, EnO4 qui intègre pour la première fois de sa carrière une élève dans sa classe, est étonnée du peu de collaboration pour la préparation et le suivi de l'intégration. Elle relève également que les échanges entre professionnels se sont généralement déroulés de manière informelle.

Bien qu'EnS2 souligne l'importance de s'assurer qu'un élève intégré ne doit pas se laisser oublier dans une classe ordinaire de 20 élèves, il est intéressant de remarquer la contradiction avec les observations de sa collègue qui affirme qu'E6

peut facilement être démotivée, vu qu'elle est un peu noyée dans une masse de 20 ou 21 élèves et si je n'ai pas l'œil et que ce jour-là je ne remarque pas qu'en fait, quand je lui ai dit que c'était faux, elle n'est pas repartie autrement, elle est capable de ne plus rien faire.

Le point de vue des enseignants diverge également quant à la satisfaction des modalités d'intégration. Si EnO3 se plaint dans l'organisation de son enseignement sans aucune mesure d'adaptation ni d'intervention de l'enseignante spécialisée dans la préparation de ses évaluations, EnO4 quant à elle, aurait « *aimé pouvoir faire différemment* » et prendre davantage en compte les « *réelles difficultés* » de son élève. De plus, elle regrette de n'avoir pas eu suffisamment de temps pour mettre E6 dans des conditions d'intégration optimales :

Je l'ai eu 3 mois et on n'a rien pu mettre en place (...). Je trouve ça dommage, parce que si elle avait été là depuis le début de l'année, elle aurait pu plus investir sa classe, plus progresser aussi et on aurait pu aussi faire plus de choses avec les parents.

Cependant, les deux enseignantes d'E6 se rejoignent sur leur perception de l'évaluation : qu'elle soit certificative ou formative, elles réalisent toutes les deux que l'évaluation n'est pas bénéfique pour tous.

Puisqu'EnS2 ne doit pas rendre compte des résultats de ses élèves dans un carnet de notes, elle propose d'effectuer les évaluations formatives sous forme d'exercice aux élèves pour qui l'évaluation génère trop d'appréhension.

De son côté, contrainte à utiliser le système de note chiffrée, EnO4 se rend compte de la même chose pour ses élèves de l'ordinaire : certains ont plus de facilités lorsqu'ils ne sont pas en condition d'évaluation certificative. Elle l'observe par le biais de l'évaluation formative qu'elle a décidé de mettre en place dans sa classe pour aider les apprenants à se situer dans leur progression. Selon elle, il en est de même pour son élève d'intégration, pour qui « *c'est vraiment le contexte de l'évaluation qui la fait paniquer* ». EnO4 semble déçue de ne pas avoir pu proposer une alternative, puisque, sous les exigences de l'enseignante spécialisée, elle a « *juste suivi ce qu'on [lui] a dit de faire* ». Sur le plan des apprentissages, EnS2 et EnO4 affirment qu'E6 semble avoir de la peine dans la gestion de son matériel et relèvent qu'elle est « *assez minimaliste* » dans son investissement scolaire.

Élève

Comme son camarade de classe, E6 constate qu'en classe ordinaire, il est important de suivre le rythme pour ne pas être submergé par le travail et prendre du retard. Concernant la première composante, E6 est consciente des objectifs d'évaluation et sait sur quoi s'appuyer pour réviser ces dernières : « *[EnO4] nous dit souvent que ce qu'on a travaillé dans le mois, c'est tout ce qu'il y aura dans l'évaluation* » raconte-t-elle. Toutefois, bien que l'élève soit constamment stressée « *la veille d'un contrôle* », elle ne s'y prépare pas systématiquement. Ses enseignantes remarquent également qu'E6 ne cherche pas à travailler davantage. En outre, l'adolescente est consciente qu'aucune aide ne lui est accordée dans les moments d'évaluation et cela semble lui convenir.

E6 ne s'exprime pas sur les stratégies cognitives utilisées en situation d'évaluation (composante 2). Cependant, lors des exercices en classe, EnO4 relève qu'elle adopte une attitude de désengagement dès qu'elle rencontre un obstacle ou que l'adulte n'est pas disponible pour valider ou ajuster son travail. Cela semble se répercuter davantage lors des évaluations qu'E6 effectue en totale autonomie, où elle a parfois tendance à capituler.

Bien qu'E6 désire relativiser ses résultats, l'élève réalise que les évaluations génèrent en elle un état d'angoisse considérable qui impacte sur ses capacités (composante 3). En situation d'évaluation, E6 perd donc la maîtrise de ses propres ressources et son bien-être en est alors

impacté. La pression que l'élève se met pour réussir les évaluations est telle, qu'elle se trouve alors désespérée. Ses enseignantes perçoivent également cette vulnérabilité, ce stress envahissant et le manque de confiance en elle qui lui font perdre ses moyens au moment des évaluations.

En outre, un aspect de la dimension sociale se dégage du discours de son enseignante spécialisée qui relève la difficulté de l'adolescente à se détacher du regard des autres. En effet, E6 semble parfois incapable de mettre cela de côté, ce qui l'empêche d'avancer sereinement dans ses apprentissages. Cela ne se retrouve pas dans les propos d'EnO4, probablement parce qu'en classe régulière, E6 « *préfère montrer [qu'elle s'en] fiche, pour ne pas montrer qu'au fond, ça [la] blesse* ». Par ailleurs, tout au long de son discours, l'élève se compare à ses pairs et exprime à plusieurs reprises son mal-être quant au décalage entre l'envie d'être perçue « *comme tout le monde* » et ses compétences scolaires qui la rattrapent. L'ambivalence se retrouve également dans la volonté d'E6 de bénéficier de notes chiffrées, pour autant que celles-ci ne soient « *pas trop sévère* ».

La pression sociale s'ajoute donc aux difficultés scolaires de l'adolescente, d'autant plus lors des temps d'évaluation et semblent être un frein à sa progression. « *J'ai tellement envie de réussir, je me dis "je ne sais pas quoi faire, je ne sais pas quoi faire" et puis je fais des fautes, mais vraiment débiles* » confie-t-elle. L'aspect socioaffectif n'est donc pas encore autorégulé chez E6 qui provoque chez elle des états émotionnels négatifs.

En situation d'évaluation certificative, E6 mobilise peu les trois composantes ce qui, par conséquent, favorise son désengagement dans la tâche. En effet, bien que sa volonté d'être considérée et perçue comme ses pairs de l'ordinaire soit primordiale en termes d'évaluation, la composante socioaffective est pourtant si mal vécue qu'elle en arrive à perdre ses moyens, se décourager et abandonner même parfois. Il est tout de même intéressant de souligner que les modalités d'intégration choisies par EnS2 pour l'élève, ne laissent place à aucune différenciation prenant en considération ses difficultés et ses besoins. Il semblerait qu'en contexte d'intégration, E6 ne soit pas prise en compte dans sa globalité, ce qui pourrait potentiellement influencer l'engagement de l'élève dans ses apprentissages.

CONTEXTE C

EnS3

Le fait de ne pas avoir de notes chez nous, je trouve ça plus pertinent, parce que ça ne les met pas face à leurs échecs ni à ce qu'ils ne savent pas encore faire.

Collaboration entre le spécialisé et l'ordinaire : projet d'intégration

L'enseignante spécialisée du contexte C explique que, selon elle, ce qui est essentiel pour programmer une intégration, c'est « *d'y aller petit à petit* », de manière progressive, puisque l'élève prend généralement un certain « *temps à intégrer ses périodes d'intégration, à se calmer, à arriver dans une bonne posture en intégration et aussi à revenir dans une bonne posture [en classe spécialisée]* ». L'objectif principal d'EnS3 est donc « *que l'intégration soit positive et réussie pour toutes les parties* ».

Pour penser l'intégration, elle s'assure que l'élève présente de bonnes compétences scolaires. Pour ce faire, « *avant d'intégrer un élève, on demande à l'enseignante où elle en est dans les matières dans lesquelles il va être intégré* ». Elle fait également attention à ce « *que les thématiques abordées correspondent d'une classe à l'autre et que l'élève ne se retrouve pas complètement perdu* » en arrivant dans la classe régulière. Par ailleurs, EnS3 affirme que lorsqu'un élève est pressenti pour une intégration, « *c'est toujours intéressant (...) [de] lui faire passer les épreuves cantonales* » pour s'assurer qu'il maîtrise les contenus d'apprentissage. Sur le plan des habilités sociales, EnS3 explique que : « *ce qui est vraiment important (...) c'est qu'ils aient leur métier d'élève pour qu'au moment où ils commencent leur intégration, ce ne soit pas un poids pour l'enseignant ordinaire d'avoir un élève venant [du contexte C]* ».

Les deux enseignantes d'E7 ont maintenu le contact durant toute l'année par messages ou discussions informelles : « *régulièrement dans l'année, [EnO5] m'envoyait des messages pour me dire s'il y avait une journée où elle se posait des questions* », déclare EnS3. De plus, cette dernière explique que EnO5 « *est venue aussi à plusieurs entretiens de parents* ». En dehors de ces échanges, la collaboration ne s'est pas avérée nécessaire, puisque l'élève intégré suivait exactement les mêmes contenus scolaires que ses pairs : « *on fait des points réguliers au*

niveau plutôt des apprentissages globaux (...). On ne collabore pas vraiment sur le scolaire, mais je pense plutôt que c'est dû au cas particulier de l'élève (...). Sinon, c'est vrai que ça aurait manqué », constate-t-elle. En revanche, elle affirme que la plupart du temps « si vraiment l'élève est en difficulté, les profs vont venir vers nous ».

Perception de l'évaluation

EnS3 affirme qu'elle préfère « *parler du niveau d'un enfant* » en termes d'objectifs plutôt qu'en termes de notes. L'enseignante exprime son point de vue en donnant l'exemple d'une correction d'évaluation :

Finalelement tu ne sais pas trop ce que ça veut dire, parce que peut être que l'exercice où il y a le plus de points ça lui a fait remonter sa note, du coup il a eu 5, mais sur les trois autres exercices il s'était planté et ils valaient que deux points donc ce n'est pas représentatif, son 5 il ne veut pas dire grand-chose. C'est pour ça que je trouve plus intéressant de voir l'évaluation détaillée par objectifs et d'évaluer chaque objectif par exercice pour voir déjà ce que l'enfant a vraiment compris et ce qui lui reste à travailler.

EnS3 déclare alors qu'elle « *va plutôt tester ce [que les élèves] savent déjà faire dans les évaluations et où ils en sont dans les objectifs* ». Elle trouve également cela « *plus pertinent [qu'une note], parce que ça ne les met pas face à leurs échecs ni à ce qu'ils ne savent pas encore faire* ».

En ce qui concerne le contexte d'intégration, l'enseignante spécialisée rappelle que « *les enseignants [ordinaires] ne sont pas censés mettre de note. Normalement, ils doivent juste mettre (...) les points obtenus pour chaque exercice* ». Cependant, elle soulève que, « *normalement* », ni le total des points obtenus ni la note ne devraient être indiqués sur la page de garde, puisque le barème figure sur celle-ci et par conséquent, « *l'élève saura que si c'est marqué 40 et que la moyenne est à 35, il sait déjà qu'il a plus que 4* ».

Pourtant, EnS3 confie que « *la plupart des enseignants d'intégration l'oublient ou ne peuvent pas s'empêcher de le faire parce que pour eux c'est important quand même, ce rapport à la note* ». Elle sait toutefois que les notes attribuées à ses élèves ne sont qu'indicatives et pense que cela « *a du sens quand [ils vont] en ordinaire, si tous les autres reçoivent une note, ça ferait*

un peu bizarre [qu'eux ils n'en aient] pas ». Elle estime donc « que ce n'est pas plus mal que les enseignants mettent d'eux-mêmes les points ou la note entre parenthèses ». D'autant plus que l'enseignante affirme que les élèves ont habituellement de bons résultats, « parce que quand on les envoie en intégration ils sont prêts (...). C'est vraiment sur une matière ponctuelle, sur laquelle ils ont pu réviser avant et ils donnent tout pour cette évaluation ».

Malgré cela, EnS3 remarque que, même si la note n'est pas bonne, « ça n'a pas vraiment d'incidence (...) sur le moral des élèves, ça ne va pas les rendre tristes ». Elle estime par contre que s'il y avait des notes dans le contexte C « là (...) ça n'aurait que peu de sens et que ça aurait beaucoup plus d'incidence (...), ce serait minant pour leur moral ».

Ce n'est pas quelque chose qui les perturbe plus que ça, c'est plutôt quelque chose qui les motive. S'ils ont eu 3,5 ou 4 ils vont se dire : "Je vais mieux réviser la prochaine fois". Et au contraire, si c'est une bonne note, c'est quelque chose qui va les rendre heureux et ils nous le disent souvent en revenant en classe, ils nous montrent la note : "Il y'en a plein dans la classe qui n'ont pas réussi et moi j'ai eu plus que 4".

Collaboration pour l'évaluation

En classe spécialisée, tout en gardant les mêmes thématiques, les évaluations sont personnalisées selon les différents niveaux de compétences et « préparées à la carte pour chaque élève, puisque [les professionnels essayent] de cibler leurs compétences observées pendant les cours ». L'évaluation est présentée aux élèves et les consignes sont lues avec l'adulte. Puis, « il y a un temps défini où ils n'ont pas le droit de questions et ensuite, ils ont le droit de poser des questions pendant un certain temps ».

En ce qui concerne l'intégration d'E7, EnS3 admet qu'entre enseignants, ils « ne se consulte[nt] pas au niveau des évaluations ». En effet, « une fois qu'il est intégré, en sachant qu'il a les mêmes bases que les autres élèves, on estime qu'il peut suivre les cours d'intégration au même rythme que les autres et donc être prêt pour les évaluations », relève l'enseignante.

Mise en place de l'évaluation

Dans la classe de EnS3, « *on évalue vraiment les objectifs de la leçon* », mais « *il n'y a pas de notes* ». Les moments d'évaluation varient selon les matières, « *des fois il y en a pas du tout de l'année, des fois il y en a une, des fois il y en a plusieurs* ». Pourtant, avec l'élève qui intègre l'ordinaire, l'enseignante évalue « *assez régulièrement (...), propose certains exercices dans [son évaluation] qui seraient des exercices un peu calqués sur ce qu'ils font en ordinaire, pour voir justement s'il s'en sort* ».

Perception de l'élève en classe

L'enseignante spécialisée déclare qu'E7 maîtrise son « *métier d'élève* », mais c'est au niveau social qu'il « *[a] beaucoup à travailler, autour de son attitude surtout* ». Elle précise d'ailleurs que c'est « *vraiment la gestion de ses émotions, la gestion de ses relations sociales et la gestion de la juste distance avec l'adulte* » que l'élève doit « *encore (...) travailler plutôt que le scolaire* ». En effet, EnS3 explique qu'« *au niveau scolaire, c'est vrai qu'il arrive très bien à suivre* ». Elle ajoute même qu'« *au niveau des apprentissages (...) il est assez doué* ».

Tant que la note est bonne, pourquoi ne pas la mettre ? Parce que finalement si ça le valorise, autant qu'il la voit cette note !

Collaboration entre le spécialisé et l'ordinaire : projet d'intégration

EnO5 poursuit l'intégration d'E7 et accueille donc cet élève depuis le début de la rentrée scolaire 2018. L'intégration était prévue et a d'ailleurs été préparée en collaboration avec l'enseignante spécialisée « *en début d'année* », dans le but que cette dernière « *présente [l'élève]* » et que les professionnels décident « *dans quelles disciplines il serait intégré* ». L'enseignante spécialisée a aussi utilisé ce moment pour transmettre à l'enseignante ordinaire « *quelles étaient ses forces et ses faiblesses* ».

Tout comme le souligne EnS3, cette intégration s'est aménagée progressivement : « *il venait au début de l'année pour les maths et puis ça a augmenté au fur et à mesure de l'année* », explique EnO5. Elle ajoute que l'élève était compté dans l'effectif de la classe dès le début de l'année, ce qui a facilité son accueil : « *j'ai fait mes listes de classe comme si c'était un élève de ma classe. Il a son étiquette pour les responsabilités, il a sa petite pincette, le matériel comme tout le monde* » raconte-t-elle.

EnO5 confirme les propos de sa collègue de l'enseignement spécialisé quant au suivi de l'intégration durant l'année. « *On a fait un bilan tous les trimestres en plus du bilan en début d'année* », atteste-t-elle. Il s'agit de « *bilans rétroactifs* », durant lesquels la titulaire explique comment l'intégration se déroule pour E7. Ce mode de fonctionnement semble convenir aux deux parties, puisque l'enseignante régulière certifie « *qu'il y a une bonne collaboration avec le spécialisé* ». Elle affirme également avoir participé « *deux fois sur trois, si je ne dis pas de bêtises* », aux entretiens de parents.

Perception de l'évaluation

L'enseignante ordinaire du contexte C affirme que d'une part, elle évalue ses élèves parce que, « *malheureusement, on est dans un système un peu élitiste où il faut donner une note à l'enfant pour juger s'il a atteint ou non* » et c'est donc « *le cadre institutionnel qui (...) le*

demande » et d'autre part, parce que « ça permet de situer un élève dans ses apprentissages ». En effet, selon EnO5, qu'il s'agisse d'un « élève de classe ordinaire ou [de] classe spécialisée qui intègre l'ordinaire », le fonctionnement est le même. L'évaluation permet de vérifier si l'élève

a atteint les objectifs un peu, complètement, pas du tout, s'il a des forces, des faiblesses, des choses qui ne sont pas encore acquises. Ça permet aussi de réguler ensuite, peut-être pour un élève qui a encore des difficultés dans un domaine, de lui laisser plus de temps, de lui réexpliquer plus de choses. Et ça permet d'adapter l'enseignement par la suite.

L'idée que EnO5 se fait de l'évaluation n'est « pas du tout de couler l'enfant ni de le déprécier (...), mais de plutôt le valoriser ». Elle décide alors d'attendre « le dernier moment pour faire [son] évaluation en [se] disant que, plus ils auront eu du temps, plus ils seront prêts et meilleur sera le résultat ». Elle ajoute : « meilleures sont les notes que je peux mettre, plus l'élève est motivé et a envie de faire bien ». En effet, la titulaire réalise que « malheureusement, la réussite, ça passe beaucoup par les notes : "Si j'ai eu 6, j'ai réussi, je suis bon ; si j'ai eu 3, bah je n'ai pas réussi, je suis nul" » et « pense qu'un enfant qui vit l'échec scolaire, ça ne va pas l'aider à investir l'école ».

Dans le cas d'une intégration, en ce qui concerne la note, EnO5 affirme « qu'il ne faut pas en faire un tabou, surtout si le projet de l'enfant c'est de retourner à 100% en ordinaire » comme pour E7. Lorsque « la note est bonne, pourquoi ne pas la mettre ? Parce que finalement si ça le valorise, autant qu'il la voit cette note ! », exprime-t-elle. Cependant, dans les cas où la note est « moins bonne », l'enseignante ne l'indique pas sur la copie « parce que l'idée ce n'est pas de le couler ». Après réflexion, elle affirme tout de même les propos suivants :

On peut aussi de temps en temps la mettre et dire : " bah regarde maintenant ce n'est pas atteint, pourquoi ?" et reprendre avec l'enfant et si c'est des choses que j'estime, en tant qu'enseignante, qui sont faciles à moduler. C'est peut-être un manque d'attention en classe sur lequel il peut avoir un impact, si c'est par exemple qu'il ne s'investit pas assez et que je pense qu'il est capable de donner plus, je pourrai lui mettre une moins bonne note ou au moins le rendre attentif sur le fait qu'il n'a pas atteint les objectifs et que s'il avait eu une note, elle serait en dessous de la moyenne.

Collaboration pour l'évaluation

Tout comme EnS3, EnO5 affirme ne pas collaborer avec sa collègue en matière de contenu ou d'adaptation concernant les évaluations d'E7. *« Ce que j'ai compris et je pense que c'est ce qu'on a décidé ensemble, c'est : "tu fais comme tu fais avec tes élèves ordinaires et E7 est dans ta classe au même titre qu'un élève ordinaire" »*. Aucune différenciation n'est donc apportée à cet élève qui reçoit les mêmes évaluations et le même étayage que ses pairs.

Mise en place de l'évaluation

Pour EnO5, *« ça ne fait pas vraiment de différence qu'il y ait un enfant du spécialisé ou non dans [sa] classe. Parce que finalement [elle] le traite comme les autres »*. À l'exception des sciences, où E7 *« a été intégré au milieu d'un thème »* et où l'évaluation n'a pas été notée, l'élève est *« évalué au même titre que les autres élèves (...) [et] passe toujours les évaluations comme tout le monde »*.

Concernant la notation, la titulaire confie les propos suivants :

Je lui ai d'ailleurs mis les notes comme tout le monde, euh, entre parenthèses en fait parce que dans l'année on m'a rappelé qu'en spécialisé ils n'ont pas de note. Mais de toute façon, c'était plutôt valorisant puisque les notes étaient bonnes.

Perception de l'élève en classe

EnO5 explique qu'E7 *« est motivé (...) qu'il a envie de venir, de montrer à la maîtresse (...) qu'il est capable de se débrouiller dans une classe ordinaire »* et cela semble être *« un bon moteur chez lui »*. Au niveau de l'autonomie, l'enseignante explique que *« ça ne va pas trop mal »*. Il reste cependant selon elle *« quand même des difficultés résiduelles »* qui font plutôt référence aux difficultés comportementales. E7 a par exemple tendance à *« toujours [se balancer] sur [sa] chaise, la maîtresse doit [lui] faire 150 fois la remarque par jour ou bien il dessine sur son pupitre, ou bien il n'est pas concentré sur la leçon »*. Elle remarque que ces comportements surviennent généralement dans des moments plus fragiles : *« c'est comme s'il a un peu moins d'engagement dans les disciplines plus difficiles que dans celles qui sont acquises »*. L'enseignante confie d'ailleurs que dans ce cas, il est *« difficile pour lui d'avoir l'attitude attendue de lui en ordinaire »*.

Sur le plan social, EnO5 trouve que la place d'E7 dans la classe « *n'est pas très incarnée* ». Ses pairs semblent peu sensibles à sa présence : « *s'il est dans un groupe, il est bien accueilli, mais s'il n'est pas là, il ne va manquer à personne* », remarque-t-elle. Toutefois, la titulaire « *pense que ça vient plutôt de lui, de sa manière de s'intégrer ou de s'incarner dans la classe parce qu'il n'est, ni mis à l'écart ni rejeté* ». Par ailleurs, lors des récréations, elle n'a « *pas l'impression qu'il passe du temps avec les élèves de la classe ordinaire* ». De manière générale, elle explique que « *c'est un élève dont on va dire ni du négatif, ni du positif, il n'y a pas d'opinion en fait* » et trouve cela « *assez particulier* ».

Du point de vue de ses compétences scolaires, EnO5 relève qu'« *en mathématiques, [E7] a un niveau en dessus des autres* ». Elle remarque d'ailleurs qu'il s'implique davantage dans cette matière, contrairement au « *français où il doit se rendre compte que c'est difficile* ». L'enseignante remarque donc que de manière générale, E7 « *a un peu moins d'engagement dans les disciplines plus difficiles que dans celles qui sont acquises* ».

Chez EnO5 c'est plus dur et j'apprends plus de choses. En plus, les "évals" sont de mon niveau.

Perception du fonctionnement de la classe

Dans sa classe spécialisée, E7 confie que l'ambiance était particulièrement agitée : « *il y a toujours des cris ou des portes qui claquent* ». En revanche, « *dans l'autre classe, c'est un peu agité, (...) mais pas pendant les "évals", c'est très calme* », remarque-t-il. Sur le plan scolaire, E7 réalise que dans sa classe d'intégration « *c'est plus dur* » et qu'il apprend « *plus de choses* ».

Perception de l'évaluation

E7 semble satisfait de la manière dont il est évalué en classe ordinaire et perçoit les notes de manière positive. Il affirme que c'est pour lui un moyen de se « *donner de la peine* » dans le travail.

En contexte C, l'élève est évalué sur un système de points qu'il trouve aussi pertinent : « *si par exemple, le mec il fait tout faux l'évaluation, moi j'aurai enlevé les notes et laissé les points, comme ça après lui il regarde ce qu'il a fait faux au lieu de dire "oh non, j'ai eu un 0,5"* ». Par ces propos, E7 explique que le vice de la note est que certains élèves ne prêtent attention qu'au résultat, sans chercher à comprendre ce qu'ils ont fait de faux : « *si tu as la note, tu regardes directement le barème et tu ne regardes même pas les points que t'as es dans les exercices* », explique E7.

En termes d'évaluation, l'élève déclare se sentir plus à l'aise dans la classe d'EnO5 pour deux raisons. Premièrement, parce que « *les "évals" sont de [son] niveau* » et deuxièmement parce qu'en spécialisé, « *il y a de l'aide et s'il y a de l'aide c'est trop facile* ». Idéalement, il apprécierait que l'évaluation soit notée et qu'un barème figure sur la page de garde :

Je mettrai le barème pour dire, peut être si la prof elle a fait une erreur et qu'elle te met un 5 et que tu as 16 points, c'est par exemple un 4,5. Bah, là tu dis : "Maîtresse vous avez fait une erreur, j'ai un 4,5".

Investissement et progression

En classe spécialisée, pendant les moments d'évaluation, les élèves ont le droit d'être aidés par l'enseignante. E7 confie alors ne pas se préparer pour les contrôles, car selon lui, « *c'est trop facile* ».

Chez EnO5, l'élève bénéficie du même temps et de la même évaluation que ses pairs. L'enseignante régulière lit les consignes avec ses élèves et leur permet « *de poser deux questions par éval* ». Elle encourage E7 à vérifier ses réponses lorsqu'elle remarque qu'il y a « *une petite faute* », lui explique parfois les consignes, mais ne lui permet pas de poser plus de questions que ses camarades, « *sinon [il serait] le chouchou* ».

E7 affirme que « *depuis [qu'il est] en ordinaire [il s'est] amélioré* » : « *j'ai toujours juste et je travaille bien. Mais je suis plus fort en maths. Dans la classe de EnO5, j'ai toujours des 6 ou des 5. En français j'ai des 4, des 4,5, des 5* », déclare-t-il. Il affirme se préparer pour les évaluations, mais surtout en français, discipline qu'il maîtrise moins que les mathématiques : « *si c'est les maths je ne revois pas. Et si c'est le français, je revois* ».

Dimensions sociales et affectives

E7 ne fait mention d'aucune difficulté émotionnelle ou sociale en lien avec l'évaluation. Il affirme que le fait d'avoir des notes est plutôt quelque chose de « *normal* ».

Discussion Contexte C — Classe 5

Enseignants

Au sein de ce dernier contexte, la préparation de l'intégration s'effectue en collaboration. De son côté, EnS3 s'assure que les compétences scolaires de l'élève coïncident avec le programme de l'enseignement régulier et qu'E7 maîtrise son métier d'élève. Elle se charge également d'organiser des rencontres avec sa collègue de l'ordinaire pour transmettre toutes les informations nécessaires au bon déroulement de l'intégration. De son côté, EnO5 s'investit dans la prise en charge de l'élève en assistant aux réunions proposées. Une fois le projet mis en place, la tendance s'inverse : c'est l'enseignante régulière qui en assure la conduite. EnS3 donne les rennes à sa collègue et prend alors un rôle de soutien. La collaboration se montre aisée et fonctionnelle pour les deux enseignantes qui relèvent toutefois que cela est probablement dû au profil particulier de l'élève qui s'inscrit tout à fait dans le cadre régulier. En termes d'évaluation, EnO5 est consciente de la contrainte institutionnelle qui, « *dans un système un peu élitiste* », l'oblige à évaluer ses élèves au moyen de notes chiffrées. Puisque la titulaire réalise que, « *malheureusement, la réussite passe beaucoup par les notes* », elle décide de mettre en place les meilleures conditions d'évaluation pour favoriser la motivation et l'implication de ces derniers. Cette manière de penser s'applique autant pour ses élèves de l'ordinaire que pour un élève qui intègre sa classe et rejoint les principes de l'enseignement spécialisé qui prônent l'adaptation en fonction des besoins et capacités des élèves.

Les deux enseignantes s'accordent donc sur le mode de fonctionnement de l'évaluation : tout en sachant qu'elles sont significatives, EnO5 attribue des notes à E7, mais confie qu'elle ne met pas systématiquement celles en dessous du seuil de réussite. Elle réalise qu'il est toutefois important de ne pas « *en faire un tabou* », puisque, comme pour un élève ordinaire, une moins bonne note peut aussi le rendre attentif aux éléments qui sont encore à travailler. Si EnS3 sait que les élèves ne devraient pas être notés en contexte régulier, elle rejoint pourtant sa collègue en affirmant que, quelles qu'elles soient, les notes ne sont pas « *quelque chose qui les perturbe plus que ça* » et peuvent, au contraire, être moteur dans leurs apprentissages. Satisfaites de l'intégration d'E7 qui montre, de manière générale, de la facilité dans ses apprentissages et une motivation dans les tâches scolaires, les deux enseignantes relèvent que le fonctionnement complait aux trois acteurs.

Élève

L'élève semble satisfait d'être considéré comme ses camarades et apprécie ne bénéficier d'aucune ressource externe pendant les évaluations, étant donné qu'il maîtrise les objectifs et contenus d'apprentissage. EnO5 remarque d'ailleurs qu'il est capable de travailler en autonomie. De plus, l'élève affirme que les tâches proposées en classe spécialisée lui paraissent « *trop faciles* » (composante 1).

E7 ne relève aucune composante cognitive particulière (composante 2), bien que son enseignante régulière constate un investissement différent selon la tâche. En effet, l'élève attribue des états émotionnels négatifs à certaines disciplines et s'investit alors davantage lorsqu'il se sent compétent. Si les obstacles rencontrés génèrent certaines stratégies d'évitement, E7 ne se désengage pas pour autant dans la tâche, d'autant plus en situation d'évaluation qui lui donne « *envie de [se] donner de la peine* ».

Depuis son arrivée en ordinaire, l'élève remarque une progression dans ses compétences scolaires et apprécie être considéré comme ses pairs (composante 3). Par ailleurs, l'élève semble avoir un bon sentiment de compétence puisqu'il réussit les évaluations certificatives qu'il estime être « *de [son] niveau* ». Il est intéressant de relever que l'élève ne soulève aucun état émotionnel en lien avec l'évaluation chiffrée ni une quelconque comparaison avec ses camarades. Cela s'expliquerait potentiellement par les propos de ses enseignantes qui d'une part, estiment qu'E7 n'a pas encore pris sa place au sein de la classe et d'autre part, que la compétence sociale reste encore à travailler.

Les conditions d'intégration mises en place par les deux enseignantes d'E7 répondent à ses capacités et prennent en compte l'élève dans sa globalité. De manière générale, E7 a une bonne perception des caractéristiques de la tâche, il utilise les compétences cognitives qu'il a à disposition et gère les composantes socioaffectives lorsqu'il se sent performant dans la tâche. Son comportement est alors plutôt dirigé vers l'activité d'apprentissage puisqu'il estime progresser. Les notes chiffrées, « *généralement bonnes* », semblent donc le motiver et l'impliquer davantage dans ses apprentissages.

Conclusion

L'implication des élèves dans leurs apprentissages en vue des évaluations a été observée dans trois contextes distincts. Dans le but de comprendre quelques enjeux de l'investissement scolaire des élèves et d'obtenir un point de vue objectif quant aux propos de ces derniers, les discours des enseignants spécialisés et ordinaires ont également été pris en compte. Les résultats de l'analyse des entretiens ont dégagé plusieurs facteurs à cette implication qui seront abordés en répondant aux questions de recherches développées dans la méthodologie de ce travail. Dans un deuxième temps, les limites de nos résultats ainsi que les perspectives de cette étude seront énoncées.

La première question de recherche nous a initialement laissé penser que, dans un projet d'intégration faisant intervenir un enseignant spécialisé en classe ordinaire (contexte A), la collaboration entre professionnels serait naturelle et spontanée. Dans le second dispositif d'intégration où les deux professionnels ne sont pas amenés à travailler dans le même espace (contexte B et C), nous avons imaginé que la collaboration ne s'établirait pas de manière si évidente. Pourtant, ces aprioris ne se sont pas vérifiés dans les résultats de notre recherche qui dégagent d'autres tendances :

1. La collaboration entre professionnels semblerait être touchée par la durée de la carrière professionnelle des participants. Plus le nombre d'années d'expérience serait élevé, plus les habitudes d'enseignement s'installeraient et sembleraient se rigidifier, voire même être difficilement modulables. Plusieurs auteurs expliquent qu'à l'heure de l'intégration, le métier d'enseignant vit une profonde redéfinition dans sa mission pouvant provoquer "la peur du changement". En effet, la pratique inclusive oblige le questionnement des pratiques déjà établies, des croyances et contraint les enseignants à sortir de leur zone de confort (Ramel, 2008 ; Rousseau & Thibodeau, 2011 ; Boyle, Topping, Jindal-Snape & Norwich, 2012 ; Rousseau, Point & Desmarais, 2017). Bien que les deux enseignants concernés par ce profil (EnO1 et EnO3) soient tout à fait preneurs des projets d'intégration dans leur classe, Boyle et al. (2011) rappellent cependant qu'il semblerait « y avoir un écart entre une acceptation

générale des principes d'inclusion et le fait d'être favorable à sa mise en œuvre ²¹ » (p. 3).

2. Dans ce sens, la formation professionnelle paraîtrait également un enjeu aux modalités de collaboration. Les trois "nouveaux" enseignants ordinaires rencontrés dans le cadre de cette recherche sont davantage preneurs (EnO2, EnO5) voire demandeurs (EnO4) d'une bonne communication et d'un partage de connaissances. Au cours de leur formation FEP, certains ont eu l'occasion d'effectuer des stages en enseignement spécialisé et de suivre des cours promouvant les bénéfices de la pédagogie inclusive. Du reste, Boyle et al. (2011) affirment que la formation initiale des enseignants joue un rôle principal dans la mise en œuvre des pratiques inclusives. Lorsque les enseignants sont formés aux fondements de l'inclusion scolaire, aux caractéristiques des élèves à BEP et à la différenciation pédagogique, cela semblerait largement faciliter la collaboration et la freiner dans le cas contraire (c'est également le cas d'EnS2 qui n'a pas suivi une formation d'enseignement spécialisé à proprement parlé).
3. Dans le souci de ne pas se surcharger ou surcharger ses collègues d'un entretien ou d'une réunion supplémentaire (et peut-être de préserver les bonnes relations entre professionnels), un manque de communication a été observé observé. Cela pourrait s'expliquer, d'une part, par la crainte que les enseignants ordinaires expriment de voir leur « charge de travail augmentée par l'intégration d'un ou plusieurs élèves ayant des difficultés (Ramel, 2008, p. 23) et d'autre part, par la crainte des enseignants spécialisés « de rompre les liens nécessaires à l'initiation, la mise ne place, le suivi et la continuité de chaque projet d'intégration » (Pelgrims, Delorme, Emery & Fera, 2017, p. 28). Pour ce faire il semblerait que, « les enseignants [spécialisés] s'ajustent en se soumettant davantage aux besoins dictés par l'intégration, le principe étant de faire au mieux pour que les deux structures paraissent à l'élève comme un seul contexte » (Pelgrims et al., 2017, p. 27).
4. À l'origine de cette recherche, et comme le soulignent Boyle et al. (2011), nous avons également imaginé que la collaboration et le degré d'implication des professionnels dans les projets d'intégration varieraient en fonction de la nature des besoins des

²¹ Texte original: «*However, there seems to be a gap between a general acceptance of inclusion principles and the actuality of being supportive in its implementation.* »

élèves. Si tel est le cas pour E1, E2, E4, E5 et E7, il n'en est pas de même pour E3 et E6 qui semblent encore rencontrer de réelles difficultés au sein de leurs classes d'intégration.

Les questions de recherche 2, 3 et 4 concernent l'évaluation, perçue par tous les enseignants de notre recherche comme un moyen de vérifier l'acquisition des apprentissages et un outil pour percevoir la progression des élèves.

Quant à l'élaboration de l'évaluation, une différence s'observe entre les deux types de structures. Au sein du contexte A, les enseignants ordinaires peuvent collaborer avec l'enseignant spécialisé au moment de l'élaboration de l'évaluation en y apportant des modifications de contenu et de mise en page. Ces deux professionnels peuvent également intervenir auprès des élèves in situ, en leur offrant un étayage ciblé, si besoin. Dans la classe 1, EnO1 se charge seule de la création de ses évaluations, mais profite volontiers de l'intervention de l'enseignante spécialisée en situation d'évaluation. En ce qui concerne la classe 2, EnO2 tire parti des deux types d'étayage. Cette observation rejoint les constats relevés plus haut, en termes de collaboration. Il semblerait ici que la volonté de collaborer lors des temps de préparation mis à disposition diminuerait, entre autres, avec l'augmentation du nombre d'élèves intégrés. Rousseau et Thibodeau (2011) rejoignent ces propos en avançant que « plusieurs inquiétudes sont associées à la planification de l'enseignement dans un tel contexte et au manque de temps de préparation pour l'enseignant. On craint également l'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans la classe » (p. 153).

En revanche, au sein des contextes B et C, les enseignants ordinaires prennent en charge l'élaboration des évaluations seuls et peu, voire aucune différenciation n'est proposée aux élèves intégrés au sein des classes 3 et 4 et 5. La préparation des évaluations en collaboration n'a donc pas été relevée auprès des enseignants concernés, probablement pour les raisons évoquées en réponse à la question de recherche 1.

Outre cela, un conflit réside dans la pratique de l'évaluation au quotidien. En effet, si pour certains, elle doit être effectuée en autonomie complète, pour d'autres, l'évaluation peut être

réalisée avec des ajustements qui ne remettent pas en question les capacités de l'élève. Deux pratiques se distinguent :

1. Soit les évaluations sont différenciées en termes de contenu, de mise en page, de temps, de lieu, d'outil et/ou les élèves bénéficient de l'accompagnement de l'adulte ;
2. Soit les élèves à BEP sont considérés comme leurs pairs et ne profitent d'aucune différenciation.

Les résultats d'analyse ont démontré que l'aide et les différenciations apportées aux élèves en classe ordinaire dépendent, en majeure partie, des recommandations formulées par les enseignants spécialisés, à l'exception de l'enseignante ordinaire de la classe 1 qui fait le choix de conserver son propre fonctionnement.

Par ailleurs, bien que l'évaluation formative soit privilégiée en enseignement spécialisé, les avis des professionnels sont pourtant nuancés quant à la notation en contexte d'intégration. Selon les trois enseignants spécialisés, attribuer une note chiffrée aux élèves intégrés peut être moteur dans leur investissement scolaire. Cependant, EnS1 insiste sur un principe fondamental qui, selon lui, éviterait toute illusion potentielle : si les notes sont indiquées, alors elles doivent être attribuées dans toutes les disciplines, qu'importe leur valeur. Du côté des enseignants ordinaires, la contrainte institutionnelle qui les oblige à attribuer des notes chiffrées est fortement ressortie dans le discours de ces derniers. En effet, pour la plupart d'entre eux, la note semble être le moyen le plus évident pour signifier la progression des élèves, qu'ils proviennent de l'enseignement ordinaire ou spécialisé. Deux enseignants spécialisés (EnS1 et EnS3) soulèvent d'ailleurs que l'évaluation certificative semble si ancrée dans les pratiques professionnelles des enseignants ordinaires, que ces derniers « *ne peuvent pas s'empêcher* » d'évaluer les élèves intégrés au moyen de notes chiffrées. Bien que cette tendance s'observe largement chez les professionnels de l'enseignement régulier et surtout chez ceux du contexte B, une sensibilité aux besoins spécifiques des élèves et à leurs fragilités a également été perçue dans les contextes A et C. Si la plupart d'entre eux tentent de valoriser les réussites des élèves en leur attribuant des "bonnes notes", ils décident toutefois de taire ou de mettre entre parenthèses les moins bonnes.

Le point de vue des enseignants quant aux capacités scolaires et sociales des élèves intégrés est abordé par la prochaine et 5^{ème} question de recherche.

Comme il a été relevé plus haut, chaque enseignant de la recherche relève les forces et les faiblesses scolaires de ses élèves. Les titulaires de l'ordinaire sont conscients des besoins de ces derniers, mais certains ne les prennent pas totalement en compte dans leurs pratiques d'enseignement. En contexte B, par exemple, ils les considèrent ou sont contraints de les considérer au même titre que leurs pairs. Quant à l'aspect social, deux tendances se dégagent en fonction des contextes d'intégration. Les élèves du contexte A, intégrés sur la quasi-totalité du temps en classe régulière, sont perçus comme très bien intégrés et pas stigmatisés par leurs différences. Il n'en est pas de même pour les élèves des autres contextes qui, soit sont plus ou moins détachés du groupe, soit présentent certaines difficultés relationnelles (E6 ; E7). Le taux d'intégration semble donc avoir une influence sur la prise en charge scolaire des élèves et sur la place qui leur est donnée dans la classe (Pelgrims, 2013)²².

La 6^{ème} question de recherche liée au point de vue des élèves concernant l'évaluation est ici abordée. Tous les élèves font une distinction claire entre la classe spécialisée et la classe d'intégration. Ils relèvent une ambiance, une charge de travail et un accompagnement différent. Par ailleurs, cela semble influencer leur investissement, puisqu'ils affirment tous se donner plus de peine dans le contexte régulier.

En termes d'évaluation et pour répondre aux questions 7, 8 et 9, tous les élèves perçoivent cet outil comme un moyen de se situer dans leurs apprentissages et d'évaluer leur progression. Bien que pour la majorité des élèves, la note chiffrée semble favoriser l'implication dans le travail, pour l'une d'entre eux, E6, la note est perçue si négativement qu'elle génère un stress l'empêchant de mobiliser ses compétences et l'amenant parfois à abandonner la tâche. Par ailleurs, la comparaison sociale reste un facteur sensible et très présent dans les discours de cette élève, entre autres, qui cherchent, tant bien que mal, à rejoindre "la norme". Comme le relèvent Butera, Darnon, Buchs et Muller (2006), « la compétition menace les compétences, centre l'individu sur la comparaison des statuts et

²² URL : <http://www.ac-grenoble.fr/ais74/IMG/pdf/Conference-Pelgrims-06-02-2013.pdf>

produit une focalisation qui l'empêche de s'occuper de tous les éléments pertinents de la tâche, avec comme principal effet un traitement moins approfondi de celle-ci » (p. 33)

Par ailleurs, les modalités d'intégration auraient une influence sur le sentiment d'appartenance au groupe classe, directement lié au sentiment de compétence scolaire. En effet, comme le relève Pelgrims (2013)²³,

le groupe auquel l'élève à BEP se sent appartenir dépend du temps de fréquentation de la classe ordinaire et de la classe ressource, des savoirs travaillés dans chaque contexte et de leur articulation et de l'acceptation de la différence par les pairs (p. 13).

Dans le cas du contexte A, par exemple, les élèves de l'enseignement spécialisé passent 2/3 du temps scolaire en classe régulière et, selon Jendoubi et al. (2015), ils « se sentent faire partie de cette classe et considèrent leurs camarades de la classe ordinaire comme leurs copains ». De plus, « ils seraient bien acceptés par les élèves ordinaires qui manifestent souvent une attitude bien plus compréhensive vis-à-vis des élèves intégrés que de leurs homologues, notamment concernant certaines différences de traitement (devoirs différents, absence de notes, aide lors d'évaluation) (p. 42).

De manière générale, ce travail a également démontré que, les élèves s'investissent dans la tâche pour autant que celle-ci soit adaptée à leurs besoins spécifiques. En effet, Boekaerts (2010) relève que « les élèves sont plus motivés lorsqu'ils se sentent capables de faire ce qu'on attend d'eux » (p. 97). De plus, toujours selon la même auteure, les élèves sont davantage investis, d'une part lorsqu'ils « perçoivent un lien stable entre les actions précises et leurs résultats » (p. 105), et d'autre part lorsqu'ils « apprécient la matière étudiée et ont une vision claire des objectifs » (p. 105). La composante 1 de son modèle semble donc essentielle dans l'implication des élèves et favorise la troisième qui les amène à ressentir des émotions positives à l'égard des apprentissages.

Boekaerts (2010) affirme que « lorsqu'ils se sentent capables d'agir sur l'intensité, la durée et l'expression de leurs émotions », les élèves peuvent alors libérer « des ressources cognitives pour l'apprentissage » qui représente la deuxième composante. Par ailleurs, ils « sont plus

²³ URL : <http://www.ac-grenoble.fr/ais74/IMG/pdf/Conference-Pelgrims-06-02-2013.pdf>

persévérants lorsqu'ils savent bien gérer leurs ressources et surmonter les obstacles ». Quant à l'environnement, s'il semble propice aux apprentissages, les élèves sont d'autant plus motivés à « entreprendre un apprentissage et mettre en œuvre des stratégies de régulation émotionnelle » (p. 112). Finalement, il semble apparaître dans cette étude que plus l'élève maîtrise les trois composantes explicitées dans le modèle de l'approche située de la motivation à apprendre, plus il appréhende la tâche, qu'elle soit évaluée ou non, de manière positive. En revanche, plus les composantes paraissent instables, plus l'élève renforce les émotions négatives liées à la tâche. De ce fait, il se dirigerait vers la voie de l'évitement, risquerait de perdre les ressources qu'il a à disposition, ce qui mettrait en péril son bien-être. Si le processus d'évaluation est vécu comme tel, la note serait alors connotée négativement et influencerait l'implication de l'élève dans son travail.

En conclusion, la note chiffrée ne serait pas un moyen pour parvenir à l'implication dans le travail, mais représenterait une fin en soi qui interviendrait au terme d'un processus d'apprentissage. Ce travail a démontré que l'investissement et l'implication de l'élève dans ses apprentissages, et surtout au cours des évaluations, dépendent de plusieurs facteurs externes aux élèves : modalités de collaboration entre enseignants, modalités d'intégration, prise en compte des besoins spécifiques des élèves dans les adaptations des tâches scolaires ; mais également de facteurs internes à l'élève, à savoir : les composantes socioaffectives et les composantes cognitives.

Limites

Cette étude a soulevé trois limites principales développées ci-dessous. Premièrement, comme il a été observé dans la méthodologie de ce travail, les réponses parfois brèves de certains élèves nous ont incité à multiplier les relances. Cela a potentiellement pu biaiser ou orienter leurs discours. De plus, au moment de l'analyse des verbatims, certaines hypothèses ont dû être émises pour interpréter leurs propos succincts.

Deuxièmement, peu d'éléments concernant les quatre élèves du contexte A ont pu être récoltés étant donné l'absence de l'enseignante spécialisée référente de ces derniers. De plus, son point de vue sur la collaboration avec l'enseignement régulier n'a pas pu être pris en

compte. Ce manque d'information a donc rendu l'analyse incomplète. Cependant, les propos du responsable pédagogique ont apporté des éléments essentiels quant au fonctionnement général de la structure. Son point de vue en matière d'évaluation s'est également avéré particulièrement enrichissant pour ce travail.

L'idée principale de ce travail était de comparer plusieurs contextes dans le but de faire ressortir les bénéfices et les inconvénients des différentes modalités d'intégration. Bien que la comparaison des trois contextes nous a initialement semblé complexe, la diversité des réponses a pourtant enrichi notre travail. En revanche, étant donné le faible échantillon de cette étude, il semble important d'insister sur l'impossibilité de généraliser les résultats obtenus, ce qui compose la troisième limite de cette étude.

Perspectives

Ce travail s'inscrit dans une thématique actuelle du canton de Genève qui prône l'intégration scolaire d'élèves à BEP dans les classes régulières. En effet, depuis plusieurs années, les dispositifs d'intégration se multiplient pour répondre au mieux à leurs besoins, et cela dès le plus jeune âge. Dans la pratique, cette étude a démontré que les enseignants semblent ouverts à recevoir des élèves en intégration dans leur classe et à collaborer avec des équipes spécialisées. Toutefois, une condition d'intégration paraît implicite pour tous les professionnels concernés, étroitement liée aux craintes évoquées en réponse à la première question de recherche : pour que l'élève soit intégré et que les enseignants réguliers s'impliquent dans son projet, l'apprenant devrait se rapprocher au maximum des normes scolaires et sociales établies dans la classe. Les participants de cette étude semblent respecter cette condition puisque, pour la plupart, les projets d'intégration se déroulent bien au sein des classes régulières. Cependant, à nos yeux, deux interrogations restent tout particulièrement en suspens au terme de cette étude : jusqu'où et à quel prix sont-ils prêts à les accueillir ? Que se passerait-il si les élèves sortaient des normes en vigueur ?

Si l'un des enseignants ordinaires (EnO3) affirme les propos suivants : « *il y aurait un souci pour moi si l'élève il ne rentre justement pas là-dedans [...]. Si l'élève est vraiment beaucoup en*

dessous [...], moi je ne pense pas que je continuerai l'intégration », alors il serait intéressant d'étudier ces questions et de se pencher sur les limites sous-jacentes aux projets d'intégration.

Max Frisch (cité par Ramel, 2008) pourrait aiguiller ces interrogations en proposant la réflexion suivante :

“Celui qui a peur du changement aura et la peur et le changement...”. Il ne s'agit pas tant d'ignorer la peur en allant sans prudence et discernement vers le changement. Peut-être faut-il d'abord identifier ses peurs pour mieux aborder le changement. Une identité professionnelle renouvelée est à ce prix (Ramel, 2008, p. 25).

Bibliographie

Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire : techniques actuelles et innovations*. Paris : Dunod.

Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Paris : Presses Universitaires de France.

Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.

Béland, S. & Marcoux, G. (2016). Regards sur l'évaluation diagnostique. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(3), 1–5. doi : <https://doi.org/10.7202/1040134ar>

Behrens, M. (2010). Standards ou les escaliers mouvants de Poudlard. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 113-138). Berne : Peter Lang.

Blanchet, A. (2010). La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 79-112). Berne : Peter Lang.

Bloom, B. S., Hasting, J. T. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : McGraw-Hill.

Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology*, 41(4), 377-397.

Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. *Comment apprend-on*, 97-119.

Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184.

Bugnard, P.-P. (2004). La note, invention des Temps moderne. *Formation et pratique d'enseignement en questions, 1*, 89-95.

Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. *Bilans et perspectives en psychologie sociale, 15-44*.

Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire, des origines à demain*. Neuchâtel : IRDP.

Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie, 103(1)*, 59-80. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>

De Ketele, J. M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation, 29(1)*, 99-118.

Dusserre, O. (2018, octobre), *Le projet éducatif individualisé (PEI)* [Présentation PowerPoint]. Intervention dans le cours de R. Emery, Maîtrise MESP, Université de Genève.

Emery, R.A., & Pelgrims, G. (2016). Les projets éducatifs individualisés (PEI) : tout le monde en parle, mais en quels termes ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 3*, 30-39.

Gather Thurler, M. (2001). Le projet d'établissement dans l'enseignement primaire genevois : des croyances aux pratiques. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales, 1*, 57-69.

Gilliéron Giroud, P., & Tessaro, W. (2009). L'évaluation en classe en Suisse romande : des politiques aux pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation, 32 (3)*, 47-76. <https://doi.org/10.7202/1024931ar>

Gilliéron Giroud, P., & Ntamakiliro, L. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible*. Berne : Peter Lang.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditions.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* In C. Hadji (Ed.), *Faut-il avoir peur de l'évaluation* (pp. 283-290). Bruxelles : De Boeck.

Jendoubi, V., Guilley, E. & Benninghoff, F. (2015). *Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes*. Genève : service de la recherche en éducation, DIP.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd). Montréal : Guérin.

Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N., & Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, 117-125.

Maulini, O. (1996). *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer (les notes) à l'école ? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles qui désirent s'en passer (et les autres)*. Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

Maulini, O. (2003). L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement. *Éducateur*, (mars 2003), 33-37.

Maulini, O. (2012). Resserrer ou justifier les classements ? L'évaluation scolaire entre deux injonctions. *Diversité*, (169), 133-137.

Maulini, O., Perrenoud, M., & Radhouane, M. (2017). Métier d'enseignant. e et évolutions de l'école. *Glossaire évolutif*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/cours-tc-glo.htm>.

Meuli, N., & Zuccone, C. (2013). *Intégrer à Genève, inclure en Finlande : qu'en pensent des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* (Doctoral dissertation, University of Geneva).

Mottier Lopez, L. (2014). L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise. *Éducation et francophonie*, 42(3), 85-101.

Mottier Lopez, L. (2015a). *Évaluations formative et certificative : enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2015b). L'évaluation des apprentissages des élèves. Une quête difficile de représentations partagées. In R. H. & G. P. G. Durand (Ed.), *Les bâtisseurs de l'école romande. 150 ans du syndicat des enseignants romands et de l'éducateur* (pp. 116-117). Genève : Georg. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76730>.

Mottier Lopez, L. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5–34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>

Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2010). Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise : entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 29–53. <https://doi.org/10.7202/1024890ar>

Ntamakiliro, L., Tessaro, W. (2010). Plus d'épreuves externes : vers une standardisation de l'évaluation scolaire ? In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 165-185). Berne : Peter Lang.

Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées. *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, 215-240.

Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.

Pelgrims, G. (2014). *Susciter la culture collective de la classe et le sentiment d'appartenance de chacun*. Atelier animé à la journée de formation continue « Dynamiques en classes hétérogènes : activité individuelle, collective et collaborative au service du groupe », co-organisée par l'ECES et l'Unige, Lausanne, 20 août 2014.

Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R. et Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-29.

Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.

Perrenoud, P. (1985). La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école. *Revue Européenne Des Sciences Sociales*, 23(70), 177-198. Repéré à www.jstor.org/stable/40369623

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.

Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques*, 44(1), 5-20. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2459>

Plumelle, B. (2003). L'éducation en Suisse. Repères. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (33), 133-139.

Ramel, S. (2008). Intégrer les élèves ayant des besoins particuliers : quel impact sur l'identité professionnelle des enseignantes et les enseignants de classes ordinaires ? *Prismes*, 9, 22-25.

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Repéré à http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf.

Rousseau, N. & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 145–164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>

Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages* (Vol. 2). Presses Université Laval.

Schlaeppli, N. (2002). Le portrait de l'élève, le projet pédagogique et l'analyse des pratiques : Des outils pour enrichir les compétences? In G. Petitpierre (Ed.). *Enrichir les compétences* (pp. 215-226). Lucerne : Ed. SZH/SPC.

Soussi, A. (2010). Les réformes du système d'évaluation dans le canton de Genève : bilan et perspectives. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro, L. (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 59-77). Berne : Peter Lang.

Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin.

Vial, J. (1995). *Histoire de l'éducation*. Paris : PUF.

Wegmuller, E. & Allal, L. (1997). « LEX-EVAL ». Lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances, numéro spécial*, 14-15.

Wirthner, M. (2010). Un bilan des réformes de l'évaluation du travail des élèves en Suisse romande. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro, L. (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 13-34). Berne : Peter Lang.

Annexes

Annexe 1 : Principaux effets dégagés par les études docimologiques (Mottier Lopez, 2015a, pp. 14-15)

Encart 1 : Les divergences de notations dépendent d'effets systématiques

« La docimologie repose sur les présupposés suivants : les copies d'élèves, à l'instar d'objets physiques sont mesurables et quantifiables ; les divergences de notation entre examinateurs résultent d'erreurs de mesure, elles sont donc réductibles ; il est donc possible d'améliorer la validité des examens et la fidélité des évaluations... La perspective docimologique a tenté de rendre compte des sources responsables de ces variations et d'expliquer les comportements des examinateurs. Quels sont les facteurs ou les situations responsables des écarts entre notateurs?... Les notes attribuées dépendraient d'effets systématiques auxquels seraient sensibles tous les correcteurs » (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996, pp. 135-136).

Principaux effets dégagés par les études docimologiques

- **Effet de fatigue ou d'ennui** : cet effet peut engendrer laxisme ou sur-sévérité.
- **Effet de halo** : le professeur, influencé par des caractéristiques de présentation de la copie (soin, écriture, orthographe) ou de l'élève, surestime ou sous-estime la note.
- **Effet d'assimilation**: l'évaluation est influencée par les informations que le professeur possède de l'élève (statut scolaire de l'élève, origine socioéconomique, origine ethnique).
- **Effet de contamination** : les notes/ points attribués successivement aux différents aspects d'un même travail s'influencent mutuellement.
- **Effet de tendance centrale** : par crainte de sur-évaluer ou de sous-évaluer le travail d'un élève, le professeur groupe ses appréciations vers le centre de l'échelle.
- **Effet de l'ordre de correction et effet de contraste** : l'évaluateur se laisse influencer par l'ordre des copies (les premières sont sur-évaluées) et par la qualité de la copie précédente. Un travail moyen paraîtra bon s'il suit un travail médiocre.
- **Effet de trop grande indulgence/ de trop grande sévérité** : certains évaluateurs sont systématiquement trop indulgents ou trop sévères dans toutes leurs évaluations (personnalité des évaluateurs).

Annexe 2 : Bulletin scolaire du Contexte A destiné aux parents



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
 Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
 Enseignement spécialisé
 Dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes

Année scolaire : 2018/2019
 Impression : Mai 2019

BULLETIN SCOLAIRE

ALICE DUCOMMUN Née le 20/03/2009	No d'élève : 12345678
Ecole : Coquelicots Année de scolarité : Enseignement spécialisé (5P)	Référents : Ens. SP et Ed. SP Classe : Titulaire de classe 2ème trimestre

COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET FORMATION GÉNÉRALE

Apprentissages dans la vie scolaire

	La progression de votre enfant est :		
	Très satisfaisante	Satisfaisante	Peu satisfaisante
Dans la prise en charge de son travail personnel	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans ses relations avec les autres élèves et les adultes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans la collaboration avec ses camarades	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans le respect des règles de vie commune	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

Alice est une élève volontaire et, qui lorsqu'elle se sent suffisamment en confiance, se met au travail, car elle a envie de montrer ce qu'elle sait faire.

Alice semble avoir des relations de plus en plus apaisées avec les élèves de sa classe, et n'a pratiquement plus besoin de l'adulte pour gérer les problèmes qui peuvent survenir. Il lui arrive toutes fois d'« arranger » la vérité lorsqu'elle sent qu'elle a transgressé une règle.

Alice se pose beaucoup de questions quant à la suite de sa scolarité en France à la rentrée prochaine. Nous la sentons quelques fois perdue et c'est dans ces moments où elle peut « décrocher » du travail scolaire.

FRANÇAIS

1P	2P	3P	4P	5P	6P	7P	8P
ECRIRE - Ecrire des textes. Construire des phrases en respectant des règles (ponct., conj., orth., accords, ...). Utiliser des références.							
LIRE - Comprendre un texte. Développer l'efficacité en lecture. Situer une information et répondre à des questions sur le sens d'un texte.							
ORAL - Utiliser un vocabulaire varié. S'exprimer avec clarté. Prendre la parole en public. Organiser de son discours.							

Aide apportée pour aborder les notions

Simplifier le contenu ou la question, réexpliquer une consigne, donner du temps supplémentaire.

Commentaires

Alice continue ses progrès en lecture. Cette dernière n'est pas encore fluide ce qui la freine dans la compréhension de texte. En écriture, elle se donne de la peine pour écrire au mieux. Elle a parfois tendance à oublier des mots dans ses phrases. En français II, Alice a besoin de supports écrits pour réaliser un exercice. Ce qui est positif, c'est qu'elle sait où chercher et où trouver l'information pour y arriver ! Bravo ! Lors des évaluations, elle a besoin d'aide pour la lecture des consignes et un adulte doit s'assurer qu'elle a bien compris ce qui est demandé. Cela étant fait, elle peut mener à bien son travail.

MATHÉMATIQUES

1P	2P	3P	4P	5P	6P	7P	8P
NOMBRES - Organiser, comparer et ordonner des nombres. Maîtriser les opérations.							
ESPACE-MESURE - Se repérer dans l'espace. Reconnaître des formes géométriques. Comparer des grandeurs. Mesurer le périm. et l'air.							
RAISONNER - Se représenter une situation et la traduire en notation mathématique.							

Aide apportée pour aborder les notions

Calculatrice à disposition, s'appuyer sur un dessin, un schéma ou du matériel, découper l'activité en plusieurs étape.

Commentaires

Alice continue également ses progrès en mathématiques à son rythme. Elle est relativement à l'aise dans les opérations en colonnes, bien que ces derniers temps, les soustractions en colonnes avec retenues semblent lui poser davantage de problèmes.

Elle a commencé à voir les multiplications. Elle a besoin du tableau de multiplication pour pouvoir les effectuer.

L'espace et les situations problèmes restent difficiles pour Alice.

ALLEMAND

1P	2P	3P	4P	5P	6P	7P	8P
ECRIRE - Se présenter. Décrire des objets du quotidien avec des mots simples. Rédiger une note informative.							
LIRE - Comprendre un formulaire de renseignement et des messages brefs (consigne, règle de jeu). Dégager le sens d'un texte.							
ORAL - Comprendre qqn lorsqu'il se présente. Comprendre les consignes. Communiquer à propos de soi. Dire qq nourritures et boissons.							

Aide apportée pour aborder les notions

Féliciter/encourager, aide apportée par un camarade, aider l'élève à faire des liens avec ce qu'il connaît).

Commentaires

Alice continue à faire de l'allemand avec sa classe. L'objectif pour le dernier trimestre est d'apprendre à se présenter à l'oral.

COMPLÉMENTS :

Nous t'encourageons à continuer à t'investir dans tes apprentissages !

Répondant-e-s pédagogique-s

Date : 31/05/2019

Signature-s :

Répondant-e légal-e

Date :

Signature-s :

Annexe 3 : Bulletin scolaire du Contexte A destiné aux professionnels



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
Enseignement spécialisé
Dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes

Année scolaire : 2018/2019
Impression : Mai 2019

BULLETIN SCOLAIRE

ALICE DUCOMMUN
Née le 20/03/2009

No d'élève : 12345678

Ecole : Coquelicots
Année de scolarité : Enseignement spécialisé (5P)

Référents : Ens. SP et Ed. SP
Classe : Titulaire de classe
2ème trimestre

COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET FORMATION GÉNÉRALE

Apprentissages dans la vie scolaire

	La progression de votre enfant est :		
	Très satisfaisante	Satisfaisante	Peu satisfaisante
Dans la prise en charge de son travail personnel	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans ses relations avec les autres élèves et les adultes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans la collaboration avec ses camarades	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans le respect des règles de vie commune	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

Alice est une élève volontaire et, qui lorsqu'elle se sent suffisamment en confiance, se met au travail, car elle a envie de montrer ce qu'elle sait faire.

Alice semble avoir des relations de plus en plus apaisées avec les élèves de sa classe, et n'a pratiquement plus besoin de l'adulte pour gérer les problèmes qui peuvent survenir. Il lui arrive toutes fois d' « arranger » la vérité lorsqu'elle sent qu'elle a transgressé une règle.

Alice se pose beaucoup de questions quant à la suite de sa scolarité en France à la rentrée prochaine. Nous la sentons quelques fois perdue et c'est dans ces moments où elle peut « décrocher » du travail scolaire.

FRANÇAIS

1P	2P	3P	4P	5P	6P	7P	8P
COMPRÉHENSION DE L'ORAL - I1 1314 comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire							
COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT - I1 1112 lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de l...							
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE - I1 16 observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour compre...							
PRODUCTION DE L'ORAL - I1 24 produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante							
PRODUCTION DE L'ÉCRIT - I1 1112 lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la l...							
ÉCRITURE ET INSTRUMENTS DE LA COMMUNICATION - I1 28 utiliser l'écriture et les instruments de la communication pour planif...							

Aide apportée pour aborder les notions

Simplifier le contenu ou la question, reformuler une consigne, donner du temps supplémentaire.

Commentaires

Alice continue ses progrès en lecture. Cette dernière n'est pas encore fluide ce qui la freine dans la compréhension de texte. En écriture, elle se donne de la peine pour écrire au mieux. Elle a parfois tendance à oublier des mots dans ses phrases. En français II, Alice a besoin de supports écrits pour réaliser un exercice. Ce qui est positif, c'est qu'elle sait où chercher et où trouver l'information pour y arriver ! Bravo ! Lors des évaluations, elle a besoin d'aide pour la lecture des consignes et un adulte doit s'assurer qu'elle a bien compris ce qui est demandé. Cela étant fait, elle peut mener à bien son travail.

MATHÉMATIQUES

1P	2P	3P	4P	5P	6P	7P	8P
ESPACE - msn 11 explorer l'espace							
GRANDEURS ET MESURES - msn 24 utiliser la mesure pour comparer des grandeurs							
NOMBRES - msn 22 poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres rationnels							
OPÉRATIONS - msn 23 résoudre des problèmes additifs et multiplicatifs							
RAISONNEMENT - se représenter une situation et la traduire en nombre							

Aide apportée pour aborder les notions

Calculatrice à disposition, s'appuyer sur un dessin, un schéma ou du matériel, découper l'activité en plusieurs étapes.

Commentaires

Alice continue également ses progrès en mathématiques à son rythme. Elle est relativement à l'aise dans les opérations en colonnes, bien que ces derniers temps, les soustractions en colonnes avec retenues semblent lui poser davantage de problèmes.

Elle a commencé à voir les multiplications. Elle a besoin du tableau de multiplication pour pouvoir les effectuer.

L'espace et les situations problèmes restent difficiles pour Alice.

ALLEMAND

1P	2P	3P	4P	5P	6P	7P	8P
COMPRÉHENSION DE L'ORAL - I2 23 comprendre des textes oraux brefs propres à des situations familières de communication							
COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT - I2 21 lire des textes propres à des situations familières de communication							
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE - I2 26 observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre...							
PRODUCTION DE L'ORAL - I2 24 produire des énoncés simples propres à des situations familières de communication							
PRODUCTION DE L'ÉCRIT - I2 22 écrire des textes simples propres à des situations familières de communication							

Aide apportée pour aborder les notions

Féliciter/encourager, utiliser le tutorat, rappeler le connu (établir des liens avec ce que l'élève connaît).

Commentaires

Alice continue à faire de l'allemand avec sa classe. L'objectif pour le dernier trimestre est d'apprendre à se présenter à l'oral.

COMPLÉMENTS :

Nous t'encourageons à continuer à t'investir dans tes apprentissages !

Ecole : Coquelicots
Année de scolarité : 5P

ALICE DUCOMMUN - MA PROGRESSION

■ COMPORTEMENT

Je communique calmement avec les adultes et mes camarades. Je travaille en groupe en partageant mon point de vue. Je sais identifier, exprimer et gérer mes émotions. Je sais me remettre en question et je développe mon esprit critique. Je développe mon imagination. Je développe l'autonomie et le goût de l'effort, je sais travailler seul. Je développe ma confiance en moi.



■ MATHS - COMPTER

Je me repère avec des coordonnées. Je reconnais des formes géométriques. J'organise, je compare et j'ordonne des nombres. Je maîtrise les opérations. Je compare des grandeurs. Je calcule le périmètre, l'air et le volume. J'utilise ma règle graduée.



■ ALLEMAND

Je me présente et je comprends des textes courts à l'oral et à l'écrit. Je développe mon vocabulaire. Je dialogue à propos de sujets de la vie quotidienne.



COMMENTAIRES

Nous t'encourageons à continuer à t'investir dans tes apprentissages !

ENTRETIEN EnS1

Discussion informelle avant l'entretien autour du moyen d'évaluation instauré en DIAMs depuis 2016.

EnS1 : Maintenant en [contexte A], on a une contrainte forte qui est ce rapport à l'enseignement régulier et notamment le rythme auquel les bulletins scolaires sont rendus. En fait, on s'est assez rapidement rendu compte qu'il fallait déjà que les enfants ils aient le même contenant, c'est le contenant orange et qu'il soit rendu en même temps que les autres, même si le contenu il est différencié. Du coup, pendant... les trois premières années on a utilisé le bulletin scolaire vert pomme des regroupements, simplement qu'on l'avait mis en version informatique pis on glissait les feuilles là à l'intérieur. Après y a le PEI qui est arrivé et du coup ces bulletins-là ont disparu, on n'avait plus l'autorisation de les utiliser. Le PEI est assez compliqué à utiliser même dans la version actuelle où ils proposent des modules par trimestres à utiliser dans le cadre d'un dispositif qui est intégré. Et en fait on avait aussi l'envie de pouvoir donner un message un peu plus clair que le PEI aux parents, parce qu'on ne se voyait pas mettre chaque trimestre 15 pages là-dedans. Du coup, on a réfléchi à un bulletin scolaire qui soit, qui en même temps montre en autonomie où se situe l'enfant, par rapport aux objectifs d'apprentissage, parce que souvent on a des enfants qui peuvent être intégrés par exemple en 8P, mais qui ont un niveau de lecture de 6P et ça il faut pas être dans « faire croire aux parents » parce qu'ils sont intégrés en 8P ils travaillent les mêmes objectifs d'apprentissage avec la même autonomie, tout en montrant que ce projet scolaire fait sens même en étant en 8P alors qu'on a un niveau de 6P. Du coup, on a créé ce document, je te montre un petit peu comment ça fonctionne. Donc la première partie, donc les compétences transversales de formation générale, on a pris exactement les mêmes items qui sont dans le bulletin scolaire de l'enseignement régulier. Parce que ce qu'on attend des enfants d'un point de vue du métier d'élève et du comportement c'est la même chose que ce qu'on attend de n'importe quel autre élève dans l'école. Ce qui est différencié dans l'accompagnement des enfants ça va être l'atelier éducatif, les discussions en individuel, les moments qu'on peut avoir avec eux pour réguler ces choses-là. Mais l'évaluation au sens strict, elle se fait sur les mêmes critères que les autres enfants, accompagnée d'un petit commentaire lié à l'endroit où on place la croix. Et puis en fait, ce principe, on a décidé de le reprendre dans les branches principales, donc en français, en maths, en allemand et en anglais, avec l'idée qu'il y a une progression, de la 1P à la 8P, dans les objectifs d'apprentissage. Ce qui était parlant pour nous c'était d'utiliser les barres de progression comme ils ont dans les jeux vidéo en fait, pour montrer où ils en sont. On a donc repris un certain nombre d'items du plan d'étude pour les compiler et par exemple en français, pour avoir quelque chose qui est lisible pour les parents : écrire, lire, oral. On met derrière un petit peu ce qu'on entend par ça. Du coup nous on va évaluer item par item où en est l'élève par rapport à la progression. Donc là par exemple, tu

vois que c'est E1 qui est intégrée en 8P en français elle a un niveau de milieu de 8P au premier trimestre, après au deuxième ça avance un peu et au troisième probablement qu'elle n'arrivera pas tout à fait au bout des objectifs d'apprentissage de 8P. Mais c'est vraiment pour montrer l'idée de progression pour situer l'élève dans un continuum où justement on montre ce qu'il est capable de faire en autonomie tout en valorisant aussi le travail qui est fait par l'équipe éducative. En montrant aussi ce que nous on met en place pour l'aider à avancer dans les objectifs, par exemple si l'enfant il est intégré en 8P et qu'il a un niveau de 6P, bah on va mettre en évidence qu'est-ce qu'on met en place en tant qu'équipe pour que son projet scolaire en 8P ait du sens. Alors là on a toute une liste d'étayage qu'on signifie, après on accompagne ça aussi avec un commentaire. Pour faire ça, on a une petite application que je te montrerai après, qui nous permet d'évaluer les objectifs d'apprentissage soit un par un soit par thématique et qui génère après un PDF où il y a l'ensemble des données d'évaluation. Parce qu'on s'est vite rendu compte que le PEI avec un certain nombre de famille qui n'ont pas beaucoup, qui ont soit une langue qui est différente, soit qui provienne d'un milieu socioprofessionnel un peu défavorisé, ils ont de la peine à entrer dans ce genre de document. Du coup, ils ne savent pas tellement où en est leur enfant. Même si on était très pointu et qu'on mettait 100 objectifs dans ce PEI, parce que dans les disciplines scolaires quand on a des enfants qui sont proches de l'enseignement régulier bah il y en a vraiment beaucoup, ça devient illisible. Donc on utilise le PEI plutôt comme un outil de travail interne où on essaye un petit peu d'utiliser avec l'enfant en visibilisant les deux ou trois objectifs vraiment prioritaires pour eux et en travaillant avec la famille là autour. Mais le document de transmission d'informations finalement c'est davantage celui-là. Du coup l'enfant se situe beaucoup plus dans une idée de progression et tout de suite il voit « bah oui je suis intégré en 8P et mon niveau de 8P il est là ». C'était aussi avec l'idée de jouer avec cette contrainte qu'on a où on ne met pas de note. Parce qu'en principe, je dis ça en principe parce que les pratiques sur le terrain elles diffèrent un petit peu de ça, mais on s'est donné sur principe qu'il n'y a pas d'évaluation chiffrée pour les élèves. Donc ça, c'est un petit peu une manière de montrer la progression sans note aussi qui nous parle beaucoup plus d'ailleurs en termes d'estime de soi pour les élèves.

Même s'il y a un décalage, ce qui est important pour nous c'est de travailler avec l'enfant sur les endroits où il a encore des fragilités et c'est qu'il ne soit pas dans l'illusion de quelque chose parce qu'il n'y a rien de pire que ça. Si on pense qu'on a tout atteint, quel est l'effort du coup à fournir après ou pas ? Et en même temps c'est rassurant pour eux de se dire bah oui j'en suis là, mais je progresse et il y a une équipe qui m'accompagne dans cette progression.

Chercheurs : et ça, ça été mis en place depuis l'année passée ?

EnS1 : oui depuis l'année passée, là on est sur notre deuxième année avec cet outil.

Chercheurs : donc dans les branches principales uniquement ?

EnS1 : oui, mais ça pourrait être aussi utilisé pour les arts visuels, pour l'éducation physique, mais en fait ce qui intéresse les familles prioritairement c'est quand même ça et du coup les branches secondaires on les valorise d'une autre manière, soit dans un commentaire, soit dans les entretiens. Tu vois là par exemple pour l'anglais, évidemment ça commence en 7P alors la progression se fait de la 7 à la 8P puisqu'avant il n'y a pas eu d'anglais. On a une version aussi pour les professionnels où ces outils sont beaucoup plus détaillés. Mais dans la version pour les parents, on a essayé de faire quelque chose d'assez synthétique. Par exemple en maths du vois il y a nombres, espace et raisonnement. D'ailleurs ça c'est un item qui ne figure pas explicitement dans le PER parce que c'est quelque chose de transversal. Mais comme on travaille quand même avec des enfants qui souvent ont de la peine à se représenter les situations et qui ont pas mal de difficultés au niveau du raisonnement, c'était important pour nous de montrer cet aspect-là aussi. Mais l'idée c'était aussi d'avoir un document qui est le plus possible bienveillant, sans cacher les difficultés, mais sans faire en sorte que ça devienne vraiment une épine dans le pied des enfants comme pourrait l'être une note dans certains cas. Parce que la tentation est grande, on a eu des titulaires qui disaient « je mets la note seulement quand c'est bon ». Mais du coup le message qu'on donne à l'enfant c'est que tout va bien, aux familles c'est que tout va bien, du coup quelle est la nécessité d'avoir un parcours dans l'enseignement spécialisé ? Ça, c'est vite problématique. Si on met des notes partout, il y a bien des domaines où ils vont se retrouver avec des 1 et 2 tout le temps. Notre objectif c'est justement de travailler avec l'estime de soi, redonner confiance aux enfants dans l'école, donc là on serait à côté.

Chercheurs : du coup c'est beaucoup plus clair pour les élèves d'avoir quelque chose comme ça non ?

EnS1 : j'ai l'impression que c'est plus parlant, parce que dans leur monde aussi des jeux vidéo ou quoi, les barres de progressions il y en a partout. Si tu prends un jeu de foot, tel joueur dans la vitesse il va être à 95%, dans le jeu de tête il va être à 80 et en fait la barre de progression elle montre tout de suite les endroits où le joueur il est un peu plus fragile et où le joueur il a de très bonnes compétences, donc ça parle assez bien.

Du coup ça c'est un outil aussi qui invite aussi les professionnels à entrer davantage dans le PER et à être plus clairs sur ce qu'ils attendent des enfants. Parce que ça, c'est un petit peu le danger quand tu travailles en CMP c'est d'être complètement décroché de la norme et du coup de plus exactement savoir sur quel chemin tu dois aller.

Chercheurs : et donc là c'est assez clair sur les niveaux que tu dois travailler.

EnS1 : après par contre ce qui est plus difficile, l'année dernière on a eu cette problématique-là nous en tant que professionnels, c'était de vraiment évaluer l'enfant en autonomie. Parce que bien sûr tu peux faire faire une épreuve cantonale de 8P à n'importe quel élève si tu t'assieds à côté de lui. Mais ce n'est pas représentatif de ce qu'il est capable de faire. Donc on

essaye de... c'est une image qu'on utilise aussi avec les parents c'est... Tu vois cet enfant qui doit grimper sur une falaise ? Alors quand il est en exercice, on va l'assurer avec une corde, on va lui dire "bah écoute, tu peux mettre ton pied là à droite, t'as une prise en haut à gauche". De temps en temps on peut éventuellement tirer un peu sur la corde pour lui faire passer un obstacle et ça, c'est tout l'accompagnement qu'on peut lui donner. Mais en évaluation, c'est lui qui est en bas de la falaise et qui doit savoir grimper et nous montrer où il est capable de grimper tout seul, en s'assurant lui-même à certains endroits. Si c'est nous qui l'assurons aussi dans toutes les évaluations et qui tirons sur la corde, bah on n'a plus de vision précise d'où il en est en autonomie.

Chercheurs : Et ces évaluations en autonomie c'est plutôt en ordinaire ou aussi au moment [contexte A] ? Comment vous évaluez tout ça ?

EnS1 : en fait, en fonction d'où en est l'enfant on a plusieurs modalités. En tout cas, personnellement moi j'essaye de les garder au maximum en situation en classe régulière, alors après on évalue avec le titulaire en collaboration de savoir s'il va avoir exactement la même évaluation que les autres ou si on va lui donner une évaluation que j'aurai différencié moi-même à l'avance avec des compétences qui sont dans sa zone de possibilités. Je pense que c'est la meilleure manière de faire parce que les situations d'évaluations ils vont encore les vivre un certain nombre de moments dans leur vie d'élève ou dans leur vie d'adulte et si on les extrait chaque fois de la classe quand il y a ces moments-là, on les extrait aussi de la vie de groupe et de ces moments quand même assez particuliers, plus calmes, plus concentrés, qu'il serait dommage de leur enlever tout le temps. Par contre, il ne faut pas les mettre dans des situations d'échec non plus, donc c'est pour ça que soit on différencie l'évaluation, soit en quantité ou en difficulté et là qu'on les maintient dans le groupe classe, ou alors on peut leur faire faire l'évaluation en petits groupes et à ce moment-là on sait qu'on va donner un petit plus d'étayage et qu'on va être plus sous la forme d'un moment d'exercice que d'un moment d'évaluation. Ça, c'est aussi à nous de savoir qu'est-ce qu'on veut faire en fait.

Chercheurs : Je pense qu'on va reparler de ça pendant l'entretien, est-ce que tu peux te présenter, me dire depuis combien de temps tu es dans l'enseignement spécialisé, en [contexte A], un peu ton parcours ?

EnS1 : Moi j'ai d'abord un parcours dans l'enseignement régulier, j'ai travaillé pendant 7 ans en division moyenne [dans une école du canton]. J'ai eu des classes de la 5P à la 8P. Après j'ai permuté dans l'enseignement spécialisé, là j'ai travaillé deux ans dans un centre médico-pédagogique et en cours de la deuxième année j'ai postulé pour travailler ici à la Roseraie dans un dispositif [contexte A] en tant que responsable pédagogique et là maintenant ça fait la quatrième rentrée et je m'arrête à la fin de l'année scolaire.

Peut-être dans mon parcours professionnel, ce qui m'a amené à ces changements aussi c'était en partie l'évaluation, parce que dans l'enseignement régulier moi j'ai vécu cette transition

d'appréciations au retour des notes, au retour ensuite des moyennes et surtout au retour de la moyenne sur les trois trimestres pour le passage au cycle d'orientation. Là je n'étais plus du tout en adéquation avec mes propres valeurs sur cette manière de fonctionner, c'est un petit peu tu sais quand t'as un enfant, un sportif qui s'entraîne à sauter en hauteur, tu lui dis au premier trimestre « ce qui serait bien comme objectif c'est que tu arrives à sauter un mètre » donc il s'entraîne, il saute un mètre. Au deuxième trimestre on lui dit, tu vas sauter un peu plus haut, on lui dit un mètre 50 et au troisième trimestre à deux mètres et quand il sait sauter ces deux mètres on lui dit « ah non, mais faut qu'on fasse la moyenne des trois trimestres », alors qu'en fait l'enfant il sait sauter deux mètres quoi. Et ça, ça me pose profondément problème quand on parle de moyenne. T'as des enfants qui ont des magnifiques progressions et du coup ils arrivent en fin de 8P, ce qu'ils arrivent à faire c'est ça et ils n'arriveront peut-être pas à accéder au regroupement 3 parce qu'ils ont eu plus de difficultés au premier ou au deuxième. Ça, c'est totalement illogique. Bon alors moi j'ai pris beaucoup de liberté avec le système. Les élèves qui ont eu ce type de progression j'ai changé les notes pour qu'ils puissent accéder à l'endroit où je pensais qu'ils avaient les compétences, mais il y a quand même bon nombre d'enseignants qui n'osent pas faire ça, qui applique à la lettre les moyennes et j'ai quand même un certain nombre de collègues qui me dit « c'est dommage quand même, pour un dixième il n'a pas pu aller au regroupement 3 ». Ça moi je n'arrivais plus à être en adéquation avec ça.

Après il y a eu le CMP, donc je suis passé d'une classe de 8P à 23 élèves à un CMP où on était deux pour cinq et le rythme était très très lent et il y avait je trouvais, peu d'exigences et qu'on était tellement loin du rapport à la norme qu'on en devenait un petit peu sur des îlots qui n'étaient pas forcément favorables à la progression dans les apprentissages. Peut-être un des moments favorables pour poser un certain nombre de choses au niveau peut-être plus de la gestion des émotions, du métier d'élève, du comportement, quoi que. Quand il y a moins de modèles, c'est aussi plus difficile pour les enfants de savoir ce qu'on attend d'eux. Du coup, ça, ce n'était pas quelque chose qui me convenait non plus et à un moment donné je me suis dit « si mes enfants avaient des difficultés est-ce que je souhaiterais qu'ils puissent bénéficier d'un CMP », la réponse était plutôt non donc c'était de nouveau plus en adéquation avec des valeurs profondes qui dirigeaient mes actions dans ce métier. J'ai postulé en [contexte A]. Et là ça me semble être un dispositif qui va plus dans l'accompagnement des enfants dans un milieu qui parfois va vite, qui peut être un peu rouleau compresseur, mais qui reste dans quelque chose qui va les tirer vers l'avant. Tout en prenant en compte leurs besoins, leurs particularités et leurs fragilités.

Chercheurs : Par rapport à la classe, comment est le contexte de classe, le climat de classe ?

EnS1 : Pour moi l'idée quand ils sont sortis de la classe une matinée et une après-midi par semaine c'est qu'on puisse se poser, aller à un rythme des fois un petit peu plus lent et que les enfants puissent exprimer aussi différentes choses par rapport à ce qu'ils expriment d'habitude en enseignement régulier. Parce qu'on observe, c'est qu'ils mettent beaucoup

d'énergie à tenir le cadre, le métier d'élève et qu'il y a besoin aussi d'un espace où il y a peut-être un petit peu moins d'exigences là autour. Du coup de leur laisser un espace après qui leur permet d'être vraiment bien en classe ordinaire. Donc on essaye de prendre vraiment en compte toutes les possibilités et les fragilités aussi des élèves à ce niveau-là. Donc ici on va être plus sur des aspects éducatifs ou des aspects de vivre ensemble en petit groupe avant d'être sur des apprentissages. Donc moi je travaille beaucoup sur les capacités transversales, sur le métier d'élève pour qu'ils soient bien outillés quand ils arrivent en classe sur la gestion de leurs affaires. Par exemple ils ont un petit casier qu'ils doivent ranger, alors moi je suis hyper exigeant sur comment ils rangent ce petit casier. Ça à l'air d'être un détail, mais en fin de compte quand ils doivent ranger leur propre bureau en classe, s'ils ont compris qu'on rangeait du plus gros au plus petit et qu'il y avait des bénéfices à tirer d'une organisation spatiale un peu meilleure, ça les aide aussi en classe.

Donc il y a ces aspects-là et après dans les contenus d'apprentissage, je prends tous les indices que j'observe quand je suis en enseignement régulier pour construire les contenus qui sont ici. Je travaille beaucoup avec un plan de travail, j'en crée un par enfant et je place à l'intérieur des activités où j'ai un double objectif : le premier c'est de construire leur confiance, leur capacité à entrer seul dans un certain nombre d'activités et l'autonomie et d'autre part de reprendre des contenus qui ont été un petit peu plus compliqué pour eux en classe ordinaire, puis de renforcer ça.

Chercheurs : Le scolaire est donc un peu mis de côté dans ces moments où ils sont en [contexte A] ?

EnS1 : Je ne dirai pas mis de côté, mais c'est quand même une progression au cours de l'année. Parce que comme on a deux groupes de quatre enfants qui proviennent de deux classes différentes et qu'on les a seulement entre guillemets une matinée et une après-midi, il y a quand même une dynamique à recréer dans la classe du [contexte A] et ça met un certain temps à se dessiner. Donc c'est vrai que le premier mois, on travaille beaucoup sur cette dynamique de confiance, de vie de groupe, avant de venir sur quelque chose de plus scolaire au fil de l'année. Donc je dirais qu'on ne peut pas dire c'est tout le temps 50%, 50%, je dirais que le curseur se déplace en fonction des moments de l'année, en fonction de ce qu'on ressent aussi par rapport à leurs besoins.

Chercheurs : À eux, ça leur permet de souffler un petit bout, j'imagine ?

EnS1 : je pense ouais, en tout cas c'est intéressant parce qu'il y a des enfants qui ne réclament pas beaucoup ce moment en petit groupe, mais au moment où ce moment saute pour une raison ou une autre, tout d'un coup on voit des réactions notamment chez les petits, où on retrouve des enfants un petit peu plus angoissés, ils questionnent pourquoi il n'y a pas, donc on sent que c'est quand même un moment important. Mais je pense que s'ils étaient tout le

temps en petits groupes, ils réclameraient d'être en classe avec leurs copains. C'est toujours une question de pondération.

Chercheurs : quand j'étais venue en [contexte A] il n'y avait pas autant d'intégration, typiquement comme E2 qui est à 100% chez EnO1. Est-ce que c'est venu ces dernières années ?

EnS1 : cette possibilité on se l'est toujours laissée ouverte. Il y a des enfants qui ont bénéficié davantage d'enseignement régulier, parce que l'espace en petit groupe leur était moins bénéfique que s'ils restaient en classe. Par contre on est attentif à ce que ce soit co-construit avec l'enfant, parce qu'il y en a des fois, on sent que ce serait bien qu'ils soient plus en classe ordinaire parce qu'ils pourraient peut-être bénéficier davantage des contenus, ils sont autonomes, il n'y a pas de difficulté particulière au niveau des apprentissages. Mais tout d'un coup c'est des enfants qui nous freinent, qui nous disent « non, mais moins j'aime bien avoir ce petit moment en groupe, je peux poser des questions plus spécifiques, l'enseignant est plus disponible pour moi ». Donc on est attentif aussi à ce que les enfants nous disent et c'est construit avec l'enfant et le titulaire et c'est en équipe qu'on prend une décision petit à petit. Mais dans ce sens-là c'est très facile, par contre si on ressent un enfant qui aurait besoin d'avoir davantage de moments en petit groupe au niveau de l'enseignement spécialisé on ne peut pas leur offrir ça pour l'instant parce qu'on n'a pas assez de ressources. Par contre, ils peuvent avoir plus d'activités éducatives avec l'éducateur, c'est de cette manière-là qu'on différencie la prise en charge.

Chercheurs : par rapport plus spécifiquement aux évaluations, est-ce que tu évalues en [contexte A] et en collaboration avec la classe régulière ? Comment ça se passe les évaluations ?

EnS1 : je me base toujours sur l'évaluation qui est proposée par le titulaire, alors avec les jeunes enseignants c'est plus facile parce que généralement ils ont des versions informatiques donc simplement quand on arrive dans la période des évaluations, parce que ça fonctionne encore vraiment comme ça, vers la fin de trimestre il y a un peu tout qui arrive en même temps, mais dans notre préparation avec le titulaire, on regarde quand sont fixées les évaluations, ils me les envoient par email une à deux semaines à l'avance et moi en fonction des contenus qui sont évalués bah je vais soit adapter en mettant des choses qui sont plus simples, soit enlever en quantité parce que l'enfant travaille plus lentement et il y a quand même cette tendance dans l'enseignement régulier à faire 25 exercices pour évaluer une seule thématique donc pour moi il n'y a pas forcément besoin. Mais c'est de cette manière-là plutôt qu'on fonctionne, en reprenant l'évaluation de l'enseignant régulier.

Chercheurs : donc tes élèves sont plus souvent évalués dans l'enseignement régulier qu'en [contexte A] ?

EnS1 : cette année, j'ai des élèves en élémentaire, on n'a jamais fait ici une évaluation. Et quand je n'avais des plus grands non plus. Après le lieu peut être choisi en fonction de comment on veut accompagner l'élève là-dedans. Donc c'est arrivé que j'aie un petit groupe ici d'enfant pour faire une évaluation. Mais au maximum je pense que le meilleur lieu, ça reste quand même la classe. Après faut juste s'assurer qu'on n'est pas en train d'évaluer la capacité de l'enfant à ne pas être trop angoissé en classe, mais qu'on est bien en train d'évaluer des contenus. C'est des fois pour ça finalement que moi je décide ou qu'on décide de demander à un enfant s'il n'a pas envie de faire l'évaluation en petit groupe. Parce que du coup ici il est quand même plus rassuré, peut-être parce qu'il sent que c'est un espace où il peut poser davantage de questions qu'en groupe classe où c'est généralement silencieux pendant une heure et demie et du coup là je m'assure qu'on n'est pas en train d'évaluer s'il est angoissé ou pas. Ça, c'est quand même une donnée à prendre en compte et en même temps il faut aussi leur offrir la possibilité de gérer petit à petit ces moments d'angoisse, parce que si on les extrait tout le temps, on ne va jamais travailler là-dessus non plus. Donc je dirais qu'il faut l'évaluer pour chacune des situations, au cas par cas, en fonction du moment de l'année, de comment se sent l'enfant, de la branche évaluée, parce que bien sûr qu'on a des profils très dysharmoniques, où on des enfants qui atteignaient les objectifs d'apprentissage de 8P l'année dernière, mais qui n'étaient pas lecteurs, donc bien sûr qu'on ne va pas évaluer de la même manière et avec les mêmes outils en français et en maths un élève qui a ce profil-là.

Chercheurs : la forme des évaluations est plutôt individuelle ou il y a aussi des évaluations de groupe, évaluations orales ?

EnS1 : c'est très individualisé j'ai l'impression.

Chercheurs : les objectifs, le contenu, tu en parles en collaboration avec l'enseignant ordinaire et toi tu adaptes ensuite le contenu en fonction.

EnS1 : après il y a certains objectifs avec certains enfants qui sont... typiquement de la compréhension de texte pour un élève qui est non lecteur en 8P, bah on ne va pas être là-dessus tout simplement. On va être sur des objectifs beaucoup plus simples. Donc là on ne part pas de la même évaluation que celle des titulaires, ça c'est sûr, on est plus sur des choses qui sont dans la zone où il est en train de progresser.

Chercheurs : par rapport à la forme de l'évaluation, pour les élèves du [contexte A], est-ce qu'il y a une modification dans le visuel de l'évaluation ?

EnS1 : la théorie c'est qu'il n'y a pas de note, mais par contre on peut avoir un seuil de réussite, l'idée c'est qu'on a un en-tête type où on met le nombre de points et le seuil de réussite, du coup c'est où sont les objectifs de l'évaluation et c'est s'ils sont atteints, non atteints ou à reprendre. C'est de cette manière-là qu'on évalue, mais ça c'est la théorie. Après la tentation

pour les titulaires de classe de mettre des notes, elle est des fois tellement forte qu'avec certains titulaires on n'a pas trouvé suffisamment d'alliance ou de sens pour eux d'aller dans cette direction. Du coup, on a certains enseignants qui font comme ils ont envie de faire avec de plus ou moins bonnes raisons et là c'est notre travail d'équipe d'essayer de leur faire comprendre pourquoi on fonctionne de cette manière-là et de les inviter à réfléchir autrement sur leur pratique de l'évaluation. Mais je pense que ce serait encore moins productif de leur dire « tu ne fais pas comme ça ». C'est plutôt les inviter à une réflexion là autour. Et moi je suis tout à fait prêt à avoir la réflexion dans le sens inverse, c'est à dire qu'un enfant qui tout d'un coup n'a plus besoin du tout des moments en petit groupe, qui est très proche de l'enseignement régulier et qui voit les autres avoir des notes, qui a aussi envie d'avoir des notes. Si ça va être quelque chose qui est moteur dans sa progression, moi je n'ai aucun problème, à un moment donné, de lui dire : "pour cet élève, on lui met des notes". Par contre on les met partout, parce que moi je ne veux pas de la poudre aux yeux. S'il est prêt dans toutes les branches, c'est ok, mais s'il est évalué pour qu'il ait des 2 partout bah on est en train de scier la branche sur laquelle on est assis parce qu'on fait un gros travail quand même avec la plupart des élèves qu'on accueille ici pour reconstruire un lien avec l'école, pour qu'ils puissent retrouver un petit peu de stabilité émotionnelle, de confiance et si c'est pour que 2-3 ans plus tard tout s'écroule de nouveau et qu'ils se retrouvent dans une situation qu'ils ont peut-être déjà vécue précédemment quand ils étaient en enseignement régulier c'est dommage. Donc il faut être attentif à tout ça.

Chercheurs : est-ce que tu as l'impression que plus ils avancent dans les degrés, plus ils sont demandeurs de ces notes ?

EnS1 : pas forcément parce que ça dépend vraiment de comment ils se situent par rapport à la norme entre guillemets. Parce que t'as des enfants qui ont cette magnifique progression, mais il y a la plupart des enfants qu'on accueille ici dans le dispositif du [contexte A] qui sont des enfants qui restent encore avec un gros décalage scolaire et qui vont avoir un continuum dans l'enseignement spécialisé. Donc pour ces profils-là, j'ai l'impression que c'est plus porteur de les évaluer en termes d'atteinte des objectifs ou non et avec le document différencié qu'on propose.

Chercheurs : admettons que tu as une évaluation en mathématiques, toi tu rempliras en fonction de l'évaluation sur ton outil ou c'est de manière générale à la fin de l'année ?

EnS1 : du coup il faut que je te montre l'application parce que tu comprendras tout de suite en la voyant, mais l'idée c'est vraiment être dans le jugement professoral, donc on a un certain nombre d'indices qu'on prend sur les évaluations, mais aussi sur des situations d'apprentissage et vraiment d'évaluer à partir de tous ces indices-là, où se situe l'enfant en autonomie par rapport aux différents objectifs du plan d'étude.

Chercheurs : est-ce que dans plusieurs classes, l'évaluation a un barème, des notes et les élèves peuvent voir leur note ?

EnS1 : ouais, actuellement il y a une classe avec laquelle on n'a pas vraiment réussi à trouver un terrain de collaboration sur cette thématique-là avec la titulaire, mais en même temps ce n'est pas inintéressant parce qu'elle nous pousse à réfléchir à pourquoi on ne met pas de notes. Donc nous ça nous pousse aussi en tant qu'équipe spécialisée à nous affirmer par rapport à ça. Mais sinon dans les sept autres classes ils n'ont pas de notes.

Chercheurs : donc la feuille de garde, les points n'apparaissent pas dans l'évaluation de ces élèves ?

EnS1 : en principe pas, alors moi je peux te garantir pour les élèves dont je suis référent, après comme je suis responsable pédagogique j'invite mes collègues enseignantes spécialisées à avoir un regard vraiment pointu là-dessus pour qu'on ait aussi une cohérence en tant que dispositif. Mais après je n'ai pas de maîtrise totale là-dessus. Après faut toujours tendre vers un idéal...

Chercheurs : est-ce qu'il y a une bonne collaboration autour des évaluations avec les enseignants ordinaires ?

EnS1 : moi mon expérience c'est qu'il y a une plutôt très bonne collaboration parce qu'on sent bien qu'il y a beaucoup d'enjeux là autour, d'enjeux émotionnels, d'enjeux d'appartenance au groupe classe. Donc on est attentif à vraiment préparer ces moments-là. Tant ça peut nous arriver, là je parler personnellement, tant ça a pu m'arriver d'être en classe en co-enseignement sans qu'on ait forcément eu le temps avec la titulaire de préparer comme on l'aurait souhaité les contenus et que j'aie eu le temps de différencier les activités, tant pour les évaluations c'est vraiment à l'avance. Après, ça peut arriver, par exemple en histoire, en géographie ou dans les branches plus secondaires ou nous on est moins présents dans la classe en co-enseignement et où c'est plus le titulaire qui mène des choses, que tout d'un coup lui il ne différencie pas la page de garde, donc là il peut y avoir un certain nombre d'évaluations où il se retrouve avec une évaluation où dans l'en-tête il y a le barème, il y a un espace pour la note, mais ils n'ont pas la note dessus.

Chercheurs : pour toi, au niveau de la pertinence du fonctionnement actuel, est-ce que tu es satisfait du fonctionnement actuel au niveau de l'évaluation ? La collaboration avec l'ordinaire et ce que vous avez mis en place, comment tu te situes ?

EnS1 : moi je suis très satisfait de ce document-là, parce qu'il est vraiment en cohérence avec le fait de on a atteint les objectifs, on ne les a pas atteints, après j'ai envie de dire que c'est comme quand tu crées un règlement d'école, bah tu le crées en 2019 et ça fonctionne bien

sur l'année 2019, bien sur l'année 2020 et après c'est des choses qui s'étiolent parce que les gens ont oublié qu'il y avait un règlement d'établissement. À un moment donné t'es obligé de réactiver tout ça. Un peu comme quand tu réactives les contenus d'apprentissage chez les élèves. C'est quand même une perpétuelle répétition de choses. Là, avec l'évaluation d'aujourd'hui, ça nécessiterait qu'on prenne un temps de travail en équipe avec les titulaires pour redonner du sens à tout ce qu'on fait de manière des fois implicite pour certains titulaires qui viennent d'arriver dans le dispositif. Donc ça ce serait nécessaire à un moment donné pour que les gens mettent du sens sur notre manière de fonctionner et de réaffirmer aussi pourquoi on travaille de cette manière. Je ressens ça en tout cas en ce moment.

Chercheurs : est-ce que les enseignants ordinaires sont au courant de ce mode d'évaluation, il a été présenté aux enseignants ordinaires ou c'est plutôt à l'interne ?

EnS1 : il a été présenté, ils savent qu'on a ce document d'évaluation, par contre je pense qu'ils n'en ont pas une visibilité aussi importante qu'on le souhaiterait. Après dans l'idéal, en tout cas les élèves dont je suis référent j'ai toujours fait comme ça, c'est que ce bulletin scolaire il est rempli par l'enseignant spécialisé, il est évalué. Donc l'enfant est évalué en termes de progressions par l'enseignant spécialisé, ensuite j'imprime le document et dans un moment de co-préparation ou d'échange avec le titulaire, soit je lui les donne, soit je lui laisse lire à l'avance et il me fait des commentaires pour me dire « regarde là, je pense qu'en maths moi je le vois quand même avec plus de difficultés sur cette thématique-là, je trouve que la progression que t'as mise est un peu trop positive » ou au contraire « regarde, là tu l'as évalué peut-être... il peut-être plus de compétences » et on régule comme ça ensemble l'endroit où est mise la barre de progression. Mais le leadership est du côté de l'enseignant spécialisé. Après il y a toujours l'idéal, c'est de réussir à écrire ce document d'évaluation deux ou trois semaines à l'avance comme ça le titulaire a le temps de prendre connaissance du document, qu'on puisse échanger là autour, mais des fois, il y a un petit peu la réalité. Nous aussi on a beaucoup de choses à faire, on fait ça la semaine précédant le moment où on doit le rendre et du coup, le titulaire est plutôt informé plutôt que partie prenante du document.

Chercheurs : ce document est parti d'une discussion ? C'est vous qui l'avez mis en place ?

EnS1 : là c'est particulièrement moi en tant que responsable pédagogique qui ai perçu l'évaluation assez rapidement comme étant un enjeu assez fort avec des pratiques au début du dispositif qui étaient très hétéroclite entre les enseignants qui mettaient une note seulement quand ça allait bien, d'autres qui mettaient une note entre parenthèses, d'autres qui enlevaient le barème, d'autres qui mettaient pas de notes, donc on avait quelque chose qui était vraiment très éclectique comme ça et à un moment donné ça m'est paru assez évident qu'il fallait qu'on ait un minimum de cohérence.

Chercheurs : et pour toi il y a une meilleure cohérence depuis ?

EnS1 : ah oui. Maintenant comme on est dans quelque chose qui est quand même un petit peu encore en construction parce que ça fait que la deuxième année qu'on l'utilise et qu'il y a besoin d'une réactivation de pourquoi on fonctionne sans note et de comment on fonctionne sans note. Ça, c'est vraiment quelque chose qui sera je pense réactiver quasiment chaque année. Et en même temps ce n'est pas toujours évident avec une équipe... parce qu'on est beaucoup, on est une quinzaine, voire une vingtaine par moment, de pouvoir prendre du temps ensemble pour réfléchir à tout ça. T'as des gens qui disent « ça je sais, on travaille toutes les années » et il y a d'autres enseignants qui commencent dans le dispositif, donc là ce qu'on essaye, c'est davantage différencier en fonction des besoins des titulaires aussi. Mais je dirai que pour cet aspect-là, c'est l'enseignant spécialisé qui doit avoir bien compris ce qu'on est en train de faire et qui doit être porteur de cette manière de faire. C'est à lui après de s'affirmer auprès des titulaires de classe en disant « non ça c'est moi le professionnel, je suis enseignant spécialisé, notre dispositif fonctionne de cette manière et regarde je t'explique pourquoi on fait comme ça ». Après on peut négocier un certain nombre de choses. Typiquement, l'enseignante spécialisée devait prendre ce rôle-là et s'affirmer auprès de ma collègue de 8P pour qu'on aille dans une direction qui soit cohérente, mais elle n'a pas réussi à le faire, parce que la personnalité de cette titulaire-là est très forte, qu'elle a beaucoup d'expériences, qu'elle estime qu'elle sait où elle va.

Chercheurs : c'est aussi casser les pratiques parfois non ?

EnS1 : c'est plus de les questionner en tout cas avec cette titulaire c'est ce qui fonctionne bien.

Chercheurs : ça doit être très intéressant de développer ça avec des nouveaux enseignants qui sont mieux formés à ce genre de dispositif. De partir de zéro avec ce genre de dispositif je pense que ça doit être assez riches pour les nouveaux enseignants. Après tu ne vas pas tout le temps collaborer avec des nouveaux enseignants donc faut réussir à mélanger les deux.

EnS1 : notre métier d'enseignant spécialisé c'est cette capacité à s'adapter aux contextes différents et des contextes assez compliqués quand même. Du coup, c'est notre job d'essayer de travailler avec n'importe quel type de profil d'enseignant, comme avec n'importe quel type de profil d'élève.

Chercheurs : moi qui débute en classe spécialisée, j'ai beaucoup de peine à visualiser, j'ai dû me faire au PER, c'était ma première vraie année d'enseignement vu que l'année passée j'étais en CMP. D'essayer de voir où ils en sont dans quel domaine, qu'est-ce qu'il faut travailler... je n'ai pas encore un outil pour qui me permet de voir où ils en sont vraiment, quelles sont les priorités vraiment tellement que c'est gros.

EnS1 : ici c'est l'avantage du fait qu'ils sont intégrés dans un degré et qu'ils y passent beaucoup de temps, du coup les contenus d'apprentissage, ça c'est quand même le titulaire qui a la main sur la planification, sur la manière dont il veut à un moment donné travailler les contenus. Est-ce que c'est je ne sais pas par exemple sur la résolution de problème, est-ce qu'il fait ça sur un mois intensif durant l'année ou est-ce qu'il fait ça de manière filée sur l'ensemble de l'année. Tu vois il y a différentes manières de fonctionner, mais là le gros avantage c'est que cette planification elle existe, elle est basée sur pas mal d'années d'expérience ou en tout cas une collaboration inter-degrés pour penser tout ça. Du coup nous on se calque un petit peu là-dessus en utilisant nos outils d'enseignants spécialisés. Donc ça nous donne aussi à nous en tant que professionnel un certain cadre. Après faut faire attention à ne pas se laisser aspirer par ça et de devenir des enseignants réguliers numéro 2 ou des ECSP en ne travaillant que sur les difficultés d'apprentissage sans penser l'enfant dans sa pluralité, dans sa globalité et d'être porteur de nos outils aussi.

ENTRETIEN EnS2

Chercheurs : Alors, d'abord est-ce que tu pourrais nous donner des renseignements sur toi, le nombre d'années que tu as d'expérience, ton parcours de formation et ton cheminement professionnel

EnS2 : Ok, alors moi je ne me destinais pas à faire de l'enseignement. J'avais envie de faire de l'éducation spécialisée donc travailler en tant qu'éducatrice. Donc quand je suis sortie du collège j'ai travaillé en crèche pour me faire des heures de travail social pour faire mon dossier de la HETS. J'ai fait mon dossier pour la HETS et mon dossier a été pris, mais les inscriptions elles étaient pleines pour l'année qui arrivait et ils m'avaient dit qu'ils mettaient mon dossier en attente pour la rentrée suivante. Et donc j'avais bossé dans l'idée de faire ça et bon, j'avais vu qu'à l'uni il y avait un cursus éducation spéciale et je me suis dit : « bon, bah je vais voir ce que c'est ! ». Et en fait j'avais peur de rester trop longtemps sans étudier, de perdre un peu la gymnastique et tout. Puis je me suis dit : « bon, bah je me fais une année d'uni pour voir. », mais j'étais assez catégorique pendant longtemps à me dire que je ne voudrais jamais foutre mes pieds à l'uni. Puis j'ai fait une année du tronc commun et il y avait de l'éducation spéciale dedans et puis arrivée à la fin de la première année d'uni tu te dis que tu as déjà validé tant de crédits, et est-ce que je reprends tout à zéro ? Allé donc je continue ce cursus. Et ça, c'était à l'époque où il y avait Freddy Buchell, où il n'y avait qu'eux.

Chercheurs : Donc là c'était en enseignement primaire ?

EnS2 : Ce n'était pas enseignement primaire, c'était vraiment éducation spécialisée, ils ouvraient le master en éducation spécialisée à ce moment-là. Donc je m'étais dit : « Bon, bah j'ai fait mon Bachelor en aillant vraiment choisi des cours qui étaient liés à ça, donc euh... j'avais vachement de prérequis liés à la recherche, parce qu'ils te font quand même vachement faire de la recherche, donc j'avais fait à peu près tous les prérequis pour la recherche puis ensuite, une fois arrivée au Master, je n'avais pris que des cours qui étaient vraiment liés à ce qui m'intéressait, la remédiation cognitive et des trucs comme ça. Arrivée à la fin, il y a une collègue qui allait prendre un congé maternité et moi je venais juste de valider mon mémoire au mois de septembre et puis je n'avais rien de prévu. Alors je me suis dit : « bon, bah ok, c'est parti, je me prends ça, ça me fait un revenu pendant 4 mois, on verra par la suite. Puis ensuite je me suis dit que j'avais envie de travailler à l'OMP, donc j'ai enchaîné pas mal de remplacements pendant 2 ans. Ma première postulation à l'OMP, ça n'a pas marché. À l'époque, politiquement, ils engageaient des LME et c'est quand il n'y avait plus de LME qu'ils engageaient les autres diplômés. Et l'année suivante, ma postulation a marché et donc j'ai embrayé et je suis arrivée à [contexte B]. Mais j'avais vachement bouché pendant deux ans et quand je suis arrivée je me suis dit : « bon je ne resterai pas très longtemps », et puis finalement ça fait sept rentrées que je suis là (rires).

Chercheurs : D'accord, donc tu as été engagée quand ?

EnS2 : En 2012 j'ai été engagée en [contexte B].

Chercheurs : Et tu as tout de suite eu ta propre classe ?

EnS2 : Oui, tout de suite.

Chercheurs : Et tu as toujours été à 75% ?

EnS2 : Non ça c'est récent. D'abord j'étais à plein temps et quand je suis tombée enceinte et que j'ai eu mon fils, j'ai d'abord repris à 50% avec un congé parental et après j'ai augmenté à 75%.

Chercheurs : Ok, d'accord. Très bien, merci. Alors maintenant on va se centrer un peu plus sur la classe et les élèves sur lesquels on étudie : E6 et E5. Est-ce que tu pourrais nous parler du contexte, du fonctionnement et de la dynamique de la classe ?

EnS2 : Alors cette année c'est une classe vraiment ouverte parce que les élèves avec qui je travaille c'est élèves de ma classe à proprement dit et le reste c'est des élèves de la classe de Julia. Alors moi de mon point de vue extérieur, en tant que personne qui anime, je trouve que ça roule bien. Après ce qui ressort pas mal en fin d'année de mes élèves et de ceux de Julia, c'est ce côté de ne jamais avoir son bureau, de ne jamais être à sa vraie place, ce que je peux entendre. Et peut-être l'impression de toujours être en invité et pas chez soi, c'est un truc qui a peut-être pesé chez certains. E5, bon il est chez lui entre guillemets. Pour moi c'était une super année ! L'année dernière j'avais une classe avec deux élèves qui mettaient une sale ambiance, qui mettaient pas mal les élèves sous pression. Et cette année c'était vraiment l'année de la libération, j'ai vraiment repris du plaisir parce qu'à la fin de l'année dernière je comptais vraiment les jours pour que ces élèves qui étaient sortants ils quittent, à me dire : « Non, mais je n'en peux plus », les autres enfants ils n'en pouvaient plus, ça mettait une sale ambiance. Ça me faisait de la peine pour eux parce que tu sentais qu'ils ne savaient même pas s'ils avaient le droit de dire à cette blague, si c'était validé par le caïd ou pas. Tu avais beau essayer de désamorcer les trucs, eux par derrière, finalement ils terrorisent un petit peu le reste du groupe. Donc tant qu'ils sont face à toi, ils se disent que ça va, mais après qu'est-ce qu'il va nous arriver quand tu n'es plus avec nous EnS2. Donc c'était vraiment lourdingue et E5 notamment était pas mal sous le joug de ces élèves, il a fait des conneries, hein. Il a volé l'argent du camp avec l'un d'entre eux l'année dernière, euh... ça n'a pas été une année très glorieuse pour lui à ce moment-là. Donc c'était un peu l'année de la renaissance pour E5, moi je l'ai vu avoir de droit d'être E5, j'ai découvert qui il était vraiment. C'est un garçon un peu timide et froid au premier abord, mais il a plein d'humour et il est très sympathique, alors que l'année dernière tu ne savais jamais vraiment s'il faisait ça parce qu'il avait envie de le faire

ou parce qu'il se disait que ça ferait bien auprès des deux autres garçons. Et là c'était vraiment bien. Et du côté des filles aussi, parce qu'il y avait beaucoup de filles dans ma classe qui étaient dans la même classe que ces garçons. Tu sens que voilà, elles osent être des préados comment elles avaient envie de l'être et qu'il n'y a pas d'histoires de « ouais, mais on va nous traiter de sales putes, ou je ne sais pas quoi ». Ouais c'était une année vraiment, vraiment chouette pour ça.

Chercheurs : Ouais.

EnS2 : Bon E5 et E6, alors E6 elle s'est un peu retrouvée avec trois maisons quoi. Parce qu'elle avait son bureau dans la classe de [l'enseignante de la classe parallèle], elle venait ici où elle a ses deux tiroirs, mais bon en plus elle n'est pas très bien organisée, donc euh, elle ne sait jamais trop où elle a mis ses cahiers et du coup elle fait les allers-retours sans cesse et après elle te dit qu'elle a laissé ses affaires chez elle ou je ne sais pas trop quoi. Pis après quand on a commencé l'intégration chez EnO2 ça lui faisait encore un lieu supplémentaire. Des fois E6, moi j'ai un peu l'impression qu'elle est perdue dans ses affaires à ne plus savoir trop où elle en est.

Chercheurs : D'accord.

EnS2 : J'ai le sentiment aussi que E5 il a mieux vécu l'intégration, est-ce qu'il s'est moins mis la pression ? E6 c'est quand même quelqu'un qui est très dépendante du regard des autres, je pense qu'elle a pas mal été tétanisée par l'idée de se dire : « ah, mais bon, mais qu'est-ce qu'on pense de moi qui arrive dans cette classe, qui vient du spécialisé et qui n'ai pas les tops meilleures notes », enfin... J'ai l'impression qu'elle a été peut-être plus inhibée par ce genre de choses, par rapport à E5 qui a fait son petit bout de chemin et qu'il s'en est bien sorti finalement. En plus, il est à l'aise partout, autant avec les élèves de sa classe spécialisée qu'avec ceux de l'intégration... On a pu augmenter son intégration des périodes de maths en ajoutant encore histoire, géo, mais bon. Après je pense qu'elle a les reins assez suffisamment solides pour nous quitter, aller au cycle l'année prochaine et qu'elle en fera quelque chose.

Chercheurs : Ouais, ok d'accord. Est-ce que maintenant tu pourrais nous parler de la nature de l'intégration des deux élèves, leur durée et la perception que tu as de ces intégrations ?

EnS2 : Alors, je n'ai pas envie de dire des bêtises, mais je crois que leur intégration elle a commencé vers février, les deux en même temps, jusqu'à maintenant. Pour E5, en fait E5 au début il nous a un peu inquiété parce qu'il faisait un peu des devoirs non faits et EnO1 il est très à cheval sur ce genre de choses donc il nous l'a très vite rapporté. Et puis on s'est un peu dit : « bon mince, est-ce que c'est une erreur de casting, parce que s'il prend ça un peu à la légère, bah il va droit dans le mur ! ». Et puis on a fait une réunion avec sa grand-mère où on a un peu reposé le cadre et là, il s'est repris direct et il a excellé. Vraiment, EnO1 nous disait :

« moi j'ai une classe avec des élèves plutôt forts en maths, et E5 est dans les forts chez les forts ». Donc ça roule bien. Donc ça fait que, je dirais entre fin mars et début avril, on s'est dit qu'on allait augmenter avec quelque chose et il y avait le truc des leçons langues où ils sont beaucoup les 8P donc ce n'était pas forcément possible d'ajouter de l'anglais ou de l'allemand, donc on s'est dit qu'histoire, géo, c'est bien. En sachant que, voilà, il était clair qu'en français on n'allait pas le mettre en intégration parce qu'il est hyper fragile, vraiment pas à l'aise et donc on préférait bétonner ça du côté du [contexte A] et se dire qu'on augmentait tout ce qui existait autour, sachant qu'il aura des mesures spécialisées au cycle. On espère qu'elles passeront.

Chercheurs : D'accord.

EnS2 : Euh... E6, moi j'ai quand même l'impression qu'elle a été stressée de A à Z, alors peut-être qu'il y a eu plus de stress au début qu'à la fin, mais le stress ne l'a jamais vraiment lâchée, j'ai l'impression. Et E6 c'est quelqu'un qui vit très mal l'évaluation, hein euh... même au sien du [contexte B] elle se met beaucoup la pression par rapport aux autres, donc je pense qu'elle-même elle se faisait foirer ses évaluations tellement elle se mettait la pression. Et de voir aussi qu'elle est quand même dans les moyens faibles de sa classe d'intégration, on s'est dit qu'on n'allait pas augmenter l'intégration et qu'on allait rester sur les maths. Mais ça reste quand même une bonne expérience. D'ailleurs ça se voit dans les évaluations communales où E5 il a réussi haut la main les maths et E6, ça reste au-dessous de la moyenne quoi.

Chercheurs : D'accord, oui. Maintenant est-ce que tu pourrais nous parler de ton fonctionnement vis-à-vis du programme ? Comment est-ce que tu planifies tes séquences d'enseignement en vue des évaluations ?

EnS2 : Alors, cette année et l'année dernière où on avait ces élèves qui n'étaient pas très cool avec le reste, on a eu des élèves qui avaient de grandes chances de réintégrer l'ordinaire, qu'on fasse des intégrations, etc. Donc quand on sent qu'il y a tant de profils avec possibilité d'intégration, ce que je fais c'est que je me cale sur la planification de l'ordinaire. Donc évidemment on ne va pas aller au même rythme, sinon ils seraient en ordinaire. On va dire que j'essaie de suivre le même ordre que l'ordinaire. Donc voilà, E6 et E5, quand ils ont été intégrés, ce qu'ils ont vu avait été aussi déjà vu voir.... Après des fois il restait peut-être juste un petit complément, ce qui fait qu'à début de l'intégration, tu dis que du moment où tu les as en classe, tu leur dis : « vite, vite, vite, fais ça, fais ça ! histoire que tu rattrapes, parce que ça ne va plus être fait dans la classe où tu arrives ». Donc on va dire que j'ai ça dans un coin de ma tête. À priori l'année prochaine, on n'aura pas trop de profils à intégrer, mais ça n'empêche pas que je... moi j'ai besoin de me structurer. J'ai besoin de me dire : « J'ai un point A et un point B à atteindre, je vais prendre ces chemins-là ». Après, de nouveau, il n'y a pas les histoires des carnets, il n'y a pas tout ça donc des fois il y a des thèmes où tu vas peut-être plus survoler que l'ordinaire, mais j'aime bien quand même me garder une planification de

l'ordinaire pour la séquence, enfin, dans l'ordre de ce que tu vas faire. Après, je sais que c'est un truc où on pourrait passer une année sur un thème, donc au bout d'un moment, il faut passer à la suite, parce que de toute façon, l'enseignement il est programmé sur des cycles ou tu ajoutes des choses et tu reviens dessus et tu rajoutes une couche. Donc de toute manière il y a un moment... (soupir) enfin tu ne vas pas passer dix semaines sur un même thème de maths, ça ne sert strictement à rien. Les gamins qui ont de la peine, ils ont de la peine à la semaine dix encore. Donc c'est un peu de se dire : « bon voilà, ceux qui ont faim, bah je leur donnerais à manger et ils prendront et les autres je veux qu'ils aient une notion de ce que c'est. Moi je me fixe quand même, à me dire : « bon voilà, on va prendre un peu la température, ok ça marche comme ça, je pense qu'on ne va pas rester plus de tant de semaines là-dessus, donc on pourra prévoir l'évaluation dans tant de temps, plus ou moins.

Chercheurs : D'accord, donc c'est toi qui sens quand tu les évalues. Tu ne te dis pas : « on va passer trois semaines sur ce sujet, 3 semaines sur celui-là » ?

EnS2 : Je ne me le dis pas d'office. Après je te dis, moi je ne vais pas rester huit semaines sur un truc. Après bon, c'est aussi de se dire que voilà, ça fonctionne bien donc on va rester cinq semaines là-dessus, ils auront bien vu le truc et ça ira. Et des fois, bah ça ne marche pas, mais je me dis que ça ne sert à rien d'aller plus loin, on s'arrête quand même, tant pis. Et alors tu sélectionnes quand même les trucs qui te paraissent primordiaux pour ceux chez qui tu sens que c'est un peu dur, dur et puis les autres tu vas te permettre de faire tout ce qui était prévu de faire dans le thème parce qu'ils prennent bien ! Il y a eu par exemple, Angélica un moment où je me suis dit : « en fait, je ne veux pas l'évaluer, ça ne sert à rien ». Elle se met une pression montre, elle se fait rater des trucs. C'est totalement contreproductif. Quitte à ce que je lui fasse faire en exercice, je ne lui mets aucun point. Je corrige, mais je ne lui mets aucun point et juste de dire : « bon, voilà, quand on prend cet exercice, tu n'es pas encore à l'aise dans là, ou dans là, là tu es à l'aise, etc. ». Mais finalement c'était totalement contreproductif et la surtout, cette année j'ai beaucoup, beaucoup évalué, je n'évalue normalement pas autant parce qu'il y avait tous ces enfants où on sentait qu'il y avait ce potentiel et c'était aussi de se dire : « ok, je me mets des trucs qui me permettent vraiment de voir où ils en sont, est-ce que la projection que j'ai d'eux, je suis dans le juste ou est-ce que j'enjolive le truc ? ».

Chercheurs : Oui, ok. Et alors une fois que tu as fait ta séquence et que tu les sens prêts pour l'évaluation, comment est-ce que tu leur annonces l'évaluation ?

EnS2 : Alors je leur dis toujours le type d'exercices qu'il y aura. Des fois je leur fais même un dossier de révision à la maison, bon après il y en aura qui ne voudront pas le faire le dossier de révision. Il n'y a rien qui est imposé, hein. E5 ce n'est pas forcément celui qui le prendrait le plus, alors évidemment à l'approche des épreuves cantonales ils deviennent tous un peu fébriles, mais sinon même pas plus que ça. Mais c'est vrai que je vais leur dire : « bon voilà alors le genre d'exercices qu'il y aura, bah ça c'est typiquement un exercice que tu auras dans

l'évaluation ». Mais c'est très clairement annoncé, par contre en allemand, je vais leur dire : « bon, bah là je ne te demande pas de savoir comment écrire le mot, mais je veux que tu connaisses le mot ».

Chercheurs : Donc tu définis quand même les objectifs et le type d'exercices.

EnS2 : Ouais !

Chercheurs : Et est-ce que tu notes les objectifs sur les évaluations ?

EnS2 : Ouais, toujours ! Et il y a un seuil de réussite, les parents peuvent tout regarder. J'estimais que cet exercice était atteint à tant de points, en dessous de ça, ce n'est pas maîtrisé quoi. T'as le seuil de réussite pour chaque type d'exercice. Bah, tiens je vais te donner un exemple. Alors, par exemple, là, surface et solide : connaître les noms et les propriétés des quadrilatères ça sera dans l'exercice 1, construire des quadrilatères à l'aide des instruments de géométrie ça sera dans l'exercice 2, puis etc. Puis après tu as le seuil de réussite et puis voilà. Je fais toujours un barème à 60%.

Chercheurs : D'accord et il n'y a pas de notes.

EnS2 : Non, c'est soit très bien, bien, satisfaisant ou à reprendre.

Chercheurs : Ils réclament les notes ?

EnS2 : Des fois, il y en a qui me disent « ah, mais ça correspondrait à quoi ? ». Alors quand c'est bien, je leur dis et quand ce n'est pas bien, je leur dis « tu aurais moins que 4 » (rires). Voilà c'est ça.

Chercheurs : D'accord.

EnS2 : En gros c'est pour ça que le « à reprendre » il fait tout. Il va d'en dessous de la moyenne jusqu'à proche de 1. Et tout est détaillé dans l'évaluation, ce qui fait que les parents qui sont un peu au clair avec ce genre de choses peuvent vraiment avoir des repères.

Chercheurs : Ok, super. Est-ce que tu aurais une copie d'une évaluation vierge que tu pourrais nous transmettre ?

EnS2 : Oui, bien sûr, bah attends je te la passe après.

Chercheurs : Ensuite, maintenant, en ce qui concerne les élèves de ta classe, quelles sont les adaptations que tu prévois pour eux lors des évaluations ?

EnS2 : Bah déjà l'évaluation elle est totalement lue avec moi, ils ne rentrent jamais dedans sans qu'on ait tout regardé de A à Z avant, donc déjà c'est hyper dur de les freiner, ils sont déjà avec leurs crayons, mais chut ! écoute ! Euh, aussi le truc que je fais et qui ne se fait pas en ordinaire, c'est que quand ils rendent, je relis tout et je leur dis : « tu reprends tel exercice ! ».

Chercheurs : Ok, d'accord. Est-ce que tu leur mets une contrainte de temps ?

EnS2 : Non, généralement non. Mais quand je vois que c'est vraiment interminable, je leur dis : « bon, là il va quand même falloir qu'on s'arrête, quoi ». Mais à priori non et puis finalement, c'est très rare qu'ils dépassent le max du temps que je m'étais imaginé. C'est assez rarissime.

Chercheurs : Et si les élèves posent une question pendant l'évaluation, est-ce que tu réponds ?

EnS2 : Ça dépend. Si c'est une question liée au sens, oui, après si c'est une question liée au contenu de ce qu'il faut faire, bah non. Il va falloir que tu cherches par toi-même.

Chercheurs : Ok, d'accord. Alors, est-ce que tu pourrais nous expliquer comment tu collabores avec les enseignants de l'ordinaire dans le cadre de l'intégration ?

EnS2 : Alors, euh... (*rires*) vu qu'on est proches dans cette école, on s'entend bien donc euh... c'est un peu informel, on se dit : " alors, tu me fais un petit point, comment ça se passe, etc. ". C'est rare qu'on prenne le temps. Franchement cette année on n'a pas du tout fait quelque chose de formel, même quand on a commencé à réfléchir au projet, mais c'est vrai que quand j'envoyais des élèves [dans une autre école], par exemple, là j'y vais régulièrement, je m'assois, on discute. Mais c'est vrai que moi cette année mes référés étaient intégrés à [contexte B], mais sinon pour ceux qui sont [dans une autre école], l'enseignante elle a peut-être plus volontiers me contacter moi et sinon on est vachement dans What's app, on se fait des voices, des trucs comme ça.

Chercheurs : Et avec les parents, les enseignants de l'ordinaire et toi, vous avez pu vous entretenir tous ensemble ?

EnS2 : Alors euh... cette année on n'a pas réussi. Plein de fois j'ai pu le faire, avec E5 on n'a pas fait, EnO1 je le sentais un petit peu stressé par le grand groupe des 8P et EnO2 aussi, mais sinon oui, j'essaie toujours de faire au moins un entretien dans l'année avec les parents plus le responsable de l'élève pendant l'intégration. Mais c'est vrai que cette année je n'ai pas trop eu l'occasion de le faire et aussi j'essaie de ne pas imposer ça à l'enseignant qui accueille parce que je sais que c'est un peu le stress. Par exemple un enseignant qui doit venir de loin

bah ce n'est pas forcément évident. De la part de la grand-mère de E5, je n'ai pas forcément ressenti le besoin et les parents de E6 non plus et j'ai aussi senti que pour les enseignants ça aurait été quelque chose de contraignant du point de vue de leur organisation donc je n'ai pas plus insisté que ça. C'est des choses que tu sens aussi, ça.

Chercheurs : D'accord, ok. Et pour parler un petit peu plus des élèves en question. Est-ce que tu les sens préparés aux évaluations ? Que ce soit chez toi ou en ordinaire ?

EnS2 : Alors, je pense que les évaluations de l'ordinaire les stress plus, mais ils prennent quand même très au sérieux les évaluations du spécialisé. Alors après je sais que c'est un peu freestyle, genre apprendre ça les gonfle, mais les évaluations sont préparées, et je le vois. Chez E5 c'est toujours nickel, tout est prêt, E6 un peu moins (rires).

Chercheurs : Ok, d'accord, oui. Et selon toi, quelle est la pertinence du fonctionnement de ces intégrations pour E5 et E6 ?

EnS2 : Alors moi j'avais vraiment besoin, avant de les jeter dans l'ordinaire de voir comment ils se géraient eux-mêmes dans un grand groupe ou finalement tu peux facilement te laisser oublier ou te laisser oublier volontairement, parce que tu te dis : « je lâche le morceau ! ». Et généralement on essaye vraiment d'éviter de faire des passages en ordinaire sans qu'il y ait eu ça et surtout pour ne pas que l'élève soit une charge supplémentaire pour l'enseignant qui l'accueille.

L'année dernière on avait dû faire ça parce que notre directrice n'avait pas pu faire le nécessaire et on s'était un peu retrouvé là : « bon, bah tant pis tu vas passer en ordinaire et puis voilà ». Bon ça a été un bon calcul hein, ça se passe bien pour le gamin. Mais surtout pour E6, j'aurais été inquiète à l'idée de la jeter dans la piscine, sans savoir si elle savait nager avant. Donc c'est souvent un peu... c'est-à-dire que quand on fait une intégration c'est qu'on est sûre qu'il va pouvoir suivre au niveau du contenu, de comprendre. C'est vraiment plus de savoir comment tu vas vivre dans une classe où ils sont 20, dans une classe à 8 on te regarde, on voit si t'es en train de travailler ou si tu n'écoutes pas, à 20 on ne te voit plus, tu te fais facilement oublier. Est-ce que tu vas volontairement te laisser oublier ? Est-ce que tu vas te donner les moyens d'y arriver ? C'est ça aussi, de s'assurer que l'élève ne va pas être en décalage avec ses camarades en classe ordinaire.

Chercheurs : Ces intégrations c'est un calcul pour le passage en ordinaire en fait ?

EnS2 : Ouais, beaucoup, ouais.

Chercheurs : Parce que si j'ai bien compris, aucun des deux élèves n'a des mesures d'adaptation et ça, c'était en partie ton choix ?

EnS2 : Non. Mais parce qu'on savait aussi qu'ils étaient capables d'y arriver. E6 et E5, si je les avais envoyés en intégration en français, là j'aurais voulu des mesures parce que c'est la matière où ils pêchent. Mais après, tant qu'ils sont en spécialisé il faut savoir qu'ils n'ont pas de mesure en intégration, parce que le spécialisé est une mesure en soi. En fait, une fois qu'ils ne sont plus dans ma classe pour une matière, je les lâche, et je donne le relais à l'enseignant ordinaire. Mais c'est vrai que c'est notre politique, je ne sais pas comment c'est dans d'autres contextes spécialisés, mais un enfant que tu ne sens pas prêt, tu ne fais pas un coup de poker. Et puis, ça vaut cher les places en intégration, on doit souvent se battre et moi je ne suis pas pour de « l'intégration sociale » ! Non, moi je suis désolée cette place je la donne à quelqu'un en qui je crois vraiment. Socialement tu iras faire du sport, tu iras au basket ou dans un club avec d'autres et voilà.

Chercheurs : D'accord, oui je comprends. EnO2 nous a dit en entretien que c'était souvent difficile pour E6. Est-ce que tu penses que ça ne l'aurait pas aidée d'avoir certaines mesures d'adaptation dans sa classe d'intégration ?

EnS2 : Mais ça, c'est prévu pour l'année prochaine. Moi c'est un truc où je suis là : « écoutez, moi votre enfant je le fais passer au cycle, mais là maintenant vous allez voir la logo, et la logo elle doit faire un truc béton pour apporter au cycle pour qu'il ait le droit à ces mesures, parce que sinon ça va foirer littéralement ! ». Donc ça, c'était vraiment le truc, la logo elle doit vraiment poser un diagnostic quitte à ce qu'elle mente un peu, parce que s'il n'y a pas de diagnostic « dys », il n'y a pas de mesures. Moi c'est un truc que je dis au parent, mais au bout d'un moment, on va lui mettre les chances de son côté, hein ! Il faut que ce soit clair : on fait ce passage, mais il faut qu'il y ait un filet de sécurité.

Chercheurs : Oui, oui, tout à fait. Et maintenant vous les sentez comment pour passer au cycle ?

EnS2 : Bah E6 on a choisi une R1, et je pense qu'on a bien choisi, je lui souhaite de pouvoir remonter en R2. Nous on se disait qu'il fallait mieux qu'elle grimpe plutôt qu'elle redescende. Et puis E5 on l'a inscrit en R2 parce qu'il a un tel niveau de mathématiques qu'on se disait : « mais on ne peut pas le foutre un R1, quoi ! Il va s'emmerder ». Par contre j'ai sorti des brochures de révisions et j'ai dit à la grand-mère que pendant ces vacances, je suis désolée, je suis la première à dire que les enfants doivent se reposer, mais la réalité est que E5 n'est plus en spécialisé, il a un niveau de français faible... il doit bouffer du français pendant les vacances, il doit lire, il doit refaire des exercices. Je lui ai montré des brochures auxquelles moi je crois parce que je les trouve bien et je lui ai dit : « je suis désolée, mais, même si tu dois travailler 45 minutes par jour, tu vas devoir travailler 45 minutes par jour. Après ça te laisse une journée de libre, mais 45 minutes par jour c'est le minimum en français. » Donc voilà, j'espère que ça va le faire (rires et soupire).

Chercheurs : Et le passage en R1 et pas en R2 de E6, tu penses que c'est aussi dû à ses angoisses face aux apprentissages ?

EnS2 : Oui, elle toute cette anxiété qui jour sur ces apprentissages et elle s'inhibe beaucoup, hein. Donc on verra bien ! Mais nous, en toute bienveillance on s'est dit : « il vaut mieux qu'elle monte plutôt qu'elle redescende ».

Chercheurs : C'est ça. Ok, très bien, alors on a fait le tour, merci beaucoup !

EnS2 : Mais merci à vous !

ENTRETIEN EnS3

Chercheurs : alors est-ce que tu peux te présenter, me dire depuis combien de temps tu enseignes, ton parcours, ta formation, si t'as toujours été là ou non...

EnS3 : Alors, après le collège j'ai fait un bachelor en psychologie et après j'ai fait la MESP, donc la maîtrise en enseignement spécialisé pendant deux ans. Après mon dernier stage j'avais fait un remplacement congé maternité dans cette classe en [contexte C]. Ce remplacement s'est prolongé toute l'année et suite à ça j'ai postulé officiellement pour être engagée à l'OMP et j'ai eu la chance d'être engagée ici. Donc il y avait une continuité depuis mon stage. J'ai donc remplacé une année entière et après j'ai été officiellement engagée donc c'est ma troisième rentrée.

Chercheurs : Alors est-ce que tu pourrais nous parler de ta classe, le contexte, le fonctionnement, l'ambiance de la classe et plus spécifiquement pour E7, s'il était là régulièrement ou pas...

EnS3 : Nous sommes un [contexte spécialisé] de deux classes avec l'effectif de deux classes, donc 16 élèves et on travaille en co-enseignement, ce qui veut dire que tous les matins on accueille tous les élèves du [contexte spécialisé] ensemble et on donne certains cours avec tout le grand groupe et donc deux voire trois enseignantes. Là je parle donc pour tout ce qui est accueil, sciences, histoire géographie et parfois ça peut être d'autres matières transversales comme le débat, des ateliers philosophiques, des choses comme ça. Après pour les langues, les maths et le français, là on va séparer la classe en petits groupes de besoin et se répartir entre les trois enseignantes les élèves à ce moment-là.

Donc ça, c'est la théorie, mais en pratique, par exemple cette année, ça a été très difficile de mettre en place ce système. On a eu des élèves avec de gros troubles du comportement, dont la plupart qui étaient agissants. Donc ça a été très difficile de proposer du scolaire, d'une part parce qu'ils ne supportaient pas l'oral, mais aussi parce qu'ils étaient très influençables par les autres et lorsqu'un élève s'opposait, les autres suivaient. L'ambiance de classe était donc très compliquée puisque certains élèves prenaient toute la place. Donc en fait, les moments scolaires devaient être réduits pour que les élèves puissent les supporter. Je réalise que mon rôle était plus d'éducatif que scolaire l'année passée. C'est bien dommage pour les élèves qui auraient pu avancer et progresser.

Maintenant pour parler un peu du parcours de E7 chez nous, alors il est arrivé chez nous il y a 4 ans et demi. En fait j'ai commencé mon stage quand lui a commencé son intégration ici. Il venait d'un CMP et l'équipe a senti qu'il était prêt à suivre en ordinaire, car son métier d'élève était là. Il commencé par venir d'abord deux jours par semaine et après on a augmenté à trois.

Chercheurs : Deux jours pleins ?

EnS3 : Ah non, ce n'est pas vrai, d'abord il a commencé par venir un mois le mercredi matin puisqu'il n'avait pas le mercredi matin au CMP et comme le mois s'est très bien passé et qu'au CMP ils considéraient qu'il était vraiment bien préparé ils ont décidé d'ajouter une journée, le vendredi. Il est donc venu jusqu'aux vacances de Pâques les mercredis et les vendredis et puis le lundi a ensuite été rajouté jusqu'aux vacances scolaires. Du coup il a commencé l'année d'après à 100% chez nous. Au début c'est vrai que E7 avait beaucoup à travailler autour de son attitude surtout. Pas tant au niveau des apprentissages parce qu'il était assez doué pour ça, mais c'était vraiment la gestion de ses émotions, la gestion de ses relations sociales et la gestion de la juste distance avec l'adulte. Il a donc fait une année pleine chez nous où il a bien progressé, ça s'est très bien passé. Il a vraiment bien progressé sur les à côté du scolaire sur lesquelles il devait progresser et l'année d'après on a donc proposé à E7 et ses parents un projet d'intégration en classe ordinaire puisqu'on pensait que ça avait du sens qu'il puisse, maintenant que le travail en parallèle avait été fait, qu'il puisse suivre des apprentissages avec des enfants de son âge puisqu'il avait les compétences pour. Il a donc d'abord été intégré en 7P, une année en dessous de sa classe d'âge, en maths parce que c'était un domaine dans lequel il était particulièrement bon et un moment bibliothèque, pour un moment plus social. Au début, pour les maths il y avait 3 périodes par semaine plus la bibliothèque ça faisait 4 et ensuite on a assez vite ajouté un moment jeux, un moment plaisir du vendredi parce qu'on pensait que ça l'aiderait à s'intégrer socialement dans la classe. On avait aussi rajouté maths, les opérations, parce qu'au début il était un peu en retard à ce niveau-là. Il a fait à peu près toute l'année dans cette 7P, depuis après les vacances d'octobre, pour les maths et la bibliothèque. Cette année nous avons décidé de continuer son intégration, mais sur plus de périodes parce qu'il est à l'aise en ordinaire. Il a donc été intégré en allemand, en maths et en sciences.

Chercheurs : Par rapport à cette intégration, est-ce que le projet est parti de lui, est-ce que vous l'avez proposé en premier ?

EnS3 : Alors dès que E7 est venu dans le [contexte C] c'était une demande très forte de lui, surtout portée par ses parents. Ses parents voulaient absolument qu'il vienne ici pour réintégrer ensuite l'ordinaire. Donc il y a toujours eu cette idée sous-jacente d'intégration. Au début on avait un peu mis le "ola" puisqu'il y avait d'autres choses à travailler avant l'intégration. Mais c'est vrai que ça venait à chaque entretien de parents, en nous disant « est-ce que mon fils est prêt pour l'intégration ? » et E7 disait « c'est quand que je commence une intégration ? », donc c'est pour ça qu'on n'avait rien fait la première année pour le laisser un petit peu arriver et puis après, dès qu'on a commencé son intégration ça a été un travail avec la famille et E7, car ils voulaient tout tout de suite : tout passer à 100%. Donc ça a été ce travail d'y aller petit à petit, ponctuellement. Et on voyait qu'à chaque fois qu'on ajoutait quelques périodes d'intégration, c'est vrai que E7 mettait du temps à intégrer ses périodes d'intégration, à se calmer, à arriver dans une bonne posture en intégration et aussi à revenir

dans une bonne posture chez nous. Donc ça a été assez progressif, maintenant ça a été discuté en premier avec E7 et puis après avec sa famille.

Chercheurs : Maintenant on va se concentrer sur l'évaluation, comment tu perçois l'évaluation ? Quelle est ta position sur les notes ? Qu'est-ce que tu penses qui est le mieux pour un élève intégré ?

EnS3 : Le fait de ne pas avoir de notes chez nous, je trouve ça plus pertinent parce que ça ne les met pas face à leurs échecs ni à ce qu'ils ne savent pas encore faire. Nous on va plutôt tester ce qu'ils savent déjà faire dans les évaluations et où ils en sont dans les objectifs donc je trouve ça plus parlant pour parler du niveau d'un enfant que d'avoir un 2 ou un 5. Finalement tu ne sais pas trop ce que ça veut dire parce que peut être que l'exercice où il y a le plus de points ça lui a fait remonter sa note, du coup il a eu 5, mais que sur les trois autres exercices il s'était planté et ils valaient que deux points du coup ce n'est pas représentatif. Donc son 5 finalement ne veut pas dire grand-chose et c'est pour ça que je trouve plus intéressant de voir l'évaluation détaillée par objectifs et de globalement évaluer bah chacun des objectifs de chaque exercice. Pour voir déjà ce que l'enfant a vraiment compris et ce qui lui reste à travailler. Donc pour moi c'est plus pertinent qu'une note. Après en intégration, les enseignants d'intégration ne sont pas censés mettre de note. Normalement, ils doivent juste mettre tout le long de l'évaluation les points pour chaque item. Mais après sur la page de garde, ils ne doivent pas mettre, je dis bien normalement, les points ni la note, parce que sur la page de garde il y a le barème. Donc l'élève saura que si c'est marqué 40 et que le barème est à 35, tu sais déjà qu'il a plus que 4, enfin voilà. Donc tu peux déjà voir, alors que normalement ils ne doivent pas le faire. Après c'est nous qui pouvons nous amuser à calculer combien ça fait, pour savoir si l'élève a réussi. Maintenant la plupart des enseignants d'intégration l'oublie ou ne peuvent pas s'empêcher de le faire parce que pour eux c'est important quand même ce rapport à la note. En général les élèves ont des bonnes notes, parce que quand on les envoie en intégration ils sont prêts et souvent avant les évaluations ils travaillent beaucoup, ils nous demandent même de l'aide pour réviser donc on les accompagne pour que la note soit en phase avec ce qu'ils aimeraient atteindre et ce qu'ils sont capables d'atteindre. Maintenant les notes ne vont pas compter et je me dis que, en même temps, ça a du sens quand tu vas en ordinaire, si tous les autres reçoivent une note, ça fera un peu bizarre que toi tu n'en aies pas, donc je me dis que ce n'est pas plus mal que les enseignants mettent d'eux-mêmes les points ou la note entre parenthèses. De toute façon ils savent qu'elle n'est qu'indicative, mais en général ce n'est pas quelque chose qui les perturbe plus que ça, c'est plutôt quelque chose qui les motive. S'ils ont eu 3,5 ou 4 ils vont se dire "je vais mieux réviser la prochaine fois". Et au contraire, si c'est une bonne note, c'est quelque chose qui va les rendre heureux et ils nous le disent souvent en revenant en classe, ils nous montrent la note. "Il y'en a plein dans la classe qui n'ont pas réussi et moi j'ai eu plus que 4", donc voilà. Comme c'est dans la classe d'intégration, ça se passe comme ça et du coup ça n'a pas vraiment d'incidence, je trouve, sur le moral des élèves, ça ne va pas les rendre tristes de

ne pas avoir une bonne note. Par contre, si on en mettait dans notre classe au quotidien, là je pense que ça n'aurait peu de sens et que ça aurait beaucoup plus d'incidence. Là c'est vraiment sur une matière ponctuelle, sur laquelle ils ont pu réviser avant et ils donnent tout pour cette évaluation. Du coup, en général ils ont des bonnes notes. Si c'était au quotidien, plus régulièrement, ils n'y arriveraient pas forcément et là ce serait minant pour leur moral.

Chercheurs : Par rapport à ton enseignement, comment ça se passe en termes d'évaluation, est-ce qu'il y a des évaluations ou pas, est-ce qu'elles sont formatives ?

EnS3 : Alors donc, il n'y a pas de notes, mais on fait effectivement des évaluations. Alors dépendant des matières des fois il n'y en a pas du tout de l'année, des fois il y en a une, des fois il y en a plusieurs. Moi personnellement les cours où j'avais E7 on en faisait assez régulièrement, ce qui nous permet de voir si justement... de proposer certains exercices dans l'évaluation de E7 qui seraient des exercices un peu calqués sur ce qu'ils font en ordinaire pour voir justement s'il s'en sort. Avant une intégration c'est toujours intéressant pour nous de faire passer les épreuves cantonales, donc là E7 on lui avait fait passer l'épreuve cantonale avant de lui proposer l'intégration. Il avait bien réussi cette évaluation ce qui nous a confortés dans le fait qu'au niveau des compétences scolaires c'était là. Et sinon dans les autres compétences ce qui est vraiment important pour nous c'est qu'ils aient leur métier d'élève pour qu'au moment où ils commencent leur intégration, ce ne soit pas un poids pour l'enseignant ordinaire d'avoir un élève venant de chez nous et que l'intégration soit positive et réussie pour toutes les parties.

Chercheurs : Ok. Par rapport aux conditions et aux modalités d'évaluation, les évaluations sont sous quelle forme ?

EnS3 : Alors en général ce qu'on fait c'est plutôt chacun à sa place type évaluation de l'ordinaire en fait où on n'a pas le droit de parler, on lit une fois tous ensemble les consignes, on leur présente l'évaluation. Ensuite il y a un temps défini où ils n'ont pas le droit de questions et ensuite ils ont le droit de poser des questions pendant un certain temps. Les évaluations sont préparées à la carte pour chaque élève puisqu'on essaye de cibler leurs compétences observées pendant les cours. Donc des fois ils vont avoir des évaluations qui divergent un tout petit peu les unes des autres. Mais globalement c'est les mêmes thématiques et on évalue vraiment les objectifs de la leçon. Et donc c'est individuel, papier crayon, chacun à sa place.

Chercheurs : D'accord. Comment tu détermine les objectifs et le contenu de l'évaluation ?

EnS3 : Alors en début d'année on prépare les planifications annuelles donc en se basant sur le PER, après on les affine en fonction des trimestres et puis finalement des thématiques. Pour ma part, à chaque fin de thématique j'aime bien proposer une évaluation soit formative, formative dans le sens, ça peut être des exercices en collectif où je vais leur donner par

exemple des patrons de figure et leur demander de reconstruire des solides, donc ça ça pourrait être une évaluation un petit peu plus light, mais en général c'est plus des évaluations papier crayon basé sur les objectifs qu'on a vus en cours. Donc des fois je prépare des objectifs pour une thématique que je n'ai pas eu le temps d'aborder en cours et finalement je me dis qu'on va s'arrêter là pour cette année donc à ce moment-là, je réajuste les objectifs et par exemple là l'évaluation sur les solides, un des objectifs ça va être : je connais le nom des solides les plus fréquemment utilisés, je sais repérer un sommet, une arête, je connais le vocabulaire lié aux solides, donc ça va être des objectifs de ce type-là.

Chercheurs : Et donc tu adaptes en fonction des compétences de chacun ? Tu peux avoir 6 évaluations différentes s'il y a 6 niveaux par exemple ?

EnS3 : Malheureusement oui (rires).

Chercheurs : Si maintenant tu réfléchis à l'intégration de E7, est-ce que tu collabores avec l'ordinaire pour les évaluations qu'ils passent ? Est-ce que vous discutez à l'avance des thèmes, des objectifs ?

EnS3 : Alors, concernant les évaluations spécifiquement, il n'y a pas vraiment de communication, par contre ce qu'il se passe c'est qu'avant d'intégrer un élève on demande à l'enseignante où elle en est dans les matières dans lesquelles il va être intégrer. Si on voit par exemple comme E7 en français elle m'avait dit ce qu'elle travaillait et ce n'était pas encore le niveau de E7, donc c'est pour ça qu'on a décidé de ne pas tout de suite l'intégrer en français. Une fois que E7 a un petit peu rattrapé le niveau et qu'il faisait les mêmes choses qu'en ordinaire, on a mis l'intégration à ce moment-là. Donc on fait attention au préalable que les thématiques abordées correspondent d'une classe à l'autre et que l'élève ne se retrouve pas complètement perdu. Mais une fois qu'il est intégré, en sachant qu'il a les mêmes bases que les autres élèves, on estime qu'il peut suivre les cours d'intégration au même rythme que les autres et donc être prêt pour les évaluations aussi. Après les évaluations en ordinaire ne sont de toute façon pas notées, quand c'est des élèves de chez nous. Donc si vraiment l'élève est en difficulté, les profs vont venir vers nous pour dire « ouh là là, il a complètement raté son évaluation, qu'est-ce qui s'est passé, comment on peut faire ? ». Mais en général ça s'est toujours bien passé et c'est vrai qu'on ne se consulte pas au niveau des évaluations, mais on fait des points réguliers au niveau plutôt des apprentissages globaux.

Chercheurs : Est-ce que tu es satisfaite du fonctionnement actuel ? Finalement, il n'y a pas beaucoup de collaboration pendant l'intégration en fait. C'est plus avant et puis pour certains entretiens de manière régulière pendant l'année, mais concrètement, quand l'élève est intégré il n'y a pas vraiment de collaboration si je comprends bien ?

EnS3 : Alors en fait je pense que c'est vraiment au cas par cas. On avait eu par exemple un autre élève qui était aussi finalement passé à 100% et qui avait aussi une intégration progressive et pour lequel il y avait eu des points de situations beaucoup plus serrés et beaucoup plus réguliers où quand il était chez nous on préparait un moment d'appui pour refaire ce qu'il faisait en ordinaire ou appuyer certaines notions pour justement préparer les évaluations. Donc là c'était vraiment plus ciblé. Mais E7, il a ce profil assez particulier qui est pratique pour nous dans le sens où au niveau scolaire, c'est vrai qu'il arrive très bien à suivre. Donc il n'y a pas besoin de se poser des questions, mais c'est vrai que si d'un coup EnO5 vient vers moi en me disant qu'il n'arrive pas à suivre où qu'elle ne le sent pas prêt à faire les évaluations, et bien on aurait réfléchi ensemble à comment est-ce qu'on pourrait accompagner E7 et l'aider pour qu'il réussisse son intégration. Donc là c'est plus une collaboration sur les relations sociales pour E7, parce que c'est vraiment ça qui est encore à travailler plutôt que le scolaire, mais on a fait quand même plusieurs rencontres, elle est venue aussi à plusieurs entretiens de parents et régulièrement dans l'année elle m'envoyait des messages pour me dire s'il y avait une journée où elle se posait des questions. E7 vient aussi régulièrement me solliciter pour régler des problèmes dans sa classe à elle. Donc on ne collabore pas vraiment sur le scolaire, mais je pense plutôt dû au cas particulier de l'élève. Sinon c'est vrai que ça aurait manqué si c'était pour un autre élève, la collaboration pas assez satisfaisante de ce point de vue-là.

Chercheurs : Parfait, merci beaucoup.

EnO1

Chercheurs : On va commencer par votre parcours, depuis quand est-ce que vous enseignez ? Est-ce que vous pouvez vous présenter ?

EnO1 : J'enseigne depuis 1981, je vous laisse calculer. J'ai commencé à l'école du Lignon, j'ai fait trois ans. Après, j'allais accoucher donc c'était impossible de rester dans une classe parce que je me suis dit, je ne vais pas aimer mon enfant, je ne vais pas supporter d'avoir des enfants partout.

A l'époque j'aurais voulu faire un duo, mais les duos venaient de commencer à sortir et il fallait avoir trois ans d'enseignement derrière soit, ce que je n'avais pas parce que je finissais ma troisième année et j'ai accouché en avril. J'aurai fini ma troisième en juin et puis fallait être deux d'une même circonscription. T'avais pas le droit de faire avec quelqu'un qui n'était pas... donc j'ai été à la direction et j'ai dit : j'aimerais n'importe quoi, mais pas une classe. À l'époque on m'a mis à l'économat qui n'existait pas où il est, mais c'était une année très formatrice parce que celui qui tenait l'économat c'était un compagnon d'Emmaüs. Un gars extraordinaire et puis à l'époque où y avait l'économat y avait des inspecteurs, des inspecteurs de travaux manuels. Puis j'ai connu pleins de gens différents et j'me suis trouvée de l'autre côté, c'est à dire tu donnes, tu vois, dix crayons à tel et tel, donc tu vois une certaine facette des enseignants... parce que pas tout le monde me connaissait donc on te prend supérieur, toi tu travailles à l'économat et nous on est des enseignants. Non, mais ça été une année très formatrice, j'ai appris ce que c'était de m'ennuyer, tu sais quand tu regardes les minutes tourner, c'est terrible. Parce que j'avais demandé un mi-temps.

Et puis, j'ai travaillé 7 ans à mi-temps, à l'époque je ne voulais pas du tout être en appui parce que ça ne m'intéressait pas d'être en appui. Et on m'a remis après d'office en [contexte A] et c'est là que j'ai commencé en [contexte A], donc quatre ans après avoir commencé. Ça devait être la rentrée 85. On m'a mis en [contexte A] en appui, à l'époque il y avait 27 classes en [contexte A] et j'avais un mi-temps d'appui. Donc tu voyais les enfants trois quarts d'heure par semaine et encore... c'était une époque où il y avait les enfants cachés, c'est-à-dire que par exemple tous ceux qui étaient au noir, leurs enfants ils ne les mettaient pas à l'école, parce qu'ils osaient pas, par peur de se faire renvoyer et t'avais des enfants donc qui avaient passé deux ans ou trois ans dans un appartement sans sortir et qui arrivaient dans nos classes, qui n'avaient pas du tout été scolarisés et tu te retrouvais en 8P avec des élèves qui ne savaient pas lire... enfin c'était assez spé à l'époque. Et là moi alors mon rôle de prof d'appui a été du coup avec ces enfants-là, leur apprendre à s'exprimer, à parler français, etc. Ça a été une période... j'ai fait sept ans d'appui parce qu'après j'ai eu ma deuxième fille.

Chercheurs : et à ce moment-là vous n'aviez pas de classe

EnO1 : non là je n'avais pas de classe.

Chercheurs : C'était un mi-temps d'appui du coup ?

EnO1 : Oui, j'ai repris quand ma deuxième fille avait deux ans. Et là j'ai repris une classe en [contexte A].

Chercheurs : à plein temps ?

EnO1 : à plein temps, voilà. Et puis après j'ai eu un parcours où j'ai fait plein d'autres choses pendant en tout cas trois ou quatre ans. J'ai été responsable d'école, donc j'étais responsable d'école à mi-temps parce qu'à l'époque il y avait la rénovation. Donc j'étais responsable à mi-temps et j'avais un mi-temps ma classe. Après j'ai fait de l'évaluation suppléante pendant une année, j'ai eu des mandats, j'ai fait un remplacement d'inspecteur, euh...j'ai mené des entretiens, et puis j'ai été maitresse principale.

Chercheurs : maitresse principale c'est les nouveaux MA ?

EnO1 : Ouais, mais simplement qu'on avait un inspecteur pour 6 écoles à l'époque, donc ton rôle de MA était plus important puisque c'est toi qui dirigeais l'école. T'étais pas au-dessus de tes collègues, mais c'est toi qui vraiment tenais l'école. Jusqu'à qu'arrivent les directeurs des écoles où là je suis revenue à mon rôle simplement à faire du 100%, titulaire. Et puis alors après j'ai fait plein d'autres choses différentes et puis maintenant j'ai le mandat des évaluations cantonales de français 8P. Donc je suis déchargée une après-midi par semaine pour ça.

Chercheurs : c'est à dire ?

EnO1 : c'est-à-dire que c'est moi, entre autres, avec quelqu'un d'autre, on concocte les évaluations cantonales de 8P, on les crée.

Chercheurs : et en termes de degré, tu as souvent eu des plus grand ?

EnO1 : J'ai eu quasiment, au début j'avais que des grands, parce qu'à l'époque personne ne voulait prendre des grands parce que c'était vraiment des... le [contexte A] avait une très très mauvaise cotation parce que c'était très compliqué d'enseigner en [contexte A] parce que les élèves étaient vraiment difficiles. Maintenant, je dirai que par rapport à quand j'ai commencé, c'est la crème le [contexte A], mais nous on était vraiment au-dessous du seuil et puis à l'époque y'avait pas d'aide, c'était vraiment le bas du panier. Les parents étaient en général techniciens de surface ou réfugiés. Il y avait trois foyers ici donc, il y avait beaucoup de réfugiés. Maintenant, on est à niveau, bon pas encore très élevé, on fait partie de l'avant dernière stat.

Chercheurs : vous êtes une école en REP ?

EnO1 : non on n'est juste pas en REP, mais on est vraiment à la limite, c'est pour ça, des fois...c'est comme ceux qui ont juste le salaire qu'il faut, ils ont plus les aides, mais t'as quand même un salaire très bas. Nous c'est un peu pareil en [contexte A]. Mais c'est un peu remonté ces dernières années, mais on est quand même dans le bas de l'échelle bien sûr. Et puis, j'ai eu essentiellement les grands, comme j'ai recommencé quand ma fille avait deux ans j'ai pris des 3P ce qui était des 5P maintenant, et je les ai suivis en 6P. Il y a eu une année où j'ai eu un double degré 6-7, mais autrement j'ai eu que des 7-8 ou des 8.

Chercheurs : et le [contexte A] c'est depuis l'année passée du coup ?

EnO1 : Ouais, parce qu'avant il n'y avait pas de [contexte A] en 8^{ème}, et puis je n'étais pas en 8^{ème} quand Sandra a eu des 8^{èmes}. C'est pour ça que cette année j'ai eu et ça, c'était la première année.

Chercheurs : et ça, ça t'a été imposé, suggéré ?

EnO1 : ah non moi je me suis proposée. Moi au tout début du [contexte A] j'ai tout de suite dit « ça m'intéresse », mais comme y'avait pas de grands élèves, voilà je n'ai pas eu. Et puis là j'ai dit par exemple pour l'année prochaine c'est volontiers que je reprends [contexte A], mais après je ne sais pas s'il y en a d'autres qui veulent. Après c'est eux qui choisissent.

Chercheurs : j'avais pu percevoir que ce n'était pas toujours volontaire donc je me demandais.

EnO1 : ça avait été dit quand même très clairement et ce que j'avais trouvé bien de l'ancien directeur, quand le [contexte A] a été mis sur pieds on a dû faire une votation et effectivement il y avait des profs qui avaient levé la main et qui ne voulaient pas du [contexte A]. Et comme la majorité l'a emporté, il a dit très clairement : si vous ne voulez pas du [contexte A], vous changez d'école. Donc, il y a une ou deux profs où on a forcé un peu et ça ne s'est pas bien passé. C'est évident. Mais maintenant je pense que ça rentre plus dans les mœurs. Au début il y a toute une histoire de collaboration, voilà. Et puis c'est toujours une personne. Moi je dirai que maintenant, avant y avait cette peur de laisser rentrer quelqu'un dans ta classe. Moi quand j'ai commencé en [contexte A], personne n'ouvrait sa porte et la maitresse d'appui c'était l'électron libre. Alors moi je me suis imposée, on a commencé avec [un collègue], on a commencé à peu près ensemble en [contexte A] et lui il était tout à fait d'accord, donc on a très vite pu commencer la collaboration. Mais au moment de la rénovation, sur 27 classes on était que 4 classes à entrer en rénovation, imagine le clivage que ça a pu faire. Après ça a fait boule de neige et ça été beaucoup mieux.

À l'époque en plus on avait les élémentaires, comme on était une grande école, les élémentaires étaient dans un autre bâtiment, c'était compliqué. Et puis les élémentaires il y avait une bande d'un peu dur à cuire au niveau des enseignants. Disons que c'était des personnes qui avaient un peu peur de la nouveauté on va dire ça comme ça. Donc ça a été un peu compliqué, mais après, maintenant on a moins ce clivage je trouve, enfin moi je n'ai pas l'impression qu'il y a un clivage, même s'il y a des différences. Mais à l'époque c'était très très marqué.

Chercheurs : par rapport à ta classe cette année, quel est le climat de classe ?

EnO1 : extraordinaire, c'est la première année, enfin depuis l'année passée parce que je les ai depuis la 7ème, où je n'ai pas de règles de classe, c'est la première fois que ça m'arrive. Pas de règlement. (...) Bon je fais beaucoup de sorties, je me suis mis le point d'honneur, bon je ne devrais peut-être pas le dire, de faire une sortie par semaine, donc je l'ai tenu depuis le début de l'année. Ça veut dire qu'on fait plein de trucs en dehors et je leur ai dit : c'est une condition, quand on travaille, on travaille. Et c'est vrai que quand ça bosse, ça bosse. Bon alors là on a eu un conseil de classe, les filles de 8P il y a toujours des petites histoires, vous voyez ce que c'est chez les grandes, mais j'veux dire on a un climat de classe quand même exceptionnel je trouve.

Chercheurs : et en parlant d'autonomie, par rapport aux élèves [contexte A] qu'est-ce que tu peux dire quand ils sont seuls avec toi ? Est-ce qu'ils sont autonomes dans leur travail ?

EnO1 : Tout à fait, E2, E1 et E3 c'est des élèves qui connaissent leur métier d'élève, qui sont vraiment super. Ils sont autonomes par rapport aux devoirs et par rapport à leur travail, par exemple pour E1 alors je suis partagée entre la R2 et la R1. Et puis le directeur avec qui on parlait l'autre jour parce que je suis allée la présenter avec EnS1 au cycle. Parce qu'après ce qui s'était passé l'année passée où il y avait des élèves du [contexte A] qui ont passé en R2 et puis c'était tellement la catastrophe. Moi j'ai dit, moi j'aimerais être là pour en discuter. Surtout que ce n'est pas les élèves de EnS1, donc EnS1 il ne les voit quasiment jamais, [l'enseignante spécialisée] la responsable elle est absente donc c'est [la remplaçante] maintenant. Là j'ai dit au cycle « moi je suis partagée par rapport à E1 ». Dans un sens tu as envie de la mettre en R2 pour la tirer vers le haut, mais j'veux pas non plus qu'elle se casse la figure parce que ça va tout à coup trop vite en R2 et qu'elle se bloque, qu'elle se retrouve en bute. Donc on a dit qu'on faisait passer les évaluations cantonales normalement et on verrait le résultat des épreuves cantonales et on ajusterait à ce moment-là. Mais eux, ils ont complètement leur métier d'élève. E2 a eu donc un ordinateur en janvier de l'année passée, en 7P et depuis, il a fait des bonds en avant fulgurants et lui il va passer en R2. Il m'a fait une lettre par exemple pour des sponsors, des remerciements qui étaient extraordinaires. Il a eu 6 en production de texte et je ne le lui ai pas donné. Alors par exemple E3 reste encore très basse au niveau des résultats, mais elle est dans les trois. Elle passera en R1, elle je me pose

pas de problème, c'est une super fille, mais c'est vrai qu'au niveau des connaissances il y a quand même une limitation où elle a des grosses lacunes. Tout d'un coup où elle sait plus, je lui pose une question, alors elle pourra savoir la réponse, mais tout se brouille et c'est un peu le grand blanc et elle ne sait pas répondre. Mais voilà c'est comme ça, elle fera une bonne R1.

Chercheurs : est-ce qu'ils ont des moyens d'adaptation pour les élèves du [contexte A]? Par exemple vous disiez que E2 a un ordinateur, est-ce que les autres ont aussi des moyens d'adaptation ?

EnO1 : alors non, mais par contre par exemple dans les évaluations parfois je leur trace certains exercices que je trouve trop difficiles. Moi je fais toujours la même chose. Alors y'en a qui faisait... EnS1 je sais qu'il faisait des épreuves pour les élèves du [contexte A], alors nous on a pris l'optique déjà depuis la 7ème, on fait tout la même chose, mais on enlève des choses. (...) Et pour les élèves du [contexte A] on fait comme ça. Mais maintenant, en général, ils font les évaluations comme les autres. Et puis par exemple je mets une note si je vois que ça à un sens, si par exemple il n'a pas 1,5 ou 2,5. Je mets en général la note à partir de 3. Et quand je mets une note à partir de 3 c'est qu'elle vaut 3.

Chercheurs : et si ça ne vaut pas 3 , c'est inférieur ?

EnO1 : bah je ne mets pas de note. Je rends l'évaluation corrigée, c'est tout. De toute façon à ce moment ils peuvent voir parce que y a souvent le barème dessus. Mais ça a aussi été discuté avec les parents et les élèves du [contexte A] et ça leur va très bien parce que c'est dur pour eux de ne pas avoir de note alors que tout le monde en a. (...)

Chercheurs : quand tu leur distribues une évaluation est-ce que tu les sens autonomes comme dans le travail ou ça génère quand même du stress ?

EnO1 : quand je distribue une évaluation, ils lisent tous les consignes et puis là pendant 5 minutes ils ont le droit de poser toutes les questions qu'ils veulent sur les consignes. La difficulté c'est en math parce que souvent la consigne fait partie du problème, donc tu ne peux pas expliquer certaines consignes parce que tu expliques le problème. Alors là les élèves du [contexte A] sont tout à fait dans la démarche et puis j'ai aussi les élèves qui viennent d'avoir des notes qui étaient en structure d'accueil. J'en ai un qui vient d'arriver qui ne parle pas du tout français, donc tous ces élèves-là sont pris dans le même lot. Et puis après, pendant l'évaluation, ce que je ne fais pas pendant les épreuves cantonales, mais autrement, si tout d'un coup E1 ou E3, E2 il demande jamais d'aide, elles peuvent lever la main et je vais vers elles et je les aide. Ce que je ne fais pas avec les autres élèves. S'ils sont bloqués je vais les débloquent et si [la remplaçante] est là, elle fait avec. C'est elle qui juge. Si c'est moi, c'est moi qui juge ce que je leur donne, ce que je leur donne pas... Ils sont au clair parce que j'essayer de les déstresser par rapport à ça, je leur dis toujours « vous faites ce que vous pouvez, ce que

vous savez faire, si vous savez pas vous faites pas ». Je préfère, à la limite plutôt qu'ils mettent n'importe quoi. J'ai l'impression que ça leur convient, alors après c'est peut-être ma vision.

Chercheurs : est-ce que vous pouvez me parler des quatre élèves intégrés ?

EnO1 : alors ils étaient soit en spécialisé avant à part [un élève] qui est arrivé en 7ème, avant il était en normal, mais hyper violent, c'était la croix et la bannière. Il avait déjà doublé, c'est pour ça qu'on l'a passé en [contexte A] et c'est vrai que ça a fait nettement baisser la pression, ça a été un plus pour lui.

Chercheurs : donc les trois autres sont arrivés cette année ?

EnO1 : non non, alors les trois autres sont depuis très longtemps en [contexte A]. E1 depuis la 5P, E2 va sur ses 15 ans, ils ont deux ans de retard, E3 aussi. E1 a une année de retard et [un élève] a une année de retard. Donc E1, E3 en tout cas depuis la 5P, avant je sais pas. Franchement je ne sais pas. Et E2 oui parce qu'avant il était [dans une autre école du canton], mais ça doit aussi être depuis la 5P. Et c'est d'ailleurs très dommage qu'on ait tardé à lui donner un ordinateur parce que lui c'est un dyspraxique, dyslexique, dysorthographique et avec l'ordinateur il a fait un bond en avant ça c'est sûr !

Chercheurs : justement est-ce que vous pouvez nous parler de la nature de leurs difficultés ?

EnO1 : alors E3, bon ensuite ils ont des examens de QI je ne sais pas si ça se dit ou de potentiel intellectuel, alors E3 elle est largement en dessous de la courbe, enfin c'est ce qu'on m'a dit. Au niveau du potentiel intellectuel, elle est en dessous. E1, par exemple, c'est une des rares qui, quand elle a repassé les examens, c'était en début de 8P ou en fin de 7P, ils se sont aperçus qu'elle avait remonté et que maintenant elle était à l'intérieur de la courbe du QI. Alors elle n'est évidemment pas dans le haut de la courbe, tu sais c'est ces courbes de Gauss où elle est dedans et ça, elle m'a dit qu'elle avait rarement vu ça. Moi un élève qui remonte sa courbe de QI c'est incroyable. Et E2 c'était tous ses problèmes de dys, c'est-à-dire que E2 était capable en début de 7P, il me faisait des évaluations de français compréhension où il pouvait avoir 5, 5,5 et droit derrière tu faisais un peu des maths, tu faisais $10+3$ il était plus capable de calculer. E2 en fait ce qu'on a appris au moment où il a eu son ordinateur, son psy est venu, forcément parce que ça a fait un remous dans la classe « comment ça se fait qu'il peut avoir un ordinateur », parce que moi si on m'avait... j'en aurai pris un pour [un élève], un élève qui n'est pas du tout en [contexte A]. Lui, il aurait aussi... pour E2 ça lui prenait tellement d'énergie pour écrire que quand il pouvait tout à fait faire... mais après il nous expliquait qu'il avait son esprit tellement vidé qu'il ne pouvait plus réfléchir tellement ça le fatiguait, donc le fait d'avoir un ordinateur ça le défatigue, il peut concentrer ses efforts sur le contenu et pas forcément sur le fait d'écrire. Écrire pour lui c'est un exercice énorme. Alors l'autre jour c'était drôle parce que je leur ai demandé... on est parti à Bâle au carnaval, ils ont fait tout un travail en

géographie sur Bâle et E2 me rend, il était écrit à la main. Je lui dis « mais E2 », en plus il n'a quand même pas une super écriture évidemment, je lui dis « mais c'est vraiment le truc que tu devais me rendre... pourquoi tu l'as fait à la main ? – parce que j'avais envie ». Bon alors je n'ai rien dit, mais c'était vraiment la chose qu'il aurait dû faire à l'ordinateur, c'était drôle d'entendre « j'ai envie ». Et pour dire par rapport à E1, quand on discutait avec le directeur et que je disais j'hésite à la mettre en R2 ou R1. La nouvelle directrice, elle, elle a dit, il faut vraiment dire où elle en est maintenant, et j'en ai discuté avec E1 par rapport à tout ça, et le directeur il me dit « c'est extraordinaire quand je pense où on en est à se demander si on la passe en R2 ou R1 » parce que E1 quand elle est arrivée à l'école on se demandait si elle allait pouvoir finir en normal, en [contexte A] ou la remettre en institution tellement c'était bas. Donc on se dit au moins ils ont progressé ces élèves en [contexte A]. À part [un élève] au niveau du contenu, mais les trois autres ils ont énormément progressé.

Chercheurs : quand ils sont face à une évaluation, vous avez l'impression qu'ils sont comment par rapport à la motivation, à l'implication ?

EnO1 : ils sont tout à fait impliqués, motivés, mais pour tout. Et tout ce qu'on propose ils le font, ils sont impliqués. C'est vraiment des élèves, par rapport à certains élèves, enfin celui qui a vraiment le plus de difficultés, ils seraient presque plus impliqués que lui. Et je suis sûre qu'ils sont plus impliqués que plein d'autres élèves dans d'autres classes.

Chercheurs : ça ne leur fait pas peur ?

EnO1 : non, moi alors, de nouveau c'est ma façon de voir en tant que maitresse, je n'ai pas l'impression qu'ils sont désécurisés au moment de... mais je leur dis bien « vous faites ce que vous pouvez ». Ils savent aussi que le cadre, ça ne va pas être le coup d'assomme où ils vont avoir la note. Alors là c'est un peu différent parce que c'est les évaluations cantonales et qu'on a vraiment pris ça pour pouvoir orienter. Alors là je leur ai dit « là on ne vous aidera pas, vous les faites comme si vous étiez en situation de... ».

Chercheurs : donc ça ils n'étaient pas obligés de les faire ?

EnO1 : non non non, ça je pouvais ne pas leur faire faire. Mais je trouve que c'est un bon moyen.

L : moi j'ai une petite question qui ne fait pas du tout partie de notre canevas, mais quand vous parlez à ces quatre élèves vous les appelez par leurs noms, vous dites « les quatre » ?

EnO1 : Je ne fais pas de différence, ah non non non, du reste ce qui était très intéressant parce que quand... bah les gens ils ne savent pas quand ils viennent dans ma classe, ce n'est pas marqué sur leurs fronts qu'ils sont en [contexte A]. Donc ... au début j'ai eu des stagiaires et

je n'avais pas eu le temps de leur dire... pi justement elles s'acharnaient en disant « E3 répond à cette question », mais c'est vrai qu'ils ont des comportements normaux, non non ils sont tout à fait... il s'avère que E3 et E1 ont voulu se mettre ensemble, E2 il est avec... Ils sont tout à fait mélangés, ils ne sont pas du tout stigmatisés. (...) Mais euh non je n'ai jamais fait aucune différence. Toutes les sorties ils viennent avec nous. Là maintenant de temps en temps je leur dis « si vous ne voulez pas faire », ils peuvent avoir le choix si c'est le jeudi après-midi d'aller en [contexte A]. Mais maintenant E2 ne va plus du tout en [contexte A], depuis le mois de décembre il est qu'avec moi il ne va plus du tout en [contexte A]. Par exemple, E3 mardi après-midi elle a dit « moi j'veux rester avec toi ». J'ai dit il n'y a pas de soucis.

Par exemple pour le passage au cycle parce que... il y a l'histoire de l'allemand... c'est très compliqué, je trouve très bête qu'en [contexte A] ne fasse pas l'allemand. Parce qu'ils ne sont pas pire en allemand que dans une autre branche donc je trouve complètement bête. Et ils arrivent au cycle et c'est le coup d'assomme. Alors au cycle moi je leur ai dit « j'veux pas qu'ils se retrouvent pénalisés parce qu'ils n'ont pas fait d'allemand. Puis on me dit pour E1 et E3 « ah ouais donc faudrait les exclure du cours d'allemand ». J'ai dit « mais non » parce qu'elles sont scolarisées elles peuvent tout à fait suivre le cours d'allemand, seulement qu'il ne faudra pas leur faire passer d'évaluation. Là c'est un monde au cycle de leur faire comprendre... « ah oui, mais que vont dire les autres élèves », mais les autres élèves ce n'est pas leur problème. Là dans la classe chacun est à sa place et tout le monde a bien compris son rôle. Ce n'est pas du tout... en tout cas moi j'ai des élèves exceptionnels. Les élèves du [contexte A] que j'ai ils sont bien. Alors peut-être que dans une autre classe ce ne sera pas comme ça. Mais là, il y a pas du tout.

Chercheurs : c'est des élèves qui se fondent dans la masse, qui ont des difficultés scolaires.

En01 : exactement, mais ils ont leur métier d'élève comme les autres.

Chercheurs : concernant les évaluations, tu planifies tes séquences en fonction des évaluations ? Comment tu t'organises dans ton enseignement ?

En01 : je ne m'organise pas moi, non, mais forcément ce que j'évalue c'est ce que j'enseigne. Je n'ai jamais évalué... je n'évalue pas des devoirs par exemple. Je ne vais jamais leur donner une épreuve à faire en devoirs et pi après je mets une note dessus. Ça, je ne fais pas c'est pas ma manière de faire. Ce que j'évalue, je leur dis le champ de l'épreuve et puis par exemple, on travaille en maths les applications parce que c'était le dernier thème que j'avais pas fait avec tout ce qui était symétrie, rotation, etc. Bah la prochaine évaluation ce sera sur les applications, ce qu'on a fait. Pi après, effectivement tu mets par exemple en maths je mets toujours des opérations, des problèmes, enfin de choses qui sont transversales. Mais j'évalue rarement sur quelque chose que je ne fais pas. Par contre en compréhension de texte, évidemment qu'on n'a pas lu le texte avant. J'ai beaucoup travaillé la dictée parce qu'on a fait une dictée sponsorisée pour gagner de l'argent, alors c'est vrai que c'était des dictées qu'ils

n'apprenaient pas avant, je ne faisais pas de la dictée où ils apprenaient avant et ils recrachent parce que bon moi je n'y vois pas beaucoup de sens. Par contre je pourrai la leur faire lire une semaine avant, leur faire apprendre... voilà ce n'est pas ma manière de faire, mais pourquoi pas. Qu'est-ce que je peux dire par rapport à ce que j'évalue...Ouais c'est toujours quelque chose que j'ai donné, ça peut être plus des choses qu'ils peuvent faire avec les ouvrages de référence, là ça m'énerve parce qu'ils ont retiré les ouvrages de référence de l'évaluation cantonale, ce que je trouve totalement une idiotie. Y a un mouvement de la SPG d'ailleurs et je pense que je vais leur donner, ils préconisaient pour les profs de prendre les moyens de références quand même, malgré ce qu'on dit.

Chercheurs : est-ce que c'est plutôt des évaluations individuelles que tu fais ? ou parfois c'est à l'oral ou par groupe ?

EnO1 : ça dépend quel travail tu fais. Si tu fais un travail de groupe bah ce sera l'évaluation du travail de groupe et ça donnera une note pas aussi importante. Autrement les évaluations bilan sont des évaluations individuelles. Ouais, au moment où j'évalue j'aime bien que ce soit en individuel parce que je trouve que ce n'est pas oral. Une poésie il peut y avoir deux personnes, mais en général c'est en individuel.

Chercheurs : du coup les objectifs sont donnés à l'avance ?

EnO1 : tout à fait, je leur donne toujours le champ de l'épreuve avant.

Chercheurs : par rapport aux élèves du [contexte A], est-ce que tu adaptes les évaluations ? Par exemple pour E2, est-ce qu'il les a sur son ordinateur ?

EnO1 : il les passe, alors ne me demande pas la technique, moi je ne connais rien, on m'a montré, mais j'suis pas très ordi. Moi je donne mon évaluation et il la passe dans une machine. De toute façon, il a le caractère pour les dyslexiques, ça lui scanne et ensuite il les ressort pour que je corrige. Les évaluations c'est compliqué de... il me les sort comme ça je peux mieux les corriger. Mais en devoirs par exemple on fait un journal de bord, il le fait sur son ordi et je corrige sur son ordi. Mais autrement il imprime version papier parce que je ne suis pas très ordi.

Chercheurs : et les autres élèves n'ont pas d'adaptations ?

EnO1 : non, j'enlève certains exercices que je trouve trop difficiles, mais c'est la seule adaptation. J'ai toujours fait comme ça, par exemple quand je donne un contrat de travail pour les élèves plus lents ou ceux qui ont des difficultés, je donne à tout le monde tout et après je coche pour les élèves en disant « ça c'est difficile, ça tu peux ne pas faire ».

Chercheurs : la page de garde est donc la même, avec le barème ?

EnO1 : ouais.

Chercheurs : ils reçoivent une note ou une appréciation ?

EnO1 : pour moi les élèves du [contexte A] j'ai toujours mis des notes, au début je les gardais pour moi parce que je n'avais pas le droit de les mettre.

Chercheurs : parce que là dans ce classeur j'ai vu qu'un élève avait un A.

EnO1 : ouais ça c'est [la remplaçante], elle fait différemment. On lui a dit de ne pas mettre de note c'est pour ça. Moi je fais comme je pense, mais ce n'est pas bien.

Chercheurs : tu disais au début que tu trouvais que c'était difficile qu'ils n'aient pas de note et que les autres oui. Ça, c'est eux qu'ils l'ont verbalisé ?

EnO1 : alors les élèves du [contexte A] veulent avoir des notes, autrement ils se sentent très différents des autres. Alors je leur ai dit de toute façon je vous mets des notes pendant une année et demie. Mais ça n'a jamais figuré dans un carnet.

Par contre moi j'ai toujours marqué et quand je suis allé au cycle discuté je leur ai dit « voilà moi j'ai mis des notes tout au long de l'année et je peux vous dire la progression », j'ai pu parler en note et dire... comme ça moi je les situe au niveau des notes pour passer au cycle c'est important. E3 par exemple c'est une élève qui va passer, elle aura le 3-3,5 de moyenne. Donc elle passe vraiment en R1. E1 elle sera vraiment, elle pourrait passer en R2 au niveau des notes, mais après c'est ce que tu juges qui est bien ou pas tu vois ? Et là par exemple, ça, c'était quelque chose qui était très difficile, c'est une évaluation sur une bande dessinée. On a lu la bande dessinée tous ensemble et après ils devaient répondre...c'était une longue épreuve et ça, ça été difficile, là bah tu vois j'ai mis la note parce que c'était un 3. Mais je ne mets pas de note en dessous de 3. Je trouve que c'est décourageant pour eux aussi. Je lui ai dit « tant que vous avez 3 je vous mets la note, vous savez que moins je ne mets pas la note ». Je trouve que ça ne sert à rien de les enfoncer. Là elle a mis parce que je lui ai dit que je mettais.

Là tu vois ? Alors bon on a bossé sur le modèle de la lettre, ce n'est pas... on les avait envoyées, puis on est allé discuter avec Torracinta à l'hôtel de ville, elle nous a reçu.

Ça c'est sur le texte argumentatif, on avait été avec toute la classe plus d'une heure de discussion avec elle, pi après ils nous ont offert à goûter, ils ont visité l'hôtel de ville, les souterrains C'est génial vraiment !

En français I, tu vois ça c'est une compréhension de texte et c'est génial qu'elle ait eu 4, là j'ai très peu aidé par exemple. Ça, c'est quand même du niveau élevé.

Chercheurs : dans les adaptations qu'on n'a peut-être pas dites, il y a un adulte qui peut les aider pendant les évaluations ?

EnO1 : bien sûr qu'on les aide à certains moments. Quand [la remplaçante] est là, elle les aide, s'ils posent des questions j'y vais. Mais on ne se concerte pas trop, on fait chacune à notre sauce.

Chercheurs : concernant ces élèves en particulier, ils se laissent aider ?

EnO1 : alors oui, mais pas E2, E2 jamais, il ne lève jamais la main, il ne demande jamais. Il travaille dans sa bulle. Même quand on travaille, alors oui des fois il demande de l'aide, mais il fait son truc lui-même donc je respecte et puis par exemple s'il y a un mot de vocabulaire ou qu'elles ne comprennent pas les consignes, je vais leur expliquer. Parce que je trouve ridicule aussi qu'elles ne puissent pas faire à cause de... je ne suis quand même pas... mais d'abord je vais qu'il y ait aucun bruit pendant les évaluations. Si tu commences à discuter, à expliquer aux élèves bah ça fait du bruit pour les autres. Alors tu vois par exemple la géographie elle a eu 4, mais il y a une autre ou c'était plus compliqué. Les maths, tu vois là 17 sur 30 elle aurait eu 2,5 donc je n'ai pas mis la note. Les maths c'est quand même beaucoup plus compliqué.

Chercheurs : ils réagissent comment face à leurs réussites ou leurs échecs ?

EnO1 : E3 dès qu'elle a 3-3,5 elle est contente, E1 c'est un peu plus compliqué, elle si elle a 4 ça va, si elle a 3,5 elle n'est pas très contente. Bon en maths elle sait qu'elle a plus de difficulté. Et E2, mais E2 il n'a jamais eu en dessous de 3,5 je crois, il est vraiment quand même supérieur, il serait vraiment dans la moyenne de mes élèves E2.

Chercheurs : donc pour eux d'avoir une note ça compte ?

EnO1 : ah ouais ! [un élève] il le dit, parce que lui le peu d'épreuves qu'il a mis. Tu vois par exemple on a appris une tirade par cœur. Alors c'était drôle parce qu'E1 elle tord des mots, parce que c'est du français classique. Bah les trois ils sont arrivés, [un élève] même pas deux phrases, il n'est pas capable de mémoriser. Mais en français il a eu des 4 ou des 4,5.

Chercheurs : tu disais qu'il l'a dit que ça comptait pour lui ?

EnO1 : ouais alors lui je pense qu'il s'en fout pas du résultat qu'il a c'est pour ça d'ailleurs qu'il préfère ne pas faire plutôt que d'avoir à nouveau un mauvais résultat. Ça, c'est sûr, parce qu'il ne supporte pas l'échec. Tu vois par exemple pour les dictées on travaille sur les bonnes

réponses. C'est plus valorisant que de travailler seulement sur les fautes, te rendre compte que même un mauvais élève il a plein de bonnes réponses. Là elle a eu 31/40 je trouve que c'est pas mal. Moi je pense que ça a une importance et dans la classe, ces élèves-là c'était important d'avoir des notes, d'être noté comme les autres. Je pense qu'il y a quand même le « comme les autres » qui est important pour eux.

Chercheurs : par rapport aux évaluations, tu les crées toi ? Tu les crées en collaboration avec l'enseignant du [contexte A], tu les donnes à l'avance ?

EnO1 : alors là on n'a pas créé en collaboration. Moi je les prépare souvent la veille, mais par contre, j'avais dit à [l'enseignante spécialisée] « si tu veux, je te les donne à l'avance », mais finalement, n s'est arrangées entre nous, peut-être qu'avec EnS1 je n'aurais jamais pu travailler comme ça.

Chercheurs : vous êtes satisfaite du fonctionnement général ?

EnO1 : j'ai des élèves du [contexte A] depuis deux ans, je trouve très bien cette structure et tout. Ce que je regrette c'est qu'on ne parle pas assez, on n'a pas assez de réunions pour parler du fonctionnement. Évidemment c'est le début du processus, mais y a pleins de fois où j'aurais voulu dire, faut arrêter de les cocoler, faut les lâcher, faut les pousser. Tu vois, faire des points, mais pour voir aussi ce qui se passait dans les autres classes, pour avoir un point de comparaison parce que moi j'ai des élèves très bien scolarisés, enfin très bien adaptés au travail scolaire à part [un élève], alors que dans d'autres classes y a peut-être des élèves pas adaptés au travail scolaire donc ça nécessite... et puis j'ai fait mes expériences parce qu'il faut savoir que E2, l'année passée c'est un minibus qui allait le chercher. Au bout d'un moment je me suis dit, mais c'est complètement bête, un grand gaillard comme ça il peut venir en bus, surtout qu'il a un tram à côté de chez lui. Alors on en a discuté avec E2, ça devait être en avril passé. Et en même temps comme je trouvais qu'il était bien, je lui ai dit « ce qui serait bien c'est que tu restes aux leçons d'allemand ». E2 il parlait quand même très peu au début. J'ai dit ça tout d'un bloc, il me dit oui, pas de soucis. La semaine d'après il n'est plus venu, j'ai plus vu E2. Dix jours après il revient, je lui dis, mais « qu'est-ce que t'as eu ? – ah ouais j'étais malade ». Je le regarde, je lui dis « t'étais malade qu'est-ce que t'as eu ? – ouais j'avais mal au ventre ».

Je lui dis « tu étais angoissé ? C'est à cause du bus ? – ah ouais ». Et en fait, et l'allemand et ça c'était beaucoup trop. Moi je ne me suis pas rendue compte, parce qu'un grand gars, hyper à l'aise dans la classe avec les copains. Je ne me suis pas rendue compte que je lui mettais une pression folle et lui en fait il m'avait dit aussi qu'il n'aimait plus aller en [contexte A] parce qu'il n'aimait pas ce qu'on y faisait, il s'ennuyait. Donc tu vois...j'aurai dû y aller petit à petit... alors je lui ai dit « non E2 alors on reprend tout à zéro, t'oublies tout, tu continues à venir en minibus, tu restes en [contexte A] ». La semaine d'après, il est venu en allemand et il continuait à venir en minibus et ça a concordé avec le moment où je rendais les carnets pour tout le

monde. Je fais chaque fois les entretiens avec les parents et les élèves au moment où je rends les carnets. Du coup, la maman de E2 est venue avec E2 et le papa et on a parlé de ça. Je dis à E2 « moi je te propose un marché, si t'arrives à venir en bus ou en tram tout seul je t'offre quelque chose que t'as envie ». Il me dit « tu m'offres un manga ? – ouais d'accord ». Ça a pris encore deux semaines, après il est arrivé un après-midi et il me dit « je suis venu en bus tout seul ». On a applaudi, je lui ai offert un manga et à partir de là ça n'a plus posé aucun problème. Il a eu sa carte de bus... mais là je me suis rendu compte que j'ai fait une erreur, j'ai été beaucoup trop vite. Depuis là il va à l'allemand tout à fait régulièrement. Tu vois je n'ai pas cette formation du [contexte A] où y a encore des...c'est vrai que j'oublie des fois parce qu'ils sont tellement comme les autres que des fois j'oublie qu'ils ont quand même des réelles difficultés. Donc moi je fonctionne comme si je n'avais pas vraiment le [contexte A].

Chercheurs : ça ce serait quelque chose à améliorer pour vous ?

EnO1 : oui pour moi, dans ma formation ouais j'aimerais un peu voir comment, ce que vous mettez à l'intérieur d'un projet du [contexte A] par exemple. Mais au niveau... côté apprentissages parce que côté psy, les psys elles ont leur boulot. Mais vraiment un élève il est en [contexte A], il y a pleins de choses autour de ça, il n'y a pas que le scolaire.

P : ce serait un partage d'expériences plutôt qui te permettrait de t'enrichir ?

EnO1 : ouais une sorte de formation au niveau de comment un enseignant spécialisé travaille quand il est en [contexte A]. Moi je n'ai jamais été suivre une après-midi en [contexte A] par exemple, parce que dans ma classe je fonctionne comme j'ai toujours fonctionné, même si je sais que devrais laisser peut-être plus de place à [enseignante spécialisée] Je pense que ça n'aurait pas fonctionnée comme ça avec EnS1.

C'est avoir une connaissance plus du rôle de l'enseignant spécialisé je dirai.

ENTRETIEN EnO2

Discussion informelle avant entretien.

EnO2 : je trouve pour nous c'est intéressant de noter de temps en temps pour voir où ils en sont, pour les comparer. Mais après, nous E4 ça ne sert à rien de l'évaluer, sinon il va avoir zéro. Surtout l'allemand par exemple. Nous on n'a pas trop noté, seulement les fois où on met des notes, mais pour nous. C'est surtout pour lui qu'on ne met pas de note en fait. Mais par exemple dans les contrôles de conjugaison quand il a des bonnes notes, on donne. Finalement, vu qu'il ne sort pas de la classe, il y a [une enseignante spécialisée] qui vient 7 ou 8 périodes dans la semaine je crois, elle, elle corrige par exemple les épreuves cantonales, elle pourrait lui donner. Par exemple la production, je crois que c'est catastrophique la production en français. Là qu'est-ce que tu fais pour le noter ? Comment est-ce que tu fais pour l'orthographe et en même temps comme c'est l'épreuve cantonale t'es obligé de mettre les points... ou pas. C'est un peu délicat.

Chercheurs : tu peux déjà peut-être commencer par me dire depuis combien de temps tu enseignes, ton parcours un peu et savoir aussi surtout depuis combien de temps tu accueilles des élèves du [contexte A] pour voir un petit peu depuis combien de temps tu collabores avec ce dispositif.

EnO2 : alors ça fait 5 ans que j'enseigne, rentrée 2014, j'ai été deux ans à 100% avec une classe ordinaire, après j'ai fait la troisième année... j'ai commencé avec le [contexte A] et du coup après j'ai continué pour E4, donc c'est la troisième année que j'accueille des élèves du [contexte A].

Chercheurs : est-ce que ça t'a été imposé ou est-ce que tu t'es présenté ?

EnO2 : je me suis montré favorable parce qu'ils nous avaient proposés.

Chercheurs : pour ta classe cette année, comment tu la perçois, comment est le climat de classe, le fonctionnement, le fait d'avoir un élève du [contexte A] cette année, comment tu vois ta classe ?

EnO2 : dans l'ensemble c'est une classe assez sympa, vu qu'on les suit, la classe avait été faite autour d'une élève. Il y avait quand même pas mal de problèmes, elle arrivait tous les jours un peu... ça, ça a créé un gros déséquilibre, c'était assez hétérogène comme niveau et comme comportement. Maintenant on a quand même construit des choses, c'est une bonne ambiance de travail, ils sont assez bosseurs. Il y a juste le côté un peu nonchalant. Il y a le groupe un peu nonchalant, faut souvent les réveiller un peu si tu veux. C'est lié un peu à quelques élèves qui ont tendance à freiner et E4 il peut être pris dans ces élèves-là et être

suiveur, du coup il ne va pas se motiver. Mais finalement on ne voit pas de séparation entre les élèves du [contexte A] et de l'ordinaire, ça se fond bien. Alors peut-être c'est parce qu'il n'y a qu'un seul élève du [contexte A] dans ma classe, mais je trouve qu'il s'intègre bien. Et en plus, il n'est plus sorti de la classe pour aller en [contexte A], donc ça aide.

Chercheurs : et ça, pourquoi il n'est pas sorti de la classe ?

EnO2 : parce que finalement ses résultats, c'était ça à la base, ils sont proches de l'ordinaire, il est vraiment en intégration. Sauf qu'il a vraiment des difficultés en écriture et dans la lecture, mais pour le [contexte A] ça ne nécessitait pas forcément de le sortir.

Chercheurs : mais donc tu as quand même quelqu'un qui vient en soutien ?

EnO2 : ouais voilà, elle est là 8 périodes pendant la semaine et ça se passe bien. Et elle est là aussi pour aider les élèves qui ont vraiment de la peine quoi, donc ça fait quand même un groupe qui est proche du [contexte A] sans être [contexte A].

Chercheurs : donc t'as une classe avec niveau plus similaire entre eux, mais plutôt bas, la différence se remarque moins avec l'élève du [contexte A] ?

EnO2 : ouais voilà, c'est ça, c'est vraiment, on n'a pas beaucoup d'écart entre les élèves. On a trois élèves qui sont à la limite de passer au cycle. On ne sait pas encore, parce qu'il y a des 2,5 des 3. Parce qu'il y en a une qui a redoublé, qui a failli redoubler. Il y en a un qui a failli être en [contexte A], mais finalement ça ne s'est pas fait. Enfin tu vois, c'est un peu la classe de transition, c'est une sorte de R1 de la 8P.

Chercheurs : donc pour toi ils ont tous un peu le même niveau et ne se tirent pas vraiment vers le haut ?

EnO2 : non il y'en a, mais pas beaucoup. Ça manque.

Chercheurs : pour E4, tu l'as depuis cette année seulement ?

EnO2 : non depuis la 7P.

Chercheurs : et il était en 7P en [contexte A] aussi ?

EnO2 : ouais ouais. Finalement il a fait d'énormes progrès, si tu prends depuis la 5, même si ça fait un peu le yoyo autour de la motivation comme je te disais.

Chercheurs : et au niveau de son autonomie ?

EnO2 : il n'arrive pas à décoder certains mots donc il a toujours besoin de l'adulte, mais on va dire qu'il y a eu le début de l'année où il a eu du mal à se motiver, il était un peu « qu'est-ce que je fous là, j'ai envie de prolonger les vacances » et puis après il s'y est quand même mis. Mais je ne sais pas comment dire, c'est un peu... je pense que le cycle va un peu le surprendre parce que le fait qu'il n'ait pas de note ça floue un peu j'ai l'impression. Ça ne le réveille pas toujours et du coup Carina qui a remplacé Martin elle l'a quand même pas mal secoué, si tu veux. Il avait besoin d'un peu, de se bouger, parce que cette nonchalance avec les copains, il s'entend bien avec ces copains du cycle. Faut voir ce que ça donnera, mais on l'oriente plutôt en R1 qu'en R2.

Chercheurs : du coup il participe aux évaluations tout le temps ?

EnO2 : non il passe tout sauf que je ne mets rien comme note, je mets que les points parfois de certains exercices qu'il a plus ou moins réussis. S'il n'a rien, je ne mets rien. S'il n'a pas du tout réussi.

Chercheurs : comment toi tu planifies tes séquences, tes évaluations ? Tu fais un thème, une évaluation à la fin ?

EnO2 : ouais c'est toujours comme ça, fin de thème on évalue. Tout le long c'est comme ça en fait, il n'y a pas de surprise.

Chercheurs : du coup les évaluations elles sont plutôt individuelles sur papier ou tu fais aussi des évaluations de groupe ou des évaluations orales ?

EnO2 : ouais, en allemand j'ai fait production orale, mais il n'y a pas eu trop d'évaluations de groupe. Il y a eu une évaluation orale parce qu'on avait fait des poésies en début d'année, mais sinon non. Il se débrouille assez bien E4 pour tout ce qui est oral, plus ou moins, à part les langues. Mais quand il s'agit de... il arrive à se mobiliser. Ce n'est pas aussi bien que ce qu'on attend d'un élève de 8P, mais je trouve qu'au niveau du... Il progresse.

Chercheurs : après deux ans tu vois qu'il y a quand même une marge de progression ?

EnO2 : ouais quand même, même si c'est surtout la production écrite qu'il a du mal, il manque des mots, des choses comme ça. La fin des mots aussi est mal écrite des fois.

Chercheurs : par rapport aux objectifs et au contenu des évaluations, tu les explicites bien et tu les donnes à l'avance ? Ils savent exactement sur quoi ils doivent travailler ? Est-ce que tu donnes plus de détails pour E4 ou la même chose pour tout le monde ?

EnO2 : oui, en général pour tout le monde, on s'assure plus qu'il ait tout compris plutôt. En 7P on était plus vers lui, mais après on lui a dit « maintenant c'est à toi de te prendre en charge un peu ». On avait vu ça avec EnS1 au mois de décembre pour voir ce que ça donnait. C'est vrai que c'est plus dur, ça a un peu changé les choses. Sandra était pas mal un peu à l'aiguiller, le couvrir. Donc ça a changé un peu. Martin aussi était plus dans cette dynamique-là, mais après on a un peu changé. EnS1 était aussi partant pour changer, pour le laisser aller de l'avant, pas forcément toujours tout lui dire.

Chercheurs : tu penses que ça l'a aidé à devenir plus autonome ou au contraire ça l'a tiré vers le bas ?

EnO2 : un peu, non ça ne l'a pas trop tiré vers le bas, ça l'a juste, bon il s'est dit « faut vraiment que je prenne mes ressources moi-même ». Il n'hésite pas à m'appeler, mais des fois il va se dire « c'est trop compliqué » et puis il abandonne. En allemand par exemple. Mais moi je trouve qu'il a compris que y a que comme ça, ça ne va pas forcément lui servir de ne pas avoir de notes, parce que finalement il va avoir des notes en R1, il s'en rend compte maintenant.

Chercheurs : il t'en parle des notes lui ? Il aimerait en avoir ?

EnO2 : non, c'est un peu le truc tabou, il est content, moi je me souviens que plusieurs fois où il a eu des notes il était content de se dire... ça se voyait il en a un peu parlé. Surtout c'est quand même cette comparaison avec les autres toujours.

Chercheurs : mais toi les notes que tu mets sur ses évaluations c'est quand tu estimes que ça vaut la peine ? Sinon tu ne la mets pas forcément ?

EnO2 : c'est ça, faut que ça lui serve quand même. Je vois en allemand ou tout ce qui est production on hésite toujours à lui montrer quand même. On lui dit ça ne va pas trop, mais en même temps il le sait. On n'appuie pas trop dessus. Après je ne sais pas, tout le monde n'a pas la même optique dessus, mais je trouve que ça va en accord avec ce que demande le [contexte A] C'est aussi pour ça qu'il est à l'OMP, moi c'est plus ma position, c'est de se mettre en accord avec l'OMP, après l'ordinaire c'est clair qu'il est y est toujours lié quand même, pour le cycle par exemple. Mais ce n'est pas évident de faire ce lien, après on va voir ce que ça donnera. Moi je pense qu'il peut aller en R2, mais là actuellement il n'a pas les notes pour aller en R2, ce serait plutôt en R1.

Chercheurs : tu ne penses pas que le fait de donner les notes que quand ça va bien ça lui donne peut-être un faux message ?

EnO2 : c'est pour le valoriser et pas trop le décourager parce que c'est vrai qu'il peut vite se décourager quand même. C'est toujours des élèves qui sont fragiles et puis ils sont conscients

de leurs difficultés, lui il est conscient. Donc ça ne sert à rien d'appuyer. Moi je trouve plutôt positif, après ça peut être des fois moteur, pour lui dire « il faut que tu te motives, il faut que tu travailles plus ». Mais là on a vu finalement que ça a servi parce qu'il a eu la première partie de français aux évals cantonales et il s'en est bien sorti.

Chercheurs : tu veux dire que ça lui a servi de savoir qu'il y allait avoir une note ?

EnO2 : non, mais de lui dire, finalement, on lui a un peu dit « là ça ne va pas ». Finalement lui dire : « là tu vas être noté aux épreuves cantonales », ça l'a un peu bougé, il a révisé. Il a pris ses feuilles et il m'a demandé « est-ce que je peux prendre ça pour réviser ? ». Je ne sais pas si c'est de lui-même ou c'est sa maman ou son frère, mais en tout cas il avait l'air assez consciencieux.

Chercheurs : par rapport aux adaptations pour les évaluations, est-ce qu'il y a des adaptations pour les évaluations d'E4 ? Si oui, quoi ? Qu'est-ce que tu changes par rapport aux autres ?

EnO2 : ouais, vu qu'en tout ils sont cinq élèves dys, tu vois on augmente les caractères et on aère la mise en page, tout ça quoi. Et ils ont les mesures plus ou moins similaires. Bon lui il n'a pas de dictionnaire Eureka, mais il y en a d'autres qui l'ont. Ils ont le droit à tout ça. Le temps, lui en général pas trop de temps supplémentaire. S'il a besoin on lui lit les consignes toujours et justement ça ça été discuté avec EnS1, on ne va pas lui lire les consignes pendant les évaluations et pendant le travail en classe. On attend qu'il essaye vraiment de déchiffrer et puis qu'il demande. Parfois c'est nécessaire... par exemple pendant l'épreuve cantonale Carina lui lisait, enfin elle notait tous les mots qu'il n'arrivait pas à lire et il y en avait quand même pas mal, même s'il a réussi. Du coup qu'est-ce que ça va donner au cycle ? Est-ce qu'il arrivera à suivre tout seul ? C'est pour ça qu'on pensait plus l'orienter en R1.

Chercheurs : les évaluations sont donc adaptées pour les 5 élèves et pour lui, au niveau des points, du barème, est-ce que c'est apparent ou est-ce que tu enlèves ?

EnO2 : moi je laisse le même barème en fait. En 7P on enlevait, en 6P aussi ouais, mais on ne l'enlevait pas tout le temps.

Chercheurs : donc là la page de garde, enfin l'évaluation c'est la même, il n'y a pas des exercices en moins, si ce n'est les adaptations visuelles ?

EnO2 : c'est arrivé l'année dernière qu'il y ait des exercices en moins, par exemple compréhension orale on a fait que des choix multiples par exemple. Cette année on a essayé de tout mettre à chaque fois. On a un peu durci quand même, mais on ne mettait par exemple pas les points, on les laissait, mais on ne mettait pas. Les points je les mettais seulement en

face de l'exercice, c'est juste pour qu'il ait une compréhension du barème, sans forcément cacher tout. C'est un peu une position intermédiaire d'avoir le barème pour se situer, mais sans mettre la note et une correction de chaque exercice comme ça il voit.

Chercheurs : donc les notes tu les mets comme si tu mettais pour les autres, tu les mets entre parenthèses ?

EnO2 : non même pas, on a mis en maths, tout le temps presque, mais en français non et en allemand non plus.

Chercheurs : parce qu'il est plus à l'aise en maths ?

EnO2 : ouais, en français c'est seulement quand il avait... pour valoriser ce qu'il avait fait.

Chercheurs : et donc en maths même si c'est des mauvaises notes ?

EnO2 : en général il avait tout le temps la moyenne donc le problème ce n'est pas posé, mais ouais.

Chercheurs : et dans les disciplines secondaires ?

EnO2 : ouais il a du mal, mais c'est lié au français donc non on ne mettait pas.

Chercheurs : par rapport à la collaboration avec l'ordinaire concernant les évaluations, tu transmets les évaluations avant ? Tu l'as fait avec l'enseignant spécialisé ?

EnO2 : en général, je lui envoie et elle regarde, mais pas toujours c'est surtout au premier trimestre qu'on a fait ça, après on a fait nous-mêmes et il suivait. C'était plus suite à la discussion avec EnS1 qui était de faire en sorte qu'il se mette comme les autres en vue du cycle. Donc ça a changé pas mal par rapport à l'année dernière où lui il était plus encadré.

Chercheurs : mais généralement est-ce qu'il y a des modifications apportées par l'enseignant spécialisé ?

EnO2 : pas trop non, c'est un peu « maintenant t'es presque en ordinaire quoi ». Et finalement il s'en sort presque mieux que les élèves qui ont de la peine.

Chercheurs : donc finalement de faire comme tu fais pour les autres, tu as l'impression que ça le tire vers le haut ?

EnO2 : ouais quand même, même si c'est toujours bien d'avoir...si tu compares avec E1, E2 et E3, ils ont pas... ce n'est pas la même motivation. Les trois-là ils avaient une bonne motivation quand je les avais et je le vois avec EnO1 aussi, ce qui n'est pas comparable. Lui il se laisse un peu tirer vers le bas par certains qui ont des bons résultats, mais que, de par leur comportement c'est un peu voilà, on en fait le minimum, dans le sens on se débrouille. Alors que lui, il ne doit pas se satisfaire du minimum pour réussir, il doit vraiment bosser. Donc si tu veux ce n'est pas moteur de l'avoir mis avec... alors même si c'est des copains, je trouve que ce n'est pas le bon choix de les mettre avec eux.

Chercheurs : est-ce qu'il n'a pas d'attrait pour le scolaire ?

EnO2 : si, moi je l'aurais presque mis dans la classe d'EnO1 avec les autres élèves du [contexte A], bon c'est facile de dire ça après, mais ça aurait été plus motivant pour lui que certains copains qu'il avait déjà en 5-6 et qui était toujours un peu...

Chercheurs : tu as l'impression que quand il est face à une évaluation, qu'il sait qu'elle ne va pas être comptée, il est moins consciencieux ? Il a moins envie de faire jusqu'au bout ? ou il y a quand même quelque chose qui change chez lui quand il sait que c'est une évaluation ?

EnO2 : il se mobilise toujours, mais c'est plutôt une attitude. Avant les épreuves cantonales c'était carrément un stresse, il avait un peu abandonné certaines choses. Mais dans l'ensemble il est toujours là, il ne se laisse pas décourager par une évaluation, il demande, il a l'habitude de demander. Nous on passe quand même pour s'assurer qu'il comprenne.

Chercheurs : donc tu n'as pas l'impression que ça lui génère un stress ?

EnO2 : pas trop un stresse, mais plutôt beaucoup de ressources, toujours par rapport à l'écrit qui lui coûte beaucoup. Il lit quand même toujours difficilement. Alors on en a deux dans le même cas, ils sont plus ou moins au même stade. Simplement que la différence, si on compare, c'est qu'E4 il demande, donc il a l'habitude de comprendre grâce au contexte même s'il ne comprend pas un mot donc il arrive généralement à s'en sortir, tandis que l'autre il comprend à côté, parce qu'il n'a pas la même aide et la même attitude.

Chercheurs : donc il utilise pas mal l'aide de l'adulte ?

EnO2 : ouais ou alors il est dans le flou, donc c'est... là on voit que l'aide depuis 2-3 ans ça l'a fait progresser, il sait, il a des stratégies pour comprendre quelque chose sans forcément l'aide de l'adulte. Et on le voit là, puisqu'on l'a moins aidé. Alors que l'autre il a intériorisé ses difficultés et puis il comprend à côté. Donc on croit qu'il a compris et finalement il arrive avec des mauvaises notes et c'est vu comme de la passivité, du refus de travailler alors qu'il est complètement largué. Toute l'année dernière, il a subi et l'enseignante lui donnait du travail

supplémentaire à la maison. Il portait ça sur le dos et finalement il ne comprend toujours rien. Du coup cette année ça va un peu mieux pour lui.

Du coup c'est ça cette classe, faut un peu gérer les deux. Ceux qui sont à la limite, qui n'arrivent pas, on ne sait pas quoi faire pour les aider à suivre. Ils suivent quand même, mais c'est quand même un flou. On ne sait jamais s'ils ont vraiment compris.

Chercheurs : pour le fonctionnement qu'il y a actuellement avec cet élève, le [contexte A] et toute cette collaboration qui est mise en place, tu en retires quoi ?

EnO2 : moi je continuerais bien, j'aime bien, ça apporte une bonne dynamique dans la classe. Ce n'est pas seulement le fait d'être deux, mais y a pas ce rapport très ordinaire tu vois. Donc c'est quand même assez sans pitié le système de notes. Donc je trouve que là ça allège un peu. Le risque c'est de tomber dans une sorte de... on ralentit trop dans les apprentissages et finalement certains élèves risquent de s'ennuyer. Mais bon faut trouver l'équilibre. Mais des fois j'ai envie presque de plus donner de travail aux autres parce qu'ils croient que c'est trop facile.

Chercheurs : les autres qui suivent ?

EnO2 : ouais les autres qui ont vraiment des bonnes notes ils se disent que c'est les vacances. Mais tu verras qu'au cycle ça va être difficile pour ces élèves parce que le rythme ce n'est pas pareil que ce qu'ils auront connu. Mais voilà, on n'est pas des machines, on va pas s'occuper de certains élèves qui ont de la peine, ralentir un peu le rythme et en même temps gaver d'autres. C'est un problème de cohérence après, tu creuses encore plus les inégalités. Après fallait pas choisir de faire de R3, R2, R1.

Chercheurs : est-ce que tu co-enseignes avec les enseignants du [contexte A] ?

EnO2 : c'est aussi le fait que oui on peut avoir un autre regard sur la classe parce qu'il y a quelqu'un qui enseigne différemment. Et puis aussi le fait d'être deux nous permet de partager notre vision sur les élèves. C'est dans toutes les directions je trouve, parce que tu peux aussi poser la question « comment l'aider ? ». Les formes de travail sont différentes aussi. Et puis ouais, on ne fonce pas, il n'y pas forcément le prof qui dit on va comme ça et puis basta. Parce qu'il y a toujours des élèves en difficulté et qui n'arrivent pas.

Chercheurs : nous on parle beaucoup dans notre formation de la liberté de programme, quand t'es confronté au spécialisé tu as peut-être moins d'exigences, peut-être cette tendance là à ralentir, à être plus à l'écoute du besoin des autres.

EnO2 : ouais c'est ça que je voulais dire en te disant tout ça avant. C'est ça, y a moins ce rapport à la note comme quelque chose d'impitoyable. Mais c'est quand même là, on ne peut

pas non plus l'ignorer. Par exemple je pense à ça, mais, y a ce prix, on nous a parlé d'un prix qui récompense l'élève le plus méritant en 8P. Je suis désolé, mais je ne fais pas ça. Faut l'élire en fait, c'est un scandale pour moi de faire ça. En gros c'est celui qui a son métier d'élève et qui mérite par son travail, le mérite, en fait quel message on envoie avec ça ? C'est génial un prix pareil, mais moi je ne peux pas faire ça et ça ne veut pas le [contexte A] là-dedans. Mais tu vois c'est des positions qui sont irréconciliables dans une école.

Chercheurs : on en a parlé ce matin, EnS1 disait que justement ce qui est intéressant c'est d'aller dans les classes et d'aller questionner les pratiques, pour fonctionner avec deux manières de voir les choses et t'essayes de co-construire avec ça, mais il y a des fois où ces pratiques peuvent difficilement se confronter parce que l'un ou l'autre n'est pas prêt à lâcher sa position. Du coup ce n'est pas évident, mais en même temps enrichissant d'avoir cet autre regard dans la classe. L'aide d'un enseignant peut être aussi bénéfique pour d'autres...

EnO2 : complètement, c'est ça et l'aide c'est aussi... c'est du temps que tu vas laisser à l'autre. Il y en a qui n'ont pas besoin de temps tu peux leur laisser une semaine et ça n'avancera pas plus, mais juste sentir que le cadre s'est assoupli comme ça, ça permet une sorte de ... qu'est-ce que t'es capable de faire si le cadre il s'assouplit ? Il y a d'autres choses qui se créent et si tu fermes le cadre et que tu mets une pression, comment ça se passe aussi. C'est un peu les deux, des fois moi je mets vraiment la pression, je me dis bon allez c'est bon on ne va pas leur laisser, je fais presque comme des tanks tu vois et ils se disent qu'est-ce qui se passe ? C'est un peu la panique parce que dans un sens on le laisse plus le choix de se reposer. Mais en même temps après tu assouplis... Moi j'aime bien le côté bateau ivre comme ça. Ils ont l'impression qu'ils vont se noyer, mais en même temps des fois ça revient. C'est un peu l'effet tempête un peu, ils sont sur un bateau, mais bon, ce n'est jamais évident parce que t'as toujours des élèves avec qui il faut beaucoup discuter pour leur faire comprendre, en plus ils sont dans la préadolescence. Du coup il faudrait des fois plus sortir de la classe, mais en 8P c'est encore plus difficile qu'en 7. Alors ils comprennent ça, on sort moins pour régler les problèmes y a moins de problèmes en 8P, en tout cas moi j'en ai plus vraiment. Mais là des fois sous pressions en 8P je suis obligé de mettre une sorte de menace, de mettre un cadre un peu plus strict. Mais en même temps c'est normal, ils sentent un peu la fin.

Chercheurs : mais toi tu te retrouves plus dans ce mélange spécialisé et ordinaire non ?

EnO2 : ah oui, ce que je veux dire c'est que j'ai plus de classe à 100%, je n'ai jamais eu la classe à 100% en ayant [contexte A], ça j'aurais bien voulu d'ailleurs, parce que moi j'ai ma classe, mais si tu veux on partage la classe donc j'ai plus les mêmes exigences que quand j'étais à 100%. Il y a un cadre où tu t'assouplis et ça, c'est bien parce que des fois à 100% tu ne t'assouplis pas, tu veux vraiment... et je pense dans l'ordinaire des fois t'es plus tendu parce

t'es plus fatigué aussi, ça, ça joue aussi. En 8P en plus tu es une machine à évaluation, c'est ça qui est fatigant aussi pour eux comme pour nous.

ENTRETIEN EnO3

Chercheurs : Alors, pour commencer, est-ce que tu pourrais nous parler un petit peu de ton parcours de formation, ton cheminement professionnel et nous donner le nombre d'années d'expérience que tu as ?

EnO3 : Alors, moi j'ai fait la licence mention enseignement à l'époque, à l'université de Genève. J'étais dans la deuxième volée depuis qu'elle a été créée et euh... Donc ça fait, c'est ma 19ème année d'enseignement. J'ai pratiquement eu que des classes de division moyenne, sauf une fois, j'ai eu une 4P et puis, euh... j'ai commencé à travailler [dans une autre école], et [là-bas], il y avait deux classes spécialisées, ce qui fait que j'ai très souvent travaillé avec des classes spécialisées pour des décroissements, pour de l'intégration. Et puis, les classes spécialisées ont été réunies en [contexte B], les 4. Il y en avait deux ici et deux [dans l'autre école], parce que le but c'était que tout le [contexte B] soit dans la même école et puis moi j'ai changé pour d'autres raisons, mais ça fait partie d'une des raisons pour laquelle je suis parti en [contexte B]. C'était du fait de pouvoir côtoyer des classes de spécialisées, parce que moi j'ai beaucoup de plaisir, autant avec les élèves qu'avec les enseignants.

Chercheurs : Ok ! Alors tu as déjà eu d'autres intégrations que celle de E4 ?

EnO3 : Ah, oui, oui ! J'en ai eu beaucoup. J'ai même eu un temps, en fait on intégrait des élèves du spé du [contexte B] dans ma classe dans un autre établissement, donc ça ouais j'ai eu énormément. Bon je ne peux pas dire combien.

Chercheurs : D'accord. Et qu'est-ce qui t'intéresse justement dans ces intégrations ?

EnO3 : Alors moi je pense que les enfants qui sont en spécialisé, je les trouve très attachants, j'ai toujours un bon contact avec eux et de ce fait-là et ben ça favorise les apprentissages aussi.

Chercheurs : Par le passage du lien ?

EnO3 : Ouais, ouais exactement.

Chercheurs : Ok, d'accord. Et puis, est-ce que tu pourrais nous donner quelques informations générales sur ta classe, son contexte et la façon dont toi tu perçois le climat de la classe.

EnO3 : De ma classe de cette année ?

Chercheurs : Oui.

En03 : Alors moi cette année j'ai une classe de 7P-8P, c'est la première fois que j'ai ce double degré-là. Euh... comme ma collègue elle a aussi les 7 et 8P ben je collabore énormément avec elle, on fait beaucoup de décroissements pour réunir les degrés euh... alors ce n'est pas toujours évident parce que quand on réunit les 8P ben on en a 25 et plus, et puis quand on réunit les 7, on en a que 14. Donc euh, voilà. Sinon quand ils sont tous ensemble, d'avoir un double degré, bah tu dois toujours être aux aguets parce que tu dois savoir où en sont les 7, où en sont les 8. C'est très difficile à vivre, je dois dire. Et puis eux, bah justement ils en profitent un peu aussi, parce que c'est vrai que c'est difficile d'obtenir vraiment du calme parce que quand on s'occupe des 7P, les 8P ils en profitent un petit peu et réciproquement. Donc le climat n'est pas toujours très agréable...mais bon ! ça se passe bien, mais c'est vrai que ce n'est pas facile à vivre.

Chercheurs : Ok. Est-ce que tu as des éléments perturbateurs dans la classe ?

En03 : Oui, oui, oui ! J'ai des gros perturbateurs. En fait j'ai des très bons élèves, brillantissimes, mais très pénibles. Parce qu'en fait ils savent qu'ils sont bons et ils se permettent des choses un peu... ils sont un peu insolents. Ça n'est pas évident à tenir, mais bon, voilà.

Chercheurs : Et puis E4, là-dedans, comment est-ce qu'il se positionne ?

En03 : Alors E4, c'est un élève qui est extrêmement calme dans son attitude, extrêmement discret. Alors c'est vrai qu'il ne me dérange pas du tout, il ne se fait pas embarquer par les élèves perturbateurs, au contraire. Et lui il est même super parce que parfois il arrive ici et que je n'ai pas tout à fait fini ma leçon de français, il prend ses affaires sans que je ne lui dise quoi que ce soit et il commence déjà ses maths pis il sait que dans 5 minutes les autres feront la même chose, mais lui au moins il avance. Non, alors il s'est extrêmement bien intégré, très rapidement.

Chercheurs : Et puis, alors il ne se laisse pas embarquer par ses camarades, mais est-ce qu'il a pu créer des liens durant cette intégration ?

En03 : Alors, écoute... euh... pas énormément. Je pense que, par exemple à la récréation il est quand même toujours avec sa classe du spécialisé. Et puis ici, oui il parle avec eux, mais ce n'est pas... ce n'est pas ses amis quoi. Et je les mets par deux en plus donc il est toujours avec quelqu'un, il a été avec plusieurs personnes différentes pendant l'année, ça se passe toujours très bien. Il y a une collaboration par pairs qui est toujours très positive, tout le monde l'aime bien, parce que c'est quelqu'un qui n'embête pas, mais après il n'y a pas plus, ça reste qu'en classe.

Chercheurs : D'accord. Et comment est-ce que les autres élèves de la classe le perçoivent ?

EnO3 : Euh, comme un élève de notre classe, mais qui n'est là seulement que pour les maths.

Chercheurs : **D'accord, il n'a pas l'étiquette de "l'élève du spécialisé".**

EnO3 : Jamais. Déjà je ne le perçois pas du tout comme ça, donc je pense que ça aide aussi. C'est comme si, voilà, il fait partie de la classe, vraiment, c'est comme s'il était effacé au moment du français ou qu'il était absent ce jour-là, voilà c'est plutôt dans ce sens-là que dans l'autre sens.

Chercheurs : **D'accord, oui. Alors justement, est-ce que tu pourrais nous parler de l'intégration de E4, quand est-ce qu'elle a commencé, sa durée, pourquoi est-ce qu'il a été intégré ?**

EnO3 : Alors il avait des bons résultats, des bonnes capacités en maths, donc on m'a demandé de le prendre pour les maths uniquement. Et euh... à partir de début janvier donc après la fin des vacances, donc l'intégration a commencé à ce moment-là. Et bah très vite on a fait le point, ça se passait bien, donc tant que... pour moi, ce qui est important c'est qu'il suive, même s'il est dans les moins bons de la classe. S'il y a un décalage entre le moins bon de ma classe et mon élève intégré, alors là, pour moi, l'intégration ce n'est pas une bonne intégration. Et là c'est le cas, c'est-à-dire qu'il est quand même dans la deuxième moitié, mais il suit. Il s'en sort donc euh... ça va bien.

Chercheurs : **D'accord, très bien. Donc ça, c'est en classe, et puis dans les évaluations, comment est-ce que tu le perçois ?**

EnO3 : Ah il est très autonome, au début il posait des petites questions, mais, non il est très autonome. Donc surtout que ce n'est pas évident parce que moi je vais leur rappeler plusieurs fois qu'il y a une évaluation, ce qu'ils doivent revoir et tout et puis lui il n'est peut-être pas là à chaque fois, mais euh... Bah je lui dis en tout cas une fois qu'il y aura une évaluation et en tout cas il ne semble pas plus perturbé que ça. Et puis il réussit bien ! Il a toujours des... il atteint toujours les objectifs donc il n'y a pas de problème pour lui.

Chercheurs : **Et au niveau de sa motivation, tu as l'impression qu'il se donne, qu'il travaille ? Est-ce que tu le sens préparé pour les évaluations ?**

EnO3 : Oui, oui vraiment, il est toujours très motivé. Ici je ne peux pas dire, il est prêt. Alors après je ne sais pas s'il travaille beaucoup à la maison. Il y a une chose dont je ne peux pas parler, c'est les devoirs parce qu'on s'est mis d'accord avec son enseignante spécialisée, comme quoi moi je lui donne les devoirs, il a les mêmes devoirs que ceux de ma classe, par contre, ce n'est pas moi qui les corrige parce que nous on fait de la correction collective et c'est des moments où il ne peut pas venir juste pour cette correction collective. Donc c'est

[son enseignante spécialisée] qui le corrige et là je ne sais pas dans quelle mesure il fait son travail à la maison. Toujours est-il que pour les bilans, il est prêt. Alors est-ce qu'il est prêt parce qu'il est déjà prêt en classe ou est-ce qu'il a encore révisé à la maison, ça je ne peux pas savoir.

Chercheurs : D'accord. Et en classe, est-ce qu'il participe, est-ce qu'il te pose des questions ?

EnO3 : Oui, alors il se lève, il vient poser des questions, s'il ne comprend pas il n'hésite pas. Non, non, il ose tout à fait, mais parce qu'on a un bon contact donc il ne se gêne pas. Après il est quand même discret parce que c'est son genre d'être discret, mais ce n'est pas parce que c'est un élève du spé, c'est parce que lui-même est discret. Mais à chaque fois qu'il doit me parler, il vient me parler.

Chercheurs : Et avec ses pairs, il fait de même ?

EnO3 : Exactement ! Et puis même pour participer, alors peut-être qu'il est un peu plus timide alors il ne va pas toujours lever la main, mais si je lui pose la question sans qu'il ait levé la main il répond.

Chercheurs : D'accord, si on s'intéresse maintenant à l'évaluation, pourrais-tu nous dire pourquoi tu évalues ? Et surtout comment tu perçois l'évaluation pour un élève intégré ?

EnO3 : Moi je suis pour l'évaluation, j'en fais vraiment beaucoup que ce soit des petites récitations ou des grands bilans parce que j'ai besoin de ça pour me rendre compte si les élèves atteignent les objectifs dans un moment où c'est calme, où c'est des exercices qui sont établis à l'avance, où on va justement vraiment voir si les élèves atteignent les objectifs, et ça, c'est vraiment très important. Donc en cours de travail avec des petites récitations pour voir où ils en sont et à la fin d'un thème surtout français maths, pour voir s'ils atteignent les objectifs. C'est très important pour nous les profs, mais c'est aussi très important pour eux, les élèves pour savoir où ils en sont, si par exemple ils n'atteignent pas les objectifs, s'ils ont encore du travail à faire à la maison parce que sinon ils rencontreront des difficultés plus tard et puis pour les parents pour savoir où leurs enfants se situent par rapport à la norme et ça, je pense aussi que c'est très important. Même entre eux... je ne suis pas pour la compétition, mais malgré tout ça leur permet déjà de savoir où ils en sont dans la vie.

En ce qui concerne un élève intégré par contre c'est autre chose parce que... s'il est intégré et qu'on doit le considérer comme les autres alors oui il faut qu'il fasse toutes les évaluations. Par contre, si c'est en phase de test dans une classe, ce n'est pas toujours bon l'évaluation parce que ça peut lui faire plus de mal que de bien s'il se rend compte qu'il est vraiment très en dessous des autres de la classe. Alors là faut vraiment faire du cas par cas pour voir si c'est pertinent ou pas d'évaluer l'élève qui sera intégré. Ce serait bien qu'il se rende compte d'où il en est, en général s'il est intégré c'est qu'il a des capacités. Pour nous c'est aussi bien parce

que si par exemple une fois on me donne un élève intégré, qu'il fait l'évaluation et qu'il est très très en dessous du moins bon de ma classe alors là on se rendra sûrement compte que ce n'est pas la peine qu'il reste intégré dans ma classe. Dans ce cas-là, c'est peut-être qu'on a pensé que ce serait bien une intégration, mais qu'elle n'est finalement pas aussi pertinente que ça !

Chercheurs : Ok, très bien. Maintenant on va parler de la planification. Comment est-ce que tu planifies tes séquences d'enseignement et ensuite tes évaluations au vu de ces séquences ?

EnO3 : Alors, là je ne vais parler que des maths. Donc, en début d'année on fait la planification annuelle avec tous les thèmes de maths de 8P. Et pis le but, c'est qu'une fois qu'on a terminé un thème, on fasse une évaluation dans le thème sur lequel on a travaillé. Après, euh... on fait également des contrôles toutes les trois semaines avec calcul mental, comme ça, ils peuvent toujours entraîner le calcul mental, et puis quelques notions qui ont été travaillées lors de ces trois semaines. Ça leur permet de voir à peu près où ils en sont pour le bilan final. Et puis les contrôles alors on en fait trois par trimestre et on les met en ensemble, ça fait une note et on les additionne aux autres bilans.

Chercheurs : Alors, pour être sûr de bien comprendre, un bilan, ça correspond à un petit contrôle ou une grosse évaluation ?

EnO3 : Non, alors un bilan c'est une épreuve, comme on disait à l'époque. Maintenant on ne dit plus contrôle, on dit bilan ou activité bilan.

Chercheurs : D'accord. Et ces bilans vous en faites combien ?

EnO3 : Alors, après chaque thème normalement. Mais là, c'est vrai que théoriquement, on a besoin de 2 ou 3 notes, en principe deux bilans et une moyenne de contrôles ça suffit. Mais en maths, il y a toujours encore un ou deux thèmes alors euh... on a plus de notes. Mais c'est vrai que quand on a assez de notes, il y a un thème qu'on n'est pas obligés d'évaluer.

Chercheurs : Ok, très bien. Et quand tu fais passer des évaluations, comment ça se passe ? En somme, quelles sont tes modalités d'évaluation ?

EnO3 : Alors il y a le bilan sur le thème. Par rapport à ce qui a été travaillé, j'essaye de reprendre un petit peu tout ce qui a été travaillé et puis voilà. En tout cas avec des problèmes et aussi parfois avec de la restitution telle quelle. Et puis, c'est la même évaluation pour tout le monde. Et le contrôle, c'est juste qu'il y a une partie calcul mental d'abord puis après il y a une autre partie restitution, euh, mais plus courte, plus minime par rapport à un bilan.

Chercheurs : Ok, d'accord. Est-ce que parfois tu fais faire des évaluations de groupe à tes élèves ?

EnO3 : Non, ça, ça n'existe pas chez moi, il n'y a pas d'exercice de recherche ou après je mets des notes, non, non ça je ne fais jamais. C'est toujours sur papier, en individuel.

Chercheurs : Pour toutes les disciplines ?

EnO3 : Alors en tout cas pas en mathématiques, et puis euh, non pas vraiment.

Chercheurs : D'accord. Et comment est-ce que tu détermènes les objectifs et les contenus de tes séquences et du coup de tes évaluations ?

EnO3 : Alors comme je disais tout à l'heure, je choisis les exercices en fonction de ce qui a été travaillé dans le thème pour essayer d'être le plus varié possible et puis on sait qu'ils doivent atteindre les deux tiers donc on met nos points en fonction des deux tiers.

Chercheurs : Et où est-ce que tu vas puiser ces exercices ?

EnO3 : Alors surtout dans les moyens d'enseignement, après on ajoute toujours quelques... tout ce qui est des devoirs c'est en plus. Et puis chaque semaine les devoirs sont en rapport avec ce qu'on a fait la semaine. Et ça je prends dans des brochures que je trouve ou sur internet.

Chercheurs : Et les évaluations, comme me l'a dit ta collègue, c'est vous qui les créez.

EnO3 : Oui, exactement.

Chercheurs : D'accord, et ces évaluations sont toutes identiques ou est-ce que tu fais des adaptations pour ton élève en intégration, et si oui, lesquelles ?

EnO3 : Aucune. Parce qu'il est intégré, il fait tout comme tout le monde. Je ne le ferai jamais. Soit, tu es intégré, c'est-à-dire que tu suis comme les autres, ou alors tu n'as rien à faire là. Ça je suis assez radical parce qu'en fait, pour moi, intégration ça veut dire que tu es fondu dans la masse. Si tu viens et que tu n'es pas dans cette masse-là, pourquoi est-ce que tu viens en intégration, en fait ? Il vaut mieux que tu restes dans un petit groupe et qu'on t'individualise à fond, comme dans les classes spécialisées. C'est justement une chance pour eux d'être en classe spécialisée, il n'y a pas de place pour tout le monde. C'est vraiment une chance pour qu'on l'individualise à fond. S'il n'a plus besoin d'être individualisé, il revient dans un groupe, il est intégré, à ce moment-là on ne met pas d'aménagement pour lui, il peut suivre comme tout le monde.

Chercheurs : D'accord, donc pas plus de temps pendant les évaluations non plus, par exemple ?

EnO3 : Non. Par contre, il y a des petites choses, c'est au niveau du français. E5 il a du mal au niveau du français, et ça, je le sais.

Chercheurs : Dans la lecture des consignes ?

EnO3 : Non, la lecture des consignes, ça va. Mais par exemple quand il écrit. Alors déjà il écrit très mal et là je ne lui fais jamais aucun commentaire. Ce serait mon élève, je lui dirais. Ouais bon en fait je lui ai déjà dit une ou deux fois qu'il devait écrire un peu mieux. Mais voilà, après c'est un peu... je sais qu'il a quand même un souci à ce niveau-là, par exemple pour la présentation de ses réponses ou des choses comme ça et là je ne suis pas sévère, je laisse beaucoup plus couler dans la correction, dans la phrase réponse, ouais. Je suis plus, vraiment calqué sur les maths et là je prends un petit peu de distance à ce niveau-là, c'est tout.

Chercheurs : Ok.

EnO3 : Mais c'est toujours comme ça, avec ma classe ils font tous pareil, mais après je les individualise plus dans ces petites choses.

Chercheurs : D'accord. Alors E5 il a aussi des notes ?

EnO3 : Ah ben, il a tout comme les autres, tout à fait.

Chercheurs : En discutant avec ta collègue, j'ai appris que pour l'intégration de E6, elle avait eu des exigences de la part de son enseignante spécialisée pour qu'il n'y ait aucune distinction, ou plutôt différenciation. Pour toi, est-ce que ça a été la même chose de la part de l'enseignante spécialisée de E4 ?

EnO3 : Non, moi elle ne m'a rien demandé, mais comme je t'ai dit, moi je suis habitué à avoir des élèves donc c'était évident que ce soit comme ça, voilà. La seule chose, je pense que ça peut être intéressant pour toi, c'est qu'il y aurait un souci pour moi si l'élève il ne rentre justement pas là-dedans, c'est ce que je t'expliquais aussi avant, je vais juste encore une fois le répéter. Si l'élève est vraiment beaucoup en dessous, euh... c'est un petit peu ce qu'il s'est passé pour le cas de E6, moi je ne pense pas que je continuerai l'intégration. Pour moi elle est plus néfaste que bénéfique s'il y a trop de décalage, parce qu'en fait, l'élève va se sentir mal. Ce n'est pas le but.

(...)

Chercheurs : Ah d'accord. Alors vous avez tout arrêté parce qu'il vivait mal ce gros décalage ?

En03 : Voilà.

Chercheurs : Ok. Et pour en revenir à l'intégration de E4, comment est-ce que vous communiquez entre enseignants ordinaires et spécialisés ?

En03 : Alors... chaque fois que j'ai fait un bilan, je vais toujours lui dire quelle note il a eu, je parle toujours de lui de manière informelle : « E4 ça, E4-ci » ... mais je n'ai pas énormément de choses à dire.

Chercheurs : Vous ne faites pas d'entretien formel entre vous ? ou avec les parents ?

En03 : Alors cette année pas, d'ailleurs je suis assez étonné. Je ne lui en ai pas parlé parce que je ne cours pas après un entretien supplémentaire, mais effectivement en principe j'ai toujours eu un entretien avec les parents, voire même parfois dans le bureau de la directrice avec l'enseignante du spécialisé. On est là tous ensemble pour parler des objectifs qu'on met. Là il n'y a rien eu de tout ça. Ça a été très informel, E4 je l'ai reçu là et puis voilà, c'est tout. Je n'ai eu aucun contact les parents. C'est quand même étonnant.

Chercheurs : Donc il est arrivé comme ça dans ta classe ? Comment ça s'est passé le premier jour ?

En03 : Bon, ce qui se passe, c'est qu'en fait moi je parlais déjà avec lui dans la cour ou comme ça, donc il me connaissait. Euh... il a quand même le même âge que mes élèves donc même s'il ne joue pas spécialement ensemble, ils se parlaient déjà donc ils savaient tout à fait qui était E4. Et quand il est arrivé ici, dès le premier jour c'était comme s'il avait déjà été là plein de fois, c'était très simple, comme si de rien n'était.

(...)

Chercheurs : Ah super, c'est chouette. Et est-ce que dans tes autres cas d'intégration ça s'est aussi passé comme ça ou tu as eu plus d'entretiens formels avec la famille ?

En03 : D'habitude toujours ! C'est la seule fois où il n'y a pas, mais en fait je ne l'ai pas dit parce que, bien sûr, c'est comme si on ne t'a jamais envoyé une facture et tu ne reçois jamais de rappel. Tu ne vas pas toi-même rappeler pour dire : "Dis donc, vous ne m'avez jamais envoyé la facture !". Si tu oublies, tu oublies, hein ! Tu ne vas pas courir après non plus ! Alors ce n'est peut-être pas très honnête, mais d'un autre côté bah... il y a des fois où tu as peut-être d'autres choses à faire aussi. Il y a tellement de fois où tu as d'autres factures à payer, tu les payes les autres. Alors moi j'ai déjà mes élèves à gérer, j'ai les entretiens à faire. En fait, si elle ne m'a pas demandé d'entretien à faire, ça veut dire que, alors... si après je lui demande et que tout d'un coup : « ah, oui, oui alors il faut qu'on fasse », bah en fait, quelque part euh...

Bon, après si j'en éprouvais le besoin je le ferais. J'irai les chercher si j'en éprouvais le besoin, mais là, pas du tout ! Je n'ai rien à dire, donc moi les notes suivent, les commentaires je les fais sur les bilans si j'ai des commentaires à faire. C'est vrai que moi les signatures je ne les vois pas parce qu'il les montre à [son enseignante spécialisée]. Après le contact est fait comme ça, s'ils ont besoin de me voir, je suis disponible. S'ils n'ont pas besoin, ce n'est pas moi qui vais aller les demander.

Chercheurs : Oui, d'accord.

EnO3 : Mais c'est vrai que j'ai trouvé ça très étonnant cette année entre nous. Je ne leur ai pas dit et je ne le leur dirais pas d'ailleurs, mais j'ai été hyper étonné que ça se passe de manière aussi informelle, quoi.

Chercheurs : Et puis si E4 avait eu plus de difficultés, à ce moment-là tu aurais pris plus les devants ?

EnO3 : Alors là, je serai tout de suite allé parler à [l'enseignante spécialisée] et j'aurai dit : « écoute voilà, ça ne se passe pas bien de toute façon, donc là il faut qu'on réévalue la chose, on se laisse encore une, deux semaines, on regarde encore la prochaine évaluation et si ça ne va pas, j'arrête l'intégration ».

Chercheurs : Et quel est ton point de vue sur la pertinence du fonctionnement actuel de cette intégration ? Les points positifs, les limites ?

EnO3 : Non, non, moi je suis très content ! Et d'ailleurs, comme ça se passe très bien, on a décidé de l'intégrer davantage, parce qu'il fait aussi histoire/géo maintenant. Parce qu'en fait c'était une matière qu'il pouvait suivre. Alors je ne l'ai pas évalué en histoire parce qu'il est arrivé quand on avait déjà commencé et puis en plus il avait loupé une fois parce qu'ils étaient en sortie. Ça fait que peut-être sur les six leçons, il n'en a fait que trois, alors je ne voulais pas lui mettre une évaluation pour que justement elle ne soit pas réussie, ce n'était pas le but. Alors je ne l'ai pas évalué.

Chercheurs : Ok, d'accord. Et de manière générale donc ça fonctionne bien ? Est-ce que selon toi il y aurait quelque chose à reprendre ou à changer ?

EnO3 : Oui, oui, très bien ! Non, non je pense que j'ai chaque fois bien réfléchi avec quel élève je le mettais donc euh... autant ou garçon ou fille, mais des élèves qui sont collaborants, ce qui fait que quand il avait des questions il a tout à fait pu s'adresser à eux, parce que je pense qu'il en a eues plusieurs fois. Il a pu gérer sans venir me solliciter rien qu'avec le camarade d'à côté euh... donc ça oui j'ai bien choisi les élèves avec qui je l'ai mis. Euh... non je ne vois pas.

Chercheurs : Ok, très bien.

EnO3 : Ah oui, peut-être... j'aurai aimé qu'il soit là pour les devoirs, mais après c'est une question d'organisation. Donc ce n'est pas évident. Pour que ce soit vraiment complet, il faudrait qu'il corrige les devoirs de maths en même temps que nous pour qu'il reçoive également les informations que je donne quand je fais une correction collective des maths, et ça il n'a pas eu. Mais après c'est difficile dans l'organisation, qu'il vienne juste pour cette correction et peut-être que ça, c'est la limite. Voilà.

Chercheurs : D'accord, super. Alors on a terminé, merci beaucoup.

EnO3 : Parfait, merci à vous.

ENTRETIEN EnO4

Chercheurs : Et dans cette classe, comment est-ce que tu fonctionnes de manière générale ? Comment est-ce que tu perçois le climat ?

EnO4 : Le climat de la classe est bon, il y a une ambiance de travail assez sereine. Dans le 90% du temps, les élèves travaillent dans le silence absolu donc c'est hyper agréable. Après il y a toujours des moments, notamment en maths, donc quand E6 est là, où je les laisse beaucoup s'aider, du coup ils se déplacent dans la classe donc forcément il y a plus de bruit et d'agitation parce que du coup des fois ils débordent.

Chercheurs : Donc quand E6 est là, tu laisses plus de liberté aux élèves ou c'est simplement les modalités de travail qui changent ?

EnO4 : Non, c'est parce que c'est les maths et que souvent, quand on fait de la résolution de problème, et que moi je suis sur mes deux degrés et que je ne peux pas aider un élève parce que je suis déjà en train d'expliquer un truc à trois 7P, bah du coup je dis aux 8P « écoute, vas poser la question à trois camarades, et si aucun des trois n'arrive à te débloquent, reviens vers moi ». Donc du coup il y a plus de mouvements, il y a une autre dynamique et beaucoup plus d'échanges entre eux. Donc ça, c'est pour les maths, mais même quand c'est comme ça, ça reste une ambiance plutôt sereine et assez calme. Et je trouve que c'est intéressant et positif pour la classe.

Chercheurs : D'accord. Est-ce que tu pourrais m'en dire plus sur le fonctionnement général de la classe ?

EnO4 : Alors, je vais plutôt parler des maths parce que c'est là où je reçois E6. Donc pour les maths on travaille par bloc de trois semaines. On travaille sur un thème pendant trois semaines, en 8P c'est bien organisé les thèmes et chaque thème correspond vraiment à un domaine spécifique des maths. Après chaque trois semaines, les élèves ont un contrôle et dans ce contrôle, il y a du calcul mental donc des livrets, mais aussi des divisions par 10, par 100 et des multiplications par 10, par 100 et des petites divisions mentales, mais qui sont en lien avec les livrets, par exemple 42 divisé par 7, des choses comme ça. Ou quand on était dans les nombres décimaux, 3,2 moins 0,1, enfin, des petits calculs mentaux. Donc 12 points de calcul mental et 12 points d'exercices qu'on a faits en classe et qui sont à 90% presque les mêmes exercices qu'on a déjà faits, où ils doivent remobiliser ce qu'on a utilisé comme technique pour résoudre un problème. Souvent il y a plusieurs façons de faire et ils font comme ça leur a le mieux correspondu. Donc c'est des petits contrôles de 24 points, 12 points de calcul mental et 12 points d'exercices sur le thème qu'on a travaillé les trois dernières semaines, et ça, toutes les trois semaines. Ensuite à la fin de chaque trimestre moi je fais une moyenne de ces contrôles qui équivaut à un gros bilan. Et en plus de ça, à la fin de chaque

gros thème, je fais une épreuve plus conséquente, un bilan avec plus de raisonnement et de restitution.

Chercheurs : Donc tu as des bilans régulièrement... D'ailleurs est-ce que tu peux nous dire comment tu perçois l'évaluation de manière générale ? Pourquoi tu évalues ? Et surtout, comment tu vois ça pour un élève qui est intégré dans ta classe ?

Pourquoi j'évalue dans ma classe ? J'évalue parce que grâce aux résultats, par rapport au seuil de réussite des exercices, je peux me rendre compte si un élève a suffisamment bien compris une notion ou non. C'est vrai que la note me permet de me rendre compte où se situe l'élève et puis en général, le but c'est que sur l'année, il y ait rapidement une progression. Par exemple là on évalue la conjugaison. En début d'année c'est toujours la catastrophe et puis après deux ou trois contrôles, tous les élèves ont la moyenne parce qu'ils ont tous trouvé une méthode pour apprendre leurs verbes. En fin d'année, en général, ils ont presque tous même entre 5 et 6, parce qu'ils ont acquis différentes techniques. Les notes me permettent aussi de voir la progression.

Après, pour certains élèves en ordinaire, c'est difficile d'être évalué et je me rends compte que les résultats qu'ils obtiennent en situation d'évaluation, sans adulte disponible pour eux, sont nettement inférieurs à ce qu'ils font en classe. J'ai un élève qui, typiquement, réussit très mal ses évaluations. Il a souvent quand même en dessous de la moyenne ou tout juste 4, c'est-à-dire que dans chaque exercice que les élèves font je mets une pastille de couleur verte, jaune ou rouge : s'ils ont atteint les objectifs, c'est vert, si c'est moyennement atteint c'est orange et sinon c'est rouge. Alors qu'en classe, j'utilise une évaluation formative où il a généralement que des verts ou des oranges (...). L'évaluation formative que je fais en classe est nettement meilleure que ce qu'il me montre en évaluation. Parce que la situation de l'évaluation en elle-même ne lui correspond pas et du coup il a beaucoup de difficulté.

Pour un élève justement qui arrive du spécialisé qui est intégré en ordinaire, je trouve que c'est difficile pour l'élève de le mettre en situation d'évaluation rapidement après le début de son intégration parce que si la situation d'évaluation elle est sans mesurer d'adaptation particulière, ça veut dire que je ne réponds à aucune question. En 7P ou en 8P, ils doivent lire les consignes tout seuls, et puis se débrouiller, alors qu'au quotidien, un élève qui est bloqué pour réaliser un exercice je l'aide. Donc pour l'élève qui arrive du spécialisé, là où il a été évalué d'une manière très différente comparée à sa classe spécialisée, je trouve que c'est très dur de les placer dans ces situations d'évaluation en classe ordinaire.

Chercheurs : Donc toutes les 3 semaines tu fais un contrôle. Et ce gros bilan, quand est-ce que tu le fais ?

EnO4 : Le gros bilan, ça dépendra de la longueur des thèmes. Ça peut être toutes les 5 semaines environ, plus ou moins un par mois, on a dû en faire 9 cette année. Mais E6 elle est

chez moi que depuis le mois de janvier donc elle a fait qu'un trimestre et demi. Le deuxième trimestre il avait commencé déjà début décembre, pis après en janvier, le temps qu'on remette en place des choses après les vacances de Noël, il n'y a pas eu tout de suite d'évaluation, donc elle n'en a pas fait énormément.

Chercheurs : D'accord. Et comment est-ce tu t'y prends pour annoncer un contrôle, qu'est-ce que tu annonces aux élèves ?

EnO4 : Alors, pour les contrôles ils savent qu'il y a toujours du calcul mental, je ne leur en dis pas plus, parce que c'est vraiment quelque chose qu'on fait au quotidien. Pour le champ de la deuxième partie du contrôle où il y a tous ces exercices, je leur dis « révisez bien le problème 2, 3 et 6 ». Souvent quand on travaille en cours, je note au tableau les exercices qu'on est en train de faire, comme là-bas (montre le tableau du doigt), il y en a quoi, huit ? Et pis par exemple, quelques jours avant le contrôle, je vais leur dire que l'exercice 2, 4 et 7, il faut absolument les avoir terminés. Donc ils savent qu'en gros, c'est ceux-là qui sont les plus importants et les autres exercices c'est seulement les plus rapides ou les plus forts qui vont avoir le temps de les faire, mais il n'y a pas forcément tout le monde qui va faire tous les exercices, ce n'est pas possible. Donc je leur dis toujours quels sont les exercices essentiels, et pareil pour les bilans. Je leur dis toujours sur quel thème ça porte, mais en leur redisant bien ce qu'il y a. Après moi je vérifie pas qu'ils notent, par exemple, je leur dis « vous pouvez prendre vos agendas et noter », et il y en a toujours qui sont hyper détaillés et qui notent tout ce que je dis, même les exemples, etc., et d'autres qui notent juste « thème 10 ».

Chercheurs : Ok. Et est-ce que tu dis ou donnes quelque chose de particulier à E6 pendant ces moments où tu annonces l'évaluation ?

EnO4 : Non, alors on s'était mis d'accord avec son enseignante, elle voulait que je ne fasse aucune différenciation. C'est elle qui m'a dit qu'elle voulait que je fasse comme ça. Parce qu'en fait, au moment où elle l'a intégrée, elle ne savait pas si elle irait en R2 ou en R1 au cycle et que pour elle, c'était intéressant de voir, en n'y ayant pas de mesures, où elle en était par rapport à mes élèves. D'ailleurs je pourrais te montrer les notes qu'elle a eues, si tu veux.

Chercheurs : Oui volontiers, ça peut être intéressant. Et pour les temps d'évaluation, c'est pareil ?

EnO4 : Non, je ne mets rien en place de particulier, je la mets vraiment dans les mêmes conditions que les autres. Donc la première fois qu'on a fait un contrôle, pour le calcul mental elle en avait fait genre, 4 ou 5 sur 12 et elle m'a dit « oh, mais ça allait trop vite » !

Chercheurs : Parce que c'est toi qui dictes les calculs ?

EnO4 : C'est moi qui dicte, ouais. Et puis du coup j'ai dicté le même nombre de fois et à la même vitesse que les autres et elle disait que ça allait vite, par exemple.

Chercheurs : Et puis maintenant, ça va mieux ?

EnO4 : Là ça va mieux, elle a un petit peu progressé, mais elle s'est un peu démotivée j'ai l'impression.

Chercheurs : Pourquoi, selon toi, tu as des hypothèses ?

EnO4 : Bah mon hypothèse c'est que maintenant qu'elle sait qu'elle est acceptée au cycle et qu'elle part, elle est moins motivée. Par contre, ça la stresse énormément. Elle angoisse à mort, mais ça ne va pas forcément la faire bosser. Elle stresse, mais si à la veille d'un contrôle je lui dis « alors, montre-moi ce que tu as fait à la maison hier, c'était mercredi », elle va me dire « ah, mais je n'ai rien fait, j'ai oublié ». Elle ne vient jamais me montrer un truc, moi je ne vois pas un énorme investissement de sa part. Moi j'en vois très peu et j'en ai parlé avec [son enseignante ordinaire] qui est d'accord sur le fait qu'elle est assez minimaliste, quoi. Elle fait ce qu'il faut à l'école, mais en dehors de ça... Puis après le temps est passé tellement vite, parce qu'au début il fallait que ça se mette en place, et après au début du mois de mars, quand on voyait qu'elle était toujours en dessous de 4, bah là on s'est un peu posé la question de savoir est-ce que ça valait la peine de dire aux parents qu'il faudrait peut-être un répétiteur, etc., puis après en fait on était déjà au mois de mai et il n'y a presque eu rien le temps de faire. Quand une élève est intégrée en 8P, en plus là en cours de 8P, au mois de janvier ! Au mois de juin il n'y a plus rien qui se passe, donc en gros, de mi-janvier à mi-mai, moins les vacances de février, moins les vacances de pâques, je l'ai eue 3 mois et on n'a rien pu mettre en place, que ce soit de lui trouver un répétiteur, parce qu'on se disait, mais pour quoi en fait ? Pour deux semaines, trois semaines, un mois ? Puis le temps qu'ils appellent L'ARA, qu'on lui trouve quelqu'un, que la personne soit disponible, qu'ils commencent les cours. Je trouve ça dommage, parce que si elle avait été là depuis le début de l'année, elle aurait pu plus investir sa classe, plus progresser aussi et on aurait pu aussi faire plus de choses avec les parents.

Chercheurs : Et au niveau social de son intégration, comment ça se passe ?

EnO4 : Ouais, alors elle a des copines, même à la récré. Mais en fait, dans cette école le spécialisé et l'ordinaire se mélangent beaucoup donc, je ne sais pas dans les autres écoles, mais je trouve qu'ici ils sont beaucoup ensemble parce qu'à chaque fin de récré ils se retrouvent pour leur cortège, mais en tout cas pendant la récré, en tout cas les filles de la classe de E6 et les miennes elles sont quand même souvent ensemble.

Chercheurs : Et en classe ?

EnO4 : Alors ça se passe très bien. Même des fois moi je change mes horaires et c'est eux qui pensent, ils disent « ah, mais on va chercher E6, on fait des maths », « ah oui ! » (Rires). Par contre j'ai eu une fois un élève, quand j'ai changé le plan de classe, parce qu'en fait on a changé trois fois depuis le mois de janvier, je crois. Donc au début E6 je l'avais mise là, plus ou moins au milieu, mais vers moi. Après je l'ai changée de place et je sais plus où elle était, je m'en souviens plus, et puis je l'ai mise à côté d'un élève qui s'appelle Éric, et ils avaient été à côté quand elle était là, mais sinon lui il n'avait personne d'un côté et quelqu'un de l'autre. Et puis là j'ai rechangé les places et je ne sais pas si tu vois, mais, il y a Éric qui est là, à côté il y a un autre élève et puis après E6. Et en fait, lui Éric il a fondu en larmes et il a dit « non, mais je suis de nouveau proche de E6 ! », je lui ai dit « mais qu'est-ce qu'il y a ? ». Et il m'a dit « elle fait que de me demander des trucs, elle me fait perdre trop de temps ! », alors qu'en fait c'est un élève qui n'est pas du tout bon en maths, et il dit qu'à cause d'elle il a des mauvaises notes, mais pas du tout en fait, ce n'est pas à cause de E6. Et lui, par contre, tout d'un coup il m'a fait une fixette comme quoi c'était à cause de E6 qu'il n'avait pas bien réussi son dernier bilan et que du coup il ne voulait pas qu'elle soit sur la même rangée que lui, puis je lui ai dit : « mais non, pas du tout ! Si elle te dérange tu viendras me le dire, mais si vous vous posez des questions parce que vous faites le même problème et que vous avancez ensemble, je ne vois pas quel est le problème, au contraire ! ça va peut-être te faire du bien parce que ça va te stimuler, toi aussi te réveiller » ! Mais sinon, non, je n'ai jamais entendu d'autres histoires, et c'est de loin pas la pire, elle est au même niveau que 3-4 élèves de la classe qui sont les moins bons.

Chercheurs : **Donc elle fait quand même partie des moins bons ?**

EnO4 : Elle ne fait pas 1,5 à chaque bilan, mais oui elle fait quand même clairement partie des moins bons au niveau du rythme. Elle réussit mieux en classe qu'en évaluation.

Chercheurs : **Elle perd ses moyens ?**

EnO4 : Voilà, si je devais l'évaluer sur son travail en classe, elle vaudrait plus que ce qu'elle a sur le papier dans les évaluations.

Chercheurs : **Est-ce que tu as l'impression que le fait d'être noté ça change quelque chose pour elle ?**

EnO4 : Je ne sais pas si c'est le fait d'être noté ou si c'est juste le contexte d'une évaluation en ordinaire ou il n'y a pas une question, où tout le monde est très sérieux, où il n'y a pas un bruit. Je ne sais pas si c'est la note. Pour moi c'est plus le fait de savoir que c'est une évaluation qui la fait paniquer, perdre ses moyens. Des choses qu'elle saurait faire, elle ne fait plus rien ou alors elle est capable de laisser un exercice complètement vide alors qu'elle aurait été peut-être capable de faire le début de la démarche qui était de faire une multiplication et elle aurait

fait quelque chose ! Ou mettre une réponse, quitte à ce qu'elle soit fausse, mais avec la bonne unité et puis elle aurait quand même eu le point de l'unité, en fin... Donc ouais pour moi c'est vraiment le contexte de l'évaluation qui la fait paniquer.

Chercheurs : Ok, d'accord. Est-ce que si tu instaurais une mesure d'aide ou de différenciation pour elle, pendant ces moments d'évaluation, tu penses que ça changerait quelque chose ?

EnO4 : Ce serait intéressant de tester, mais je pense que ce serait possible. Ça lui mettrait peut-être moins de pression. Mais moi au début c'est la question que j'avais posée à [son enseignante spécialisée], c'était de savoir si je lui mettais la note, juste les points, si je corrigeais sans mettre les points, si je mettais une note entre parenthèses ou pas, et elle m'a dit : « non, non, tu mets les points, tu mets la note, tu fais tout comme si c'était ton élève ordinaire ». Donc moi j'ai juste suivi ce qu'on m'a dit de faire.

Chercheurs : Ok, très bien, c'est intéressant. Du coup, pour en revenir à E6, tu nous as dit que l'intégration avait démarré en janvier pour les mathématiques uniquement, est-ce que tu peux nous parler de la nature de son intégration ?

EnO4 : Alors elle a été intégrée en maths, parce qu'en français, selon eux, ce n'était pas envisageable vis-à-vis de sa dyslexie, et du coup, elle s'est dit qu'elle allait essayer les maths, parce qu'elle est assez bonne en maths dans sa classe et puis que ce serait assez intéressant de voir, parce qu'elle elle pensait la mettre en R1, mais les parents et E6 poussaient à mort pour qu'elle aille en R2 et puis là ses résultats en ordinaire en maths et le reste ont fait qu'elle s'est décidé pour la R1. Mais c'est aussi pour lui montrer à elle.

Chercheurs : Oui, et c'est mieux dans ce sens-là, elle peut toujours être surprise par de bons résultats et monter en R2, que dans le sens inverse, ce qui risque de la décourager.

EnO4 : Voilà, tout à fait, et en discutant avec EnS2 et le reste du groupe du spécialisé, le but c'était vraiment de montrer à E6 que oui, il y a des moments où elle a de bonnes compétences dans sa classe, mais qu'en fait par rapport à une classe ordinaire, dans laquelle elle va être au cycle, bah en fait la norme de sa classe n'est pas la norme d'une autre classe. Donc c'était un peu l'idée de lui remettre ça en face.

Chercheurs : D'accord. Et sinon, pour en revenir à l'évaluation, tu nous disais tout à l'heure que tu n'avais pas l'impression qu'elle travaillait plus que ça en dehors de ce qu'il lui est demandé de faire à l'école. Comment est-ce que tu perçois l'autonomie et la motivation de E6 sans ses apprentissages et durant les moments d'évaluation ?

EnO4 : Alors d'abord en classe elle a très peu posé de questions les premières semaines, elle avançait très peu si je ne la relançais pas et que je n'allais pas moi vers elle pour voir comment

ça allait, où elle en était. Et comme on disait, en fait, elle a des réelles difficultés de compréhension à cause du français, alors est-ce que c'est dû à sa dyslexie ou pas, ça je ne sais pas, je ne la connais pas assez, mais en fait, de comprendre les énoncés d'un problème de maths pour elle, c'est hyper dur. Et vu qu'en 8P c'est énormément de problèmes qui ont souvent des énoncés assez longs avec des informations pas forcément utiles donc il faut faire le tri entre ce dont j'ai besoin, ce dont je n'ai pas besoin, quelle sont les informations utiles, bah souvent elle a besoin que je l'aide pour déchiffrer l'énoncé. Et à partir de là, si on pose les choses ensemble elle peut le résoudre plus facilement toute seule.

Chercheurs : Ok. Et puis en évaluation, est-ce qu'elle va aussi te demander de l'aide ?

EnO4 : Non, parce qu'en fait je donne de l'aide à personne, donc elle ne vient pas.

Chercheurs : Et si elle venait spontanément, est-ce que tu répondrais à ses questions ?

EnO4 : Alors, justement, c'est une question que j'ai posée à [son enseignante spécialisée], j'ai dit : « mais est-ce que pour elle, si elle a une question pendant une évaluation, je lui explique plus que pour les autres ? » Et elle m'a dit « bah, tu ferais comment avec un de tes élèves ? », j'ai dit que je n'expliquerais pas, donc bah voilà. Moi je trouve hyper dur comme modalité d'intégration. Mais alors après elle est quand même dans les derniers à rendre dans le groupe des plus faibles en maths et du coup à la fin j'essaye quand même de les relancer donc quand je vois qu'ils ont tous rien mis dans un des exercices, je leur dis « nan, mais allé, ça vous savez, relisez l'énoncé », ou alors je le lis moi avec eux et puis ça peut arriver qu'elle soit dans le groupe des élèves, mais je ne vais pas le faire du coup que pour elle. Si je le fais pour elle, c'est parce que je le fais pour le groupe.

Chercheurs : Donc si je comprends bien, il n'y a aucune modalité de différenciation pour E6, en classe ni en évaluation ?

EnO4 : Non. C'est peut-être aussi un avantage qui évite de la stigmatiser, parce que pendant les évaluations je ne vais pas vers elle, comme je ne vais pas vers les autres, et si je fais des relances, ce n'est pas que pour elle. Après oui, des fois je passe dans les rangs et si je vois qu'un élève il a fait une énorme bourde je peux lui dire, et puis si c'est elle, bah ça sera elle, mais voilà. Pour moi c'est une élève comme les autres et je fais exactement comme avec les autres, sans réfléchir à quelque chose de différent.

Chercheurs : Et tu la sens autonome dans son travail ? Est-ce qu'elle se met au travail seule ?

EnO4 : Moi j'ai l'impression qu'elle a très peu confiance en elle, qu'elle est très peu sûre d'elle. Elle a souvent besoin d'une validation pour aller de l'avant. Ou alors sinon des fois elle vient me montrer, et ça je trouve assez bien, elle vient et elle me demande si c'est juste, jusqu'à

maintenant. Alors si je lui dis « oui » elle repart et elle est toute contente, elle est boostée, motivée à fond. Par contre si c'est « non », alors elle est capable de ne plus rien faire pendant 20 minutes. Et de nouveau, puisque j'ai mon double degré, j'ai mes 7, j'ai mes 8, je ne me rends pas forcément compte et puis à la fin quand ça sonne et que je lui dis « alors, tu as corrigé », « pf, non je ne comprends rien ». Donc elle peut facilement être démotivée, vu qu'elle est un peu noyée dans une masse de 20 ou 21 élèves et si je n'ai pas l'œil et que ce jour-là je ne remarque pas qu'en fait, quand je lui ai dit que c'était faux, elle n'est pas repartie autrement, elle est capable de ne plus rien faire.

Chercheurs : Donc face à l'échec, elle a tendance à se désengager de la tâche ?

EnO4 : Oui tout à fait.

Chercheurs : et en évaluation, est-ce qu'elle abandonne aussi où se donne les moyens d'y arriver ?

EnO4 : Je dirai plutôt abandonner parce qu'elle rend facilement l'évaluation sans avoir fait la moitié des exercices, mais elle ne rend pas non plus après 10 minutes en disant "voilà j'ai fait ce que j'ai pu je te rends". Un peu un entre deux, je dirais qu'elle essaye d'abord, mais qu'elle finit quand même par se décourager. Et comme son enseignante spécialisée m'a demandé de faire comme avec les autres, à part l'encourager je ne peux pas lui réexpliquer plus que ça.

Chercheurs : D'accord. Et puis pour en revenir à ta planification, tu nous as dit que tu faisais un thème sur un bloc de trois semaines et qu'ensuite tu passais à l'évaluation. Tous les élèves sont notés ? Est-ce que tu fais aussi des évaluations sans notes ?

EnO4 : Oui, ils sont tous notés. Alors après ce que je fais, moi comme évaluation sommative c'est que pour chaque exercice terminé, un code couleur de trois couleurs, vert, orange et rouge, et du coup, à chaque fois qu'ils terminent un exercice, je mets la date du jour où ils l'ont terminé et à côté je mets une pastille de couleur qui correspond à savoir si l'élève a atteint les objectifs et qu'il a réussi les exercices alors je mets vert, s'il y a eu besoin de quelques relances et qu'après il a réussi alors là ce serait orange et un élève qui a du entièrement le faire avec moi, ça sera plutôt rouge. J'ai aussi un tampon que j'utilise à plusieurs moments avec E6 quand je l'ai prise avec moi et qu'on a fait ensemble, c'est un tampon où c'est écrit « terminé avec aide », avec un petit sourire pour le côté positif, mais pour dire qu'elle a eu besoin d'aide pour faire. Donc ça c'est une évaluation formative et puis avant un bilan, je dis aux élèves de reprendre les exercices et tous ceux où ce n'est pas vert, bah c'est ceux-là qu'il faut reprendre et essayer de résoudre à nouveau. Donc ça, oui.

Chercheurs : D'accord, très bien. Est-ce que tu fais toujours des évaluations au pupitre, en individuel ou est-ce que tu varies tes modalités d'évaluation ?

En04 : Au niveau des maths, non c'est que de l'individuel.

Chercheurs : Oui, d'accord. Et à partir de quoi est-ce que tu détermines les objectifs et contenus de tes évaluations, à quoi est-ce que tu te réfères ?

En04 : En général, dans les modules de maths des moyens d'enseignement, on a toujours les modules qui sont les plus importants, les exercices fondamentaux, et c'est ceux-là que je vais plutôt mettre en avant. Après je ne crois pas que j'explicité les objectifs aux élèves de manière systématique. Par contre sur les évaluations, les objectifs sont toujours mentionnés avec les exercices. Et sinon en classe, au début d'un thème, après l'avoir un peu introduit et découvert de quoi il s'agissait, pas là je leur donne les objectifs du thème. Et après dans chaque thème il y a de la résolution de problème, donc ça c'est ce qu'on a fait toute l'année et il y en a vraiment beaucoup en 8P de la résolution de problème. Donc euh, ouais. Mais je ne les rappelle pas à chaque leçon.

Chercheurs : Ok. Maintenant, pour ce qui est des adaptations, tu nous disais qu'aucune adaptation n'était mise en place avec E6 pour son intégration et ça c'est selon la demande de l'équipe spécialisée.

En04 : Oui, voilà, c'est ce que ses enseignantes m'ont demandé donc c'est comme ça que je fais.

Chercheurs : Et toi comment tu perçois ce fonctionnement ?

En04 : Euh.... J'aurai aimé pouvoir faire différemment. Je me serais sentie plus à l'aise pour elle de pouvoir faire autrement. Pour moi ça ne change rien, mais en me mettant à sa place, je pense que ça aurait été plus agréable et plus faisable qu'il y ait quand même une autre approche et des moyens de différenciation, que ce soit pendant les exercices, mais aussi en évaluation. Moi je ne voyais pas forcément pour quelle raison je devais lui mettre les notes ou bien pas du tout répondre à ses questions, sachant qu'elle est dyslexique, elle aurait pu avoir le droit à certaines mesures pour les problèmes. En plus il y a beaucoup de français dans les bilans de maths, mais vu qu'on m'a dit : « non, il ne faut rien faire », ok je fais rien. Donc E6 doit s'adapter à tout : au rythme, au cadre et il n'y a pas de différenciation pour elle et ça fait beaucoup de changement par rapport à sa classe spécialisée, je pense.

Chercheurs : Et du coup, comment se passe la collaboration entre toi et son enseignante spécialisée ?

En04 : Alors, ce qu'il y a, c'est que moi je donne les devoirs de maths à E6, donc elle ne reçoit plus les devoirs du spé vu qu'on ne fait pas forcément les mêmes thèmes, et ça c'est son

enseignante spécialisée qui les corrige, mais elle a dit qu'elle gérait entièrement, donc c'est elle qui les lui corrige au fur et à mesure de la semaine et qui vérifie avec E6.

Chercheurs : Et comment ça se fait que ce soit elle qui les corrige ?

En04 : Parce qu'en fait nous les devoirs on les corrige un petit peu tous les jours et du coup ça ferait souvent venir E6 pour 10-15 minutes et on s'est dit que c'était plus pertinent, et puisque son enseignante maîtrise le programme des 8èmes, elle corrige pour elle et pour E5, pour les deux intégrations 8P. Mais après on en parle très peu parce que ça, c'est elle qui gère et qui fait ses corrections jusque ce soit bon. Et puis sinon, on en parle souvent, mais de manière assez informelle de E6, comment ça va, comment ça ne va pas. Mais moi j'ai été assez surprise, alors c'est ma première intégration, mais il n'y a eu aucun entretien avec les parents où j'étais présente, donc je n'ai jamais rencontré ses parents.

Chercheurs : On ne t'a jamais conviée à un entretien avec les parents ?

En04 : Non, jamais. Et puis, voilà. Du coup je ne les ai pas vus. Quand on m'a dit que j'allais avoir une intégration chez moi l'année prochaine, je me suis dit : « ah bah ça va me faire un entretien où je vais découvrir la famille, l'élève », puis en fait non, E6 elle est juste venue un jour dans ma classe. Je ne m'attendais pas à ça. Est-ce que c'est parce que ça s'est fait en cours d'année, du coup pour ne pas perdre encore plus de temps, une fois que la Directrice a donné son accord bah on a commencé direct ? Je ne sais pas... Et puis, après, à la fin du trimestre dernier, [l'enseignante spécialisée] m'a demandé un commentaire sur E6, sur sa progression, son comportement, sa motivation en classe et puis du coup je lui ai fait un commentaire qui est allé dans son PEI.

Chercheurs : Est-ce qu'avant que E6 arrive dans ta classe, tu as eu l'occasion de la rencontrer, de lire son PEI.

En04 : Non, jamais (rires), non ! On ne m'a pas proposé. Bon je n'ai pas non plus demandé donc... Ouais et puis c'était la première fois, donc EnS2 m'a dit ce sera comme ci, comme ça. On m'a dit « ce sera pendant les maths », mais c'est tout ! alors j'ai donné mon horaire, j'ai demandé de quoi elle avait besoin, je lui ai préparé des affaires dans ma classe, je lui ai mis un bureau et puis voilà !

Chercheurs : Ok d'accord. Et de manière générale, ça se passe bien cette intégration ?

En04 : Franchement ça se passe bien, ouais. Elle est adorable et très chou. Là la semaine dernière, après les épreuves cantonales, elle était un petit peu plus agitée. La semaine dernière j'ai failli la virer un jour et puis j'ai dû lui dire « mais, pars plus tôt. On n'a pas fini les maths, mais pars », parce qu'elle ne faisait rien, elle faisait que de discuter avec une des filles

de ma classe avec qui elle s'entend hyper bien, alors ça, c'est chouette, sauf que cette fille elle a aussi besoin de bosser et E6 aussi. Du coup je l'ai déplacée et elle a continué à papoter, papoter et puis après il restait 5 minutes. Donc je lui ai dit « si je dois te redire quelque chose, tu pars, ça ne sert à rien que tu restes parce que là tu ne bosses pas ». Puis là elle s'est tenue à carreau parce que je pense qu'elle savait que son enseignante n'allait pas être contente si elle apprenait qu'elle avait été virée de ma classe. Du coup il restait 3 minutes et puis ça a été, mais elle n'a rien fait. Mais elle avait fait un truc faux et du coup elle était en mode "je ne fais rien". Mais sinon, oui ça se passe bien. C'est assez impressionnant pour elle de venir dans cette classe, je pense. Quand elle arrive c'est la deuxième période du matin, à 8h45 elle frappe, elle vient elle s'installe à sa place, elle essaye de se faire toute discrète, parce que des fois elle arrive et nous on n'a pas encore fini notre français, tu vois c'est dur parce que ce n'est jamais à 8h. Donc elle arrive toujours en cours de, même si c'est après une récréation, elle doit encore passer dans sa classe mettre ses pantoufles, prendre ses affaires, parce que ses affaires de maths elle les transporte dans les deux classes. Mais elle oublie souvent un truc donc elle retourne dans sa classe, mais sa classe est à la gym, donc elle revient parce qu'elle a besoin de mes clés... Donc elle perd beaucoup de temps dans ce qui est logistique.

Chercheurs : C'est vrai que ça, c'est un gros problème dans les décroissements et les intégrations.

En04 : C'est ça. Et puis même parfois elle ne sait pas où ils sont, parce qu'elle ne fait plus partie de la classe à ce moment-là, donc je pense que c'est bizarre pour elle. Et il y a même des fois où elle a dû rater les maths parce qu'ils ont fait une recette avec sa classe, après à Pâques, ils ont fait la chasse aux œufs que nous on ne fait pas, donc elle n'est pas venue en maths pour faire une chasse aux œufs. Pis aussi du coup quand je dis à mes élèves que E6 ne sera pas là, mes élèves me disent « mais elle loupe les maths pour faire la chasse aux œufs ? ». Enfin, tu vois ? « C'est quoi ce truc de spé, pourquoi eux ils ont et nous on n'a pas ? » (Rires). Donc il y a eu deux-trois petits épisodes comme ça, un peu délicats où elle a raté. Là par exemple je n'étais pas au courant. Je l'ai vue avant et je lui ai dit « alors à demain pour le contrôle », et elle m'a dit « ah non, moi demain je suis en sortie ».

Chercheurs : Mais pour ça tu n'es pas mise au courant ?

En04 : Ça, je ne suis pas mise au courant et officiellement, je ne suis toujours pas au courant qu'elle est en sortie demain et c'est le dernier contrôle de l'année. C'est son enseignante qui est sensée me le dire, donc là bah je la crois, mais elle rate le dernier contrôle de maths. Donc pour elle je ne dois pas faire de moyenne donc c'est moins stress, mais si c'était un élève à moi ça m'embêterait à mort parce que je dois rendre les carnets mercredi (rires).

Chercheurs : Et du coup, tu as dit toute à l'heure qu'il y avait quelques petites choses que tu remettais en question par rapport aux adaptations. Quel est ton point de vue sur la pertinence de ce fonctionnement ?

EnO4 : Moi je ne suis pas sûre que pour elle ça ait été bénéfique d'être dans cette classe, juste comme ça, dans cette classe, de cette manière. Je pense qu'on aurait pu faire différemment.

Chercheurs : Comment différemment ?

EnO4 : En écoutant plus ses besoins (rires). Bah, juste déjà la manière dont son intégration a débuté. Si on avait déjà commencé en début d'année si possible, avec une rencontre avec elle et ses parents et puis qu'elle vienne une fois dans la classe hors maths pour se présenter, prendre le temps, sur une période d'autre chose pour qu'on soit tous ensemble et qu'elle soit là sans commencer direct par une période de maths, « donc voilà, bienvenue on fait des maths, je te laisse suivre ». Donc voilà et peut-être respecter, enfin suivre ses mesures dys en maths, parce que si elle a des mesures dys en français, il y a du français dans les maths donc pourquoi je ne les applique pas. Et peut-être que j'aurai pu en savoir un peu plus sur elle. Après si l'enseignante ne m'en a pas dit plus sur elle, ne m'a pas fait lire son PEI, elle a sûrement ses raisons qui font que ça se justifie peut-être ? On verra si j'ai d'autres intégrations.

Chercheurs : Ok. Très bien, alors on a presque fini. J'aimerais savoir si tu as préparé une évaluation vierge, qui serait représentative des évaluations que tu fais passer à E6 et aux autres élèves ?

EnO4 : Oui ! Alors j'ai celui de la semaine dernière et aussi celui de demain, si tu veux.

Chercheurs : C'est parfait, je veux bien une copie, merci !

EnO4 : Donc là on note les objectifs, le barème et là t'as plusieurs exercices, d'abord les douze points de calcul mental, là t'as des translations dans le quadrillage, une translation sans le quadrillage, mais on leur donnait le point A. Donc ça, c'est un contrôle.

Chercheurs : Ok, super, merci.

ENTRETIEN EnO5

Chercheurs : Alors, est-ce que tu pourrais déjà te présenter, dire depuis combien de temps tu enseignes, nous dire ton parcours et depuis combien de temps tu as des intégrations ?

EnO5 : Alors moi j'ai commencé à enseigner il y a 5 ans en [contexte C], je crois qu'une année sur deux j'avais une intégration, soit de la classe spécialisée, soit de la classe d'intégration. Les intégrations que j'ai eu du spécialisé c'était les deux fois où les élèves ont finalement été intégrés à 100% dans ma classe sur la fin de l'année. Donc c'était déjà une intégration qui avait commencé avant et qui se termine dans ma classe. Euh, que dire de plus ? Non, c'est tout.

Chercheurs : C'est tout, d'accord. Alors est-ce que tu pourrais nous parler de ta classe, le contexte, le fonctionnement, l'ambiance de la classe, comment est-ce que tu perçois cette classe-là ?

EnO5 : Alors c'est une classe qui a été reformée au début de la 8P, donc ils venaient de 5 classes différentes qui ont été rebrassées en 4 classes donc ils ne se connaissaient pas tous depuis le début de l'année, certains venaient même [d'une autre école du quartier]. Socialement je trouve que ça a bien pris, il y a eu une bonne unité classe, après il y a des dynamiques qui ne sont pas forcément toujours très positives. J'ai certains élèves qui aiment bien se mettre en avant et entre guillemet rabaisser les autres pour eux-mêmes être les meilleurs, ce qui n'est pas toujours très positif. Pis après ça reste des 8P donc il y a quand même un peu des petites histoires tous les jours. Après socialement c'est pas toujours facile, même si globalement l'unité de la classe est très présente, je trouve que tous les enfants sont bien intégrés, malgré les aléas du quotidien. Scolairement c'est une bonne classe, les élèves ont un bon niveau. Chacun y va de ses facilités et de ses difficultés, mais je trouve que dans l'ensemble ils travaillent bien, ils sont appliqués, je trouve qu'il y a une bonne atmosphère de travail, ils sont silencieux, calmes, ils participent donc c'est plutôt un bon groupe, je trouve qu'au niveau scolaire ça avance bien.

Chercheurs : D'accord, et comment ça se passe quand E7 intègre la classe ? Ça modifie la dynamique, est-ce qu'il arrivait à trouver sa place socialement ?

EnO5 : Moi je trouvais que non. Ce n'est pas qu'il n'a pas de place, je pense qu'il en a une, mais elle n'est pas très incarnée, quoi. Au sens où s'il est dans un groupe il est bien accueilli, mais s'il n'est pas là, il ne va manquer à personne. Et puis à la récréation je n'ai pas l'impression qu'il passe du temps avec les élèves de la classe ordinaire. C'est un élève dont on va dire ni du négatif, ni du positif, il n'y a pas d'opinion en fait. C'est assez particulier. Donc je pense qu'il en a une, parce qu'il n'est ni mis à l'écart ni rejeté, mais il n'a pas pris place comme élève à part entière : je suis là, je m'affirme et j'ai envie de faire partie de ce groupe. Donc je pense que ça vient plutôt de lui, de sa manière de s'intégrer ou de s'incarner dans la classe parce

qu'il n'est, ni mis à l'écart ni rejeté. Il n'y a pas de rejet de la part des autres élèves en tout cas.

Chercheurs : Et du coup dans ta classe il est intégré dans quelles matières et depuis quand ?

EnO5 : Alors il est intégré depuis le début parce que j'ai fait mes listes de classes comme si c'était un élève de ma classe. Il a son étiquette pour les responsabilités, il a sa petite pincette, le matériel comme tout le monde et puis il venait au début de l'année pour les maths et puis ça a augmenté au fur et à mesure de l'année et maintenant il vient pour tout, à peu de choses près, où il reste en classe spécialisée pour deux périodes, le reste c'est quasiment une intégration à 100% donc c'est une jolie progression.

Chercheurs : D'accord. Et lui, est-ce qu'il passait les évaluations comme tout le monde ?

EnO5 : Dans les disciplines où il est là depuis le début de l'année, oui, donc les maths il passe toujours les évaluations comme tout le monde, je lui ai d'ailleurs mis les notes comme tout le monde, euh, entre parenthèses en fait parce que dans l'année on m'a rappelé qu'en spécialisé ils n'ont pas de note. Mais de toute façon, c'était plutôt valorisant puisque les notes étaient bonnes. Après, par exemple sciences, il a été intégré au milieu d'un thème donc là il a passé l'évaluation, mais je n'ai pas mis de note parce que justement, l'idée c'était pas de péjorer où de lui donner une mauvaise image de lui-même, comme il n'avait pas suivi le programme comme tout le monde, mais à partir du deuxième trimestre là il a aussi été évalué. Donc à partir du moment où il suivait le même programme que les autres élèves, il a été évalué au même titre que les autres élèves.

Chercheurs : Ok, et comment tu le perçois par rapport à son autonomie, à sa motivation à venir dans cette classe ?

EnO5 : Moi je pense qu'il est motivé, je pense qu'il a envie de venir, de montrer à la maitresse, que ce soit moi ou les référentes du spécialisé qu'il est capable de se débrouiller dans une classe ordinaire. Je pense que c'est un bon moteur chez lui. Après niveau autonomie, je pense que ça ne va pas trop mal, après il avait quand même des difficultés résiduelles entre guillemets, de l'ordre de, je me balance toujours sur ma chaise, la maitresse doit me faire 150 fois la remarque par jour ou bien il dessine sur son pupitre, ou bien il n'est pas concentré sur la leçon. Enfin voilà, il y a quand même des moments où c'est difficile pour lui d'avoir l'attitude attendue de lui en ordinaire. Je trouve que ça dépend beaucoup des matières : en mathématiques où il est bon, il est plus impliqué qu'en français où je pense qu'il doit se rendre compte que c'est difficile. C'est comme s'il a un peu moins d'engagement dans les disciplines plus difficiles que dans celles qui sont acquises. C'est vrai qu'en mathématiques, il a un niveau en dessus des autres.

Chercheurs : Est-ce que tu pourrais me dire comment tu perçois l'évaluation ? Et surtout pourquoi tu évalues ?

En05 : Pourquoi j'évalue ? Je dirai que j'évalue parce c'est le cadre institutionnel qui nous le demande, d'une part et d'autre part parce que ça permet de situer un élève dans ses apprentissages, de savoir s'il a atteint les objectifs un peu, complètement, pas du tout, s'il a des forces, des faiblesses, des choses qui ne sont pas encore acquises. Ça permet aussi de réguler ensuite, peut-être pour un élève qui a encore des difficultés dans un domaine, de lui laisser plus de temps, de lui réexpliquer plus de choses. Ça permet d'adapter l'enseignement par la suite. Ça, je dirai que c'est la même chose que pour un élève de classe ordinaire ou un élève de classe spécialisée qui intègre l'ordinaire. L'idée qu'il y a derrière ce n'est pas du tout de couler l'enfant ni de le déprécier. D'une part vraiment parce que c'est obligatoire... Malheureusement, on est dans un système un peu élitiste où il faut donner une note à l'enfant pour juger s'il a atteint ou non. Après j'estime que pour ma part l'idée ce n'est pas de dévaloriser, mais de plutôt le valoriser. Donc j'attends quand même le dernier moment pour faire mon évaluation en me disant que, plus ils auront eu du temps, plus ils seront prêts et meilleur sera le résultat. Parce que je pense qu'un élève qui réussit à l'école, et malheureusement, la réussite passe beaucoup par les notes : "Si j'ai eu 6, j'ai réussi, je suis bon ; si j'ai eu 3, bah je n'ai pas réussi, je suis nul. Je pense qu'un enfant qui vit l'échec scolaire, ça ne va pas l'aider à investir l'école. Donc meilleures sont les notes que je peux mettre, plus l'élève est motivé et a envie de faire bien. Je pense que c'est comme ça que ça marche. Et tout ça marche pareil pour un élève qui sera intégré en classe ordinaire. Disons que tant que la note est bonne, pourquoi ne pas la mettre ? Parce que finalement si ça le valorise, autant qu'il la voit cette note ! Généralement l'intégration, l'idée c'est qu'il soit intégré complètement voir plus intégré, qu'il passe à 100% en ordinaire et à ce moment il les aura les notes. Finalement, moi ça ne me choquait pas de la mettre et ça ne me choque toujours pas d'écrire la note même pour un enfant du spécialisé même si je sais pertinemment que lui dans son carnet, il n'y aura pas de note. Je pense que tant que ça le valorise, autant la noter. Il est arrivé effectivement que la note était moins bonne. Là je ne l'écrivais pas, parce que l'idée ce n'est pas de le couler. Après je pense qu'on peut aussi de temps en temps la mettre et dire : " Bah regarde maintenant ce n'est pas atteint, pourquoi ?" et reprendre avec l'enfant et si c'est des choses que j'estime, en tant qu'enseignante, qui sont faciles à moduler. C'est peut-être un manque d'attention en classe sur lequel il peut avoir un impact, si c'est par exemple qu'il ne s'investit pas assez et que je pense qu'il est capable de donner plus, je pourrai lui mettre une moins bonne note ou au moins le rendre attentif sur le fait qu'il n'a pas atteint les objectifs et que s'il avait eu une note elle serait en dessous de la moyenne. Finalement je pense qu'il ne faut pas en faire un tabou, surtout si le projet de l'enfant c'est de retourner à 100% en ordinaire.

Chercheurs : Par rapport aux modalités d'évaluation, aux conditions d'évaluation est-ce que tu fais plutôt des évaluations individuelles, de groupe, oral écrit ? Tu varies ?

En05 : alors maths c'est individuel ça c'est sûr. L'allemand, ça dépend, ça peut être une évaluation type papier crayon où il faut écouter un enregistrement et cocher les bonnes réponses, ou lire un texte et cocher les bonnes réponses ou ce serait purement de la grammaire. Mais de temps en temps il y a aussi de l'expression orale qui peut se faire par deux. Chacun des deux élèves tire des papiers et ils doivent construire un dialogue. Ou alors ça peut être de l'oral aussi en individuel. Ça dépend vraiment de la discipline même si majoritairement l'évaluation reste plutôt quelque chose d'individuel.

Chercheurs : D'accord. Le contenu de l'évaluation est décidé en fonction des thèmes abordés ?

En05 : généralement oui, mais des fois ça arrive qu'on mélange deux thèmes. Parce qu'en mathématiques on fait toujours en parallèle un thème de géométrie et un thème de numération. Mais j'évalue que ce que j'ai enseigné donc la première évaluation sera peut-être sur la première partie des deux thèmes et la deuxième sur la deuxième partie ou l'entièreté tout dépend.

Chercheurs : et au niveau du nombre, tu en as une par semaine ? Une par mois ?

En05 : alors je fais le strict minimum attendu donc en mathématiques deux par trimestre, en allemand deux, en français 1 deux aussi et français 2 deux et en sciences une. Voire deux parce que je fais des fois une divisée en deux parties, mais elles sont plus courtes. Mais ça ne fait pas tant que ça, une éval toutes les deux semaines en moyenne.

Chercheurs : Est-ce que tu prévois des adaptations pour E7 ou il suit les évaluations comme les autres ?

En05 : Non, à l'identique, la même chose que pour les autres.

Chercheurs : Est-ce que tu as collaboré avec le spécialisé pour faire tes évaluations ? Avant le projet d'intégration ? ou est-ce qu'on t'a juste informé qu'il allait venir chez toi ?

En05 : Je dirai qu'il y a une bonne collaboration avec le spécialisé, on a fait un bilan tous les trimestres en plus du bilan en début d'année pour qu'on me présente E7, pour qu'on décide dans quelles disciplines il serait intégré et quelles étaient ses forces et ses faiblesses. Mais on n'a jamais discuté du contenu de ce que j'allais faire en ordinaire. Ce que j'ai compris et je pense que c'est ce qu'on a décidé ensemble c'est : « tu fais comme tu fais avec tes élèves ordinaires et E7 est dans ta classe au même titre qu'un élève ordinaire », donc il suit le programme comme les autres. Après je savais qu'il avait des facilités en mathématiques et je m'en suis assez vite rendue compte. On m'avait aussi dit qu'au niveau de l'oral, le cours plus

frontal, typiquement en sciences où c'est plus de la discussion dans la globalité de la classe, ce serait plus difficile, ça s'est révélé vrai, mais j'ai quand même fait comme d'habitude. On a plutôt fait des bilans rétroactifs où je disais voilà en maths ça se passe bien, en sciences un peu moins bien. Mais le contenu n'a jamais été discuté en fait. Comme une classe ordinaire.

Chercheurs : D'accord. Est-ce que tu as participé à des entretiens de parents ?

En05 : Oui, deux fois sur trois si je ne dis pas de bêtises.

Chercheurs : Ok. Pour toi qu'est-ce que tu retires de ces intégrations, est-ce que c'est quelque chose de positif pour toi ? C'est quelque chose qui te contraint ?

En05 : Je dirai que c'est plutôt positif, dans le sens où je pense que c'est important que les enfants du spécialisé puissent avoir un pied voire les deux en ordinaire, c'est quand même l'objectif finalement de les ramener le plus possible dans un parcours ordinaire. Pour moi en tant qu'enseignante ça ne fait pas vraiment de différence qu'il y ait un enfant du spécialisé ou non dans ma classe. Parce que finalement je le traite comme les autres. Ça fait un peu plus de travail parce qu'il y a les quelques réunions supplémentaires, les quelques entretiens en plus. Mais sinon non je trouve que ce n'est en tout cas pas négatif. De là à dire que c'est positif, je trouve que E7, tout autant qu'un autre enfant il vient avec sa personnalité, avec sa complexité aussi et je trouve que ce serait... ça me dérange de dire que ce serait positif, plus que ce serait positif pour un enfant de l'ordinaire. C'est un enfant comme les autres, une classe à plein d'enfants et il y a plein de positif pour chacun d'entre eux, tout autant qu'il y a du positif d'avoir une intégration. Voilà. Je suis tout à fait ouverte à reprendre d'autres intégrations !

Chercheurs : Et bien c'est bon signe, merci

ENTRETIEN E1

Chercheurs : Alors, je ne sais pas si EnS1 t'a déjà expliqué pourquoi on vient te poser des questions ?

Élève 1 : Euh... c'est pour les notes, si ça nous dérange ou non, en fait ils ont besoin de notre avis.

Chercheurs : Voilà, exactement. Alors effectivement on va discuter des notes. En fait, on se pose la question de savoir comment est-ce que les élèves se sentent par rapport aux notes pour savoir si c'est quelque chose qui vous met à l'aise ou pas. On va te poser plusieurs questions, mais ce qui est important que tu saches, c'est qu'il n'y a pas de réponse juste ou fausse, c'est des réponses qui t'appartiennent à toi, selon chaque élève, les réponses peuvent être différentes. Ce qui est important c'est que tu nous dises comment tu vois les choses et comment tu te sens. Tu es d'accord ?

Élève 1 : Ok, oui.

Chercheurs : Super. Alors tout d'abord, est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais raconter sur toi ? Quelque chose que tu aurais envie que l'on sache sur toi.

Élève 1 : Mh... non, pas trop. Bon moi les notes ça m'est égal si on en met ou on n'en met pas, mais après ça dépend l'avis des autres parce qu'il y en a qui se sentent nulles ou qui se rabaissent ou qui font des bêtises pour se sentir plus valorisés, je crois. Et sinon je n'ai pas trop d'idées.

Chercheurs : D'accord, c'est déjà bien, merci ! Alors tu sais nous quand on était à l'école et qu'on avait des évaluations, à l'époque on appelait ça des contrôles ou des tests. Toi tu utilises ces mots-là aussi ?

Élève 1 : Des contrôles ou des évaluations. Mais plutôt des contrôles.

Chercheurs : Des contrôles. Ok. Alors, est-ce que tu as des notes pour le travail que tu fais durant les contrôles ?

Élève 1 : Oui.

Chercheurs : Dans ta classe du contexte A et aussi en ordinaire ?

Élève 1 : En ordinaire plus parce qu'en contexte A je ne sais pas.

Chercheurs : En contexte A tu n'as pas de notes ?

Élève 1 : Non.

Chercheurs : D'accord. Alors pour toi, les notes c'est quelque chose que tu vois de manière négative ou positive ?

Élève 1 : Ça marque où tu en es dans ta période, après si tu as envie plus de monter bah il faut plus travailler. Après si ça t'est égal bah il faut rester dans la même ligne.

Chercheurs : Donc ça t'aide à connaître ta progression, c'est ça ?

Élève 1 : Ouais.

Chercheurs : Et pour toi alors, c'est plutôt chouette d'avoir des notes ou ça te dérange ?

Élève 1 : Ça ne me dérange pas trop, mais je reste plutôt cool.

Chercheurs : D'accord, plutôt positif alors ?

Élève 1 : Oui.

Chercheurs : Et quand tu sais que tu vas avoir un contrôle où tu vas avoir une note, est-ce que ça te donne envie de travailler ou ça te stresse et tu évites de te mettre au travail ?

Élève 1 : Ça me donne envie de travailler parce que j'aimerais avoir une bonne note.

Chercheurs : D'accord. Et quand tu travailles, est-ce que tu as l'impression d'apprendre des choses ?

Élève 1 : Des fois oui et des fois j'ai l'impression que j'apprends, mais ensuite j'oublie.

Chercheurs : Ah, oui ! ça arrive souvent ce genre de choses. Et alors tu es dans deux classes ?

Élève 1 : Oui. Dans la classe de EnO1 et dans la classe du contexte A.

Chercheurs : D'accord. Et comment ça fonctionne les contrôles chez EnO1 et dans le contexte A ? C'est la même chose ou c'est différent ?

Élève 1 : Ouais, en fait en contexte A je crois qu'elle te met atteint ou pas atteint et chez EnO1 elle te met 3,5 ou 6, patati, patata.

Chercheurs : D'accord. Et quand tu as un contrôle dans la classe d'EnO1, comment est-ce que ça se passe ? Est-ce que tu travailles seule ou est-ce qu'il y a quelqu'un qui vient t'aider pour répondre aux questions ?

Élève 1 : Des fois je demande de l'aide, mais souvent j'arrive à faire toute seule.

Chercheurs : D'accord. Et tu demandes de l'aide à qui ?

Élève 1 : À [la remplaçante] ou à EnO1.

Chercheurs : D'accord et [la remplaçante] c'est l'enseignante spécialisée ?

Élève 1 : Oui.

Chercheurs : Et puis donc tu as le droit de lui demander de l'aide pendant les contrôles, c'est ça ?

Élève 1 : Oui.

Chercheurs : Et les contrôles c'est toujours à l'écrit ou parfois à l'oral aussi, sous forme d'exposé par exemple ?

Élève 1 : Euh... il y en a deux sortes. Des fois c'est à l'oral, comme pour l'anglais par exemple, des fois c'est à l'écrit et des fois c'est avec une exposition.

Chercheurs : Un exposé ?

Élève 1 : Euh... oui.

Chercheurs : Et puis ça dure combien de temps un contrôle en général ?

Élève 1 : Ça dépend lesquels. Je dirais quelques minutes.

Chercheurs : Plutôt 10 minutes ou 45 minutes, comme une période entière ?

Élève 1 : Euh, je ne peux pas dire précisément.

Chercheurs : D'accord. Est-ce que tu en as beaucoup des contrôles ? Par semaine tu en as combien ?

Élève 1 : Dans une semaine j'ai deux contrôles. Et des fois j'ai des évaluations, mais ça arrive à la fin du trimestre. Et aussi les Évacoms.

Chercheurs : Ah oui, tu as aussi eu les Évacoms en maths et en français, et ça s'est bien passé ?

Élève 1 : Oui, assez bien.

Chercheurs : Ah super. Alors maintenant est-ce que tu peux nous raconter comment ça se passe les contrôles dans la classe du contexte A.

Élève 1 : Je ne sais plus trop parce que je suis presque tout le temps dans la classe d'EnO1.

Chercheurs : Et comment est-ce qu'elle fait l'enseignante spécialisée pour les autres élèves quand elle fait passer des contrôles ?

Élève 1 : Je ne me souviens plus très bien.

Chercheurs : D'accord. Est-ce qu'EnO1 elle te dit à l'avance ce qu'il va falloir travailler pour un contrôle ?

Élève 1 : Oui elle nous dit. Elle nous explique.

Chercheurs : Elle vous explique. D'accord et puis comment est-ce que tu te prépares ?

Élève 1 : Je révise à la maison pendant la semaine.

Chercheurs : Et une fois que tu as révisé, le jour du contrôle quand tu es devant la feuille tu te dis que tu as assez révisé et que tu es prête ou tu te dis que tu aurais dû plus travailler ?

Élève 1 : Des fois je me dis que je suis assez prête, des fois je me dis que je ne suis pas prête, mais j'essaye toujours d'affronter quand même.

Chercheurs : D'accord, donc ça ne te fait pas peur !

Élève 1 : Non.

Chercheurs : Très bien. Et avant quand tu étais plus dans le contexte A et que tu avais des contrôles, comment est-ce que tu t'y prenais ? Tu révisais aussi à la maison pendant la semaine comme pour les contrôles chez EnO1 ?

Élève 1 : Non parce qu'en fait, elle ne faisait pas vraiment des contrôles... elle faisait plutôt des tests, mais ce n'est pas trop noté.

Chercheurs : D'accord. Donc si je comprends bien, tu ne prenais pas le temps pour réviser à la maison quand il y avait des tests dans le contexte A ?

Élève 1 : Non je ne révisais pas.

Chercheurs : Tu me dis si je comprends faux les choses que tu me dis hein ! Tu me corriges si je ne comprends pas bien !

Élève 1 : D'accord.

Chercheurs : Et donc tu ne te préparais pas trop quand tu avais des tests qui n'étaient pas notés, mais est-ce que tu te sentais prête quand même, même si tu n'avais pas révisé à la maison ?

Élève 1 : Ça dépendait du sujet. Si c'était les maths je n'étais pas du tout prête parce que c'est plus dur pour moi. Au français j'essaie de faire de mon mieux et sinon c'est tout.

Chercheurs : D'accord. Alors si je comprends bien, ton mode de travail à la maison il est différent pour un contrôle ou un test dans la classe d'EnO1 ou dans le contexte A ?

Élève 1 : Ouais. En fait, dans le contexte A on travaille un peu et on fait des moments de révisions pour la classe d'EnO1, mais sinon je ne travaille pas plus pour le contexte A.

Chercheurs : Ok, oui je comprends bien maintenant. Et dans la classe d'EnO1, comment ça se passe les moments d'évaluations ? Est-ce que tu as plus de temps que les autres camarades par exemple ?

Élève 1 : Oui, j'ai plus de temps et j'ai le droit de me faire aider par EnO1 et [la remplaçante].

Chercheurs : Oui, tu as le droit de poser des questions.

Élève 1 : Tout le monde a le droit de poser des questions.

Chercheurs : Et puis est-ce qu'une des enseignantes relit les consignes spécifiquement pour toi ?

Élève 1 : Oui elle vient avec moi pour relire les consignes. Parce que des fois je ne me souviens plus de ce qu'il faut faire et puis j'essaie de me souvenir de comment on avait fait en classe.

Chercheurs : Est-ce que tu as le même nombre d'exercices que tes camarades ?

Élève 1 : Oui. Elle essaie de nous faire la même chose qu'eux pour qu'on apprenne, parce qu'après vu qu'on va être au normal, au cycle, elle veut nous habituer. Mais des fois elle trace des exercices qui sont trop difficiles.

Chercheurs : Ah elle le barre directement sur la feuille ?

Élève 1 : Ouais.

Chercheurs : D'accord. Et puis tu nous as dit qu'EnO1 elle disait à l'avance ce qu'il y aura dans un contrôle. Est-ce qu'elle le dit seulement pour les élèves du contexte A ?

Élève 1 : En fait, elle dit à tout le monde, pas que à moi.

Chercheurs : Sur les évaluations que tu fais dans la classe d'EnO1, il y a des exercices. Est-ce qu'à la fin de chaque exercice il y a le nombre de points qui est indiqué ?

Élève 1 : Oui c'est marqué et il y a les points dans le barème.

Chercheurs : Très bien, il y a des points et un barème. Et dans le contexte A, c'est la même chose ?

Élève 1 : Non, parce qu'on n'a pas de notes alors elle ne met pas le barème.

Chercheurs : D'accord. Et comment ça se passe les contrôles ou les petits dans le contexte A ? C'est plutôt calme ou vous avez le droit de parler entre vous et c'est un peu plus bruyant ?

Élève 1 : Des fois c'est calme, mais des fois on discute alors c'est bruyant.

Chercheurs : Même pendant les tests ?

Élève 1 : Oui.

Chercheurs : Et dans la classe d'EnO1 ?

Élève 1 : C'est calme.

Chercheurs : D'accord, alors vous n'avez pas le droit de parler.

Élève 1 : Non, c'est chacun pour soi.

Chercheurs : D'accord. Et toi dans quelle classe tu te sens le plus à l'aise pour faire les évaluations.

Élève 1 : Dans la classe d'EnO1 (sourire).

Chercheurs : Sans hésitation ! Et pourquoi à ton avis ?

Élève 1 : Parce que... bon il y a mes amis. Et parce qu'on travaille mieux qu'en contexte A parce qu'en contexte A, j'ai l'impression qu'on ne travaille pas trop et là-bas si.

Chercheurs : Ah, et toi tu aimes travailler !

Élève 1 : Oui (sourire) !

Chercheurs : Et pour toi, qu'est-ce qu'il faudrait changer pour que la classe d'EnO1 elle soit parfaite ? Si tu avais des pouvoirs magiques et que tu pouvais changer quelque chose, qu'est-ce que tu ferais ?

Élève 1 : Mh... je l'aime bien comme elle est maintenant.

Chercheurs : Et si je te disais que tu avais le droit de ne jamais faire d'évaluations ou de contrôles, ou qu'il y n'y aurait jamais de notes, est-ce que ça te plairait ou pas ?

Élève 1 : Non, j'aime bien comme ça, ça ne me dérange pas.

Chercheurs : D'accord, super. Merci beaucoup E1, on a terminé.

Élève 1 : Ok.

ENTRETIEN E2

Chercheurs : Est-ce que tu as envie de te présenter, me dire quel âge tu as, depuis combien de temps tu es en contexte A, m'expliquer un peu ton parcours ?

Élève 2 : Je m'appelle E2, j'ai passé un ou deux ans en contexte A je pense. En départ, quand je suis venu bah j'étais en contexte A deux fois par semaines, ensuite très récemment, c'était une fois par semaine que j'allais en contexte A et maintenant j'y vais plus du tout. Et aussi récemment j'ai reçu un ordinateur qui m'aide beaucoup pour mon parcours.

Chercheurs : J'ai aussi interviewé ton enseignante qui m'a parlé de ton ordinateur. Donc tu l'utilises pour écrire plus facilement, plus rapidement parce que ça te demandait beaucoup d'effort d'écrire avec un crayon c'est juste ?

Élève 2 : Oui

Chercheurs : Et depuis combien de temps tu as ça ?

Élève 2 : Un ou deux ans aussi

Chercheurs : Quand moi j'étais à l'école, je parlais d'épreuves, de tests, comment toi tu appelles ça quand tu as des évaluations ?

Élève 2 : Je dis que j'ai une évaluation, je pense que c'est pour savoir où on en est.

Chercheurs : Quand tu étais en contexte A et en ordinaire est-ce que tu avais des notes dans les deux ?

Élève 2 : J'avais pas de note, mais on me disait les points et quelle note j'aurai eu.

Chercheurs : En contexte A et en ordinaire ?

Élève 2 : Je pense que c'était seulement en ordinaire. Avant on me disait un peu où j'en étais, mais sans les notes et contexte A je n'avais pas de notes.

Chercheurs : Et maintenant ?

Élève 2 : Maintenant j'ai des notes, c'était en début de 8P.

Chercheurs : Pour toi, le fait d'avoir des notes dans ta classe, est-ce que c'est quelque chose que tu vois comme positif ou négatif ?

Élève 2 : Pour moi, c'est quelque chose de positif, je vois pas vraiment le négatif qu'il pourrait y avoir à une note. À moins que ce soit en dessous de la note admise.

Chercheurs : Donc toi tu as des notes tout le temps ou à partir d'une certaine note ?

Élève 2 : Non elle met peu importe la note

Chercheurs : Si tu compares au moment où tu n'avais pas encore de note, est-ce que le fait de savoir que tu vas avoir une note ça te donne plus envie de travailler, plus t'appliquer ou au contraire c'est quelque chose qui t'angoisse ?

Élève 2 : Moi je le vis bien, ça ne me donne pas d'angoisse ni de stress, pour moi la note ce n'est pas vraiment quelque chose qui est représenté comme le mal.

Chercheurs : Ça te donne envie de t'appliquer quand c'est une évaluation ? Est-ce que ton comportement est différent ? C'est plus sérieux pour toi ?

Élève 2 : Ouais

Chercheurs : Depuis que tu es arrivé dans cette école est-ce que tu as l'impression d'apprendre, de progresser ?

Élève 2 : Oui je pense que j'ai énormément progressé : d'une part avec le contexte A et les professeurs qui sont ici et de l'autre grâce à mon ordinateur.

Chercheurs : J'imagine que tu as pu remarquer des fonctionnements différents entre les deux classes, est-ce que tu arrives à me dire ce qui change ?

Élève 2 : Je me souviens qu'en contexte A on faisait un petit peu moins de travail, on expliquait plus les exercices et parfois on faisait autre chose que travailler.

Chercheurs : Pour toi le contexte A c'était moins sérieux ?

Élève 2 : Exactement, maintenant c'est plus sérieux.

Chercheurs : Quand tu as une évaluation dans la classe de EnO1, comment se passent ces moments concrètement ? Est-ce que tu travailles tout seul, avec des camarades, est-ce que vous êtes derrière à une table ?

Élève 2 : Quand je reçois l'évaluation bah si c'est le français où c'est plus difficile, je le mets sur l'ordi, si c'est les maths je le fais à la main parce que y a moins d'écrit. Généralement, enfin il me semble, je crois que ce n'est jamais arrivé que quelqu'un m'aide.

Chercheurs : Donc tu arrives à lire les consignes tout seul et faire les exercices

Élève 2 : Euh la seule chose que je fais pendant les évaluations c'est que parfois, quand le temps est fini, je continue encore pendant la récréation, parce que j'aime bien relire mes réponses comme ça je regarde si c'est tout juste.

Chercheurs : Donc tu as un peu plus de temps que les autres ?

Élève 2 : Oui

Chercheurs : Donc personne ne t'aide et est-ce que c'est toujours à l'écrit ou est-ce que tu as aussi des évaluations orales ?

Élève 2 : Oui, parfois ça arrive.

Chercheurs : Et tu es plus à l'aise à l'oral ou à l'écrit ?

Élève 2 : À l'oral et à l'écrit avec mon ordinateur.

Chercheurs : Est-ce que tu sais combien de temps ça dure une évaluation ?

Élève 2 : Euhhh je pense une ou une heure et demie

Chercheurs : Et si tu devais réfléchir à combien tu en as, d'habitude vous avez une évaluation par semaine ? Par mois ?

Élève 2 : Parfois c'est une évaluation par mois, parfois c'est deux pendant un mois et le truc qu'on a surtout c'est les contrôles. On a un contrôle tous les vendredis en français en maths et en allemand.

Chercheurs : Vous avez toutes les matières tous les vendredis ?

Élève 2 : Oui, parfois c'est l'après-midi ou le lundi si on n'a pas le temps. C'est juste la conjugaison, dans les maths y a les fois, les divisions et les successions de chiffres problématiques.

Chercheurs : Est-ce que votre enseignante vous dit ce qu'il va y avoir dans l'évaluation ?

Élève 2 : Oui elle nous dit ce qu'il va y avoir. La plupart du temps, avant une évaluation elle nous aide à bien le faire en prenant le sujet de l'évaluation.

Chercheurs : Quand tu sais que tu as une évaluation, j'imagine que tu la notes dans ton agenda et après comment tu fais pour te préparer ?

Élève 2 : Je révise à la maison et si j'ai pas un livre pour réviser, je vais sur internet.

Chercheurs : Quand tu arrives à une évaluation, les objectifs que te donnent EnO1 te permettent d'être préparé ?

Élève 2 : Je me sens préparé ouais.

Chercheurs : Est-ce que tu te rappelles si tu avais des évaluations en contexte A ?

Élève 2 : Des évaluations en contexte A ... il me semble que c'est arrivé juste une fois, à moins que c'était un contrôle. C'était différent en contexte A, c'était un peu plus facile.

Chercheurs : Quand tu avais des évaluations en contexte A tu te préparais aussi ?

Élève 2 : Oui

Chercheurs : Est-ce qu'il y avait des notes ?

Élève 2 : Non je ne pense pas, parfois ils mettaient juste des notes pour savoir où on en était, mais ça ne comptait pas vraiment.

Chercheurs : Est-ce que tu te prépares plus pour une évaluation dans une classe ordinaire ?

Élève 2 : Moi quand c'est en classe ordinaire, oui c'est plus sérieux, en contexte A c'était un petit peu sérieux, mais pas vraiment.

Chercheurs : Pourquoi ?

Élève 2 : Parce que je savais que c'était un peu plus facile et que j'allais sûrement la réussir.

Chercheurs : Donc les exigences sont plus hautes en ordinaires ? Mais ça te motive ?

Élève 2 : L'évaluation qui est le plus difficile, je vais essayer de faire de mon mieux et d'avoir une grande note.

Chercheurs : Les notes te permettent d'avoir quoi ?

Élève 2 : De voir que j'ai avancé, peut être que je vais avoir un meilleur travail aussi.

Chercheurs : Le fait de voir que tu as des notes c'est valorisant pour toi ?

Élève 2 : Oui

Chercheurs : As-tu l'impression d'avoir progressé depuis que tu es arrivé en ordinaire ?

Élève 2 : Oui

Chercheurs : Dans la classe ordinaire est-ce qu'il y a des adaptations pour toi mis à part l'ordinateur ? Est-ce que l'évaluation est différente que les autres ?

Élève 2 : On a tous la même évaluation, sauf que parfois, pour que l'évaluation soit dans mon ordinateur, je dois la scanner donc il faut que tout soit sur une page. Mais il y a le même nombre d'exercices.

Chercheurs : Est-ce que tu as les points et le barème ?

Élève 2 : Oui les points et le barème, je ne crois pas que c'est enlevé.

Chercheurs : Et tu as donc plus de temps à disposition ?

Élève 2 : Oui, généralement après la récréation on doit rendre l'évaluation. Je finis souvent à la fin de la récréation.

Chercheurs : Est-ce que tu demandes de l'aide ?

Élève 2 : Je fais généralement tout seul.

Chercheurs : Quelqu'un pourrait t'aider si tu en as besoin ?

Élève 2 : Oui, mais si je demande de l'aide seulement.

Chercheurs : Est-ce que l'enseignante lit les consignes avec tout le monde ?

Élève 2 : Ce qu'on fait c'est qu'elle dit de lire l'évaluation et après si y a des choses qu'on comprend pas on peut lui demander. Après ce moment y a plus de questions et on doit faire l'évaluation.

Chercheurs : Et toi, tu arrives à lire seul ? Tu poses des questions ?

Élève 2 : Moi je ne demande pas de l'aide et je comprends tous les exercices généralement.

Chercheurs : Donc tu es plutôt à l'aise avec les évaluations qu'elle propose ?

Élève 2 : Oui

Chercheurs : En contexte A tu te rappelles si tu avais les points et les barèmes comme en ordinaire ?

Élève 2 : Il me semble qu'il n'y avait pas grand-chose qui était noté. Je savais que c'était une évaluation parce qu'on me le disait.

Chercheurs : Si tu devais comparer les deux classes, comment est l'ambiance de classe au moment des évaluations ?

Élève 2 : En ordinaire, l'ambiance est très sérieuse, il n'y a pas de bruit et tout le monde est concentré. En contexte A c'était un petit peu moins sérieux pour certains et pour ceux qui ont vraiment un problème sur un sujet ou qu'ils n'arrivent pas très bien à se concentrer bah là ils se concentrent vraiment.

Chercheurs : Et toi tu faisais partie de quels élèves ?

Élève 2 : En contexte A, j'étais un peu concentré et généralement j'avais des bonnes notes.

Chercheurs : Dans quelle classe tu te sens le plus à l'aise ?

Élève 2 : Ordinaire, parce qu'il y a plus d'élèves, il y a tous mes amis. Et l'ambiance est plus sérieuse même si parfois c'est un petit peu moins sérieux.

Chercheurs : Est-ce que tu te sens parfois en difficulté en classe ordinaire ?

Élève 2 : Non c'est bon maintenant j'ai pris le rythme dans toutes les matières et je pense que je me débrouille bien !

Chercheurs : Qu'est-ce que tu préfères dans cette classe ?

Élève 2 : Le travail qu'on nous donne, l'ambiance qu'il y a et la "joyauté" qu'il y a dans la classe aussi.

Chercheurs : Si tu pouvais inventer une classe idéale pour passer les évaluations, ça serait comment ?

Élève 2 : Moi je pense que ce serait bien d'avoir plusieurs professeurs, le même nombre d'élèves qu'il y a dans la classe ordinaire, avec les notes qui comptent aussi.

Chercheurs : Et pourquoi plus d'enseignants ?

Élève 2 : Comme ça il y a plus de choses que j'apprends et ouais parce que j'aime bien quand il y a plusieurs personnes.

ENTRETIEN E3

Chercheurs : Est-ce que tu peux te présenter, me dire quel âge tu as, depuis combien de temps tu es dans cette école, depuis combien de temps tu es en contexte A ?

Élève 3 : Je suis depuis 4 ans ici, depuis la 5ème et j'ai 13 ans. Je m'appelle E3.

Chercheurs : Tu es en contexte A depuis 4 ans ?

Élève 3 : Oui, avant j'étais dans une autre école. Mais maintenant je vais un petit peu moins en contexte A parce que je me suis un petit peu plus amélioré.

Chercheurs : Qu'est-ce qui est important que je dois savoir sur toi ?

Élève 3 : C'est que la 8P je la réussi bien. C'était quand même un beau parcours depuis la 5P jusqu'à la 8P. Ça me stresse un petit peu par rapport aux notes et tout parce que maintenant ils m'ont attribué des notes, mais ça va très bien.

Chercheurs : Donc là tu as des notes en ordinaire ?

Élève 3 : Oui

Chercheurs : Quand j'avais ton âge, j'avais aussi des évaluations, j'appelais ça des tests ou des contrôles, comment tu appelles ça toi ?

Élève 3 : Des évaluations, des épreuves cantonales, ou des tests, c'est à dire des contrôles de français par exemple s'il y a des verbes et tout, par exemple tests de maths, tests de français si c'est la conjugaison ou des mathématiques.

Chercheurs : Tu me dis que tu as des notes, est-ce que tu as toujours eu des notes ou est-ce que c'est nouveau ?

Élève 3 : Alors ça fait déjà deux ans avec EnO1 parce qu'avec EnO2 j'avais pas.

Chercheurs : Du coup tu as des notes sur toutes les évaluations ?

Élève 3 : Ouais, normal, comme les autres. Mais heureusement, moi ça compte un petit peu moins, parce que comme je suis un petit peu au contexte A, ça compte moins que les autres. Les autres, ça compte plus.

Chercheurs : Et en contexte A tu as aussi des notes ?

Élève 3 : Bah en contexte A on fait pas tellement des évaluations, on s'entraîne plutôt.

Chercheurs : Et est-ce que pour toi les notes c'est quelque chose de positif, qui t'aide à savoir où t'en es ou est-ce que c'est quelque chose de négatif qui te fait un peu peur ?

Élève 3 : Bah ça dépend des matières en fait. Par exemple en français j'ai pas du tout peur parce que dès que je fais un 4,5-5 je suis très contente et les maths c'est un petit peu plus compliqué et je fais parfois des fois des 3 ou 3,5, c'est un peu mauvais, mais j'essaye de m'améliorer quand même.

Chercheurs : C'est chouette d'avoir des notes pour toi ou ça t'angoisse ?

Élève 3 : Non c'est chouette, je trouve c'est bien, ça me dit où je suis dans le niveau même si des fois elles sont négatives, mais c'est pas grave. Moi je trouve que c'est bien.

Chercheurs : Est-ce que maintenant que tu as des notes ça te donne plus envie de travailler, de t'améliorer, c'est une motivation d'avoir des notes ?

Élève 3 : C'est un petit peu plus... pas plus stressant, mais c'est un petit peu plus... il faut plus avancer, faut prendre au sérieux, ce n'est pas comme avec EnO2 où je faisais comme ça et je laissais. Là faut être bien, c'est important, on ne peut pas faire au bol comme ça, ça sert à rien. Faut comprendre les exercices et faire en s'appliquant.

Chercheurs : Tu vois donc quand même une différence d'avoir des notes ?

Élève 3 : Oui

Chercheurs : Est-ce que tu as l'impression de travailler et d'apprendre des choses à l'école et de progresser ?

Élève 3 : Oui j'ai l'impression que j'ai progressé beaucoup depuis la 6P, maintenant je suis monté de ça à ça (mouvement de bras) donc c'est énorme. Voilà... et je suis fière de moi.

Chercheurs : Je sais que tu es dans deux classes, il y a sûrement des fonctionnements différents dans l'une ou dans l'autre, est-ce que tu observes des différences entre les deux ?

Élève 3 : Bah c'est qu'au contexte A des fois on fait des... pas des "travaux" qui sont durs, mais j'ai l'impression que je comprends moins qu'en classe. C'est un petit peu bizarre, mais je comprends moins bien en contexte A. Des fois [la remplaçante] elle nous donne des exercices, pas durs, mais je comprends mieux en classe ordinaire.

Chercheurs : En contexte A est-ce que vous avez eu des évaluations cette année ?

Élève 3 : Non, je crois qu'on avait eu des dictées, mais c'est pas trop une vraie évaluation. Mais on en a plus dans la classe d'EnO1.

Chercheurs : Maintenant, si on s'intéresse aux moments d'évaluation comment ça se passe concrètement ces moments ? Est-ce que tu travailles seule ? Est-ce que vous êtes plusieurs ?

Élève 3 : Pendant les évaluations on travaille dans notre bureau, on n'a pas le droit de discuter, on n'a pas le droit de s'aider parce que voilà, c'est personnel. Dès qu'on fait des exercices, on peut s'aider, mais pas pendant des évals.

Chercheurs : Et est-ce que quelqu'un t'aide ?

Élève 3 : [l'enseignante spécialisée titulaire en congé] m'aidait un petit peu plus par rapport à [la remplaçante]. Mais je préfère être toute seule, réussir toute seule, être autonome quoi et réussir moi. Parce que y'aura pas toujours [l'enseignante spécialisée titulaire en congé] derrière moi.

Chercheurs : Tu préfères donc essayer seule et si jamais demander de l'aide ?

Élève 3 : Voilà ouais, mais ils me disent pas l'exercice, mais ils relisent la consigne c'est surtout EnO1.

Chercheurs : Est-ce que tu as plutôt des évaluations à l'écrit ou tu as des fois des évaluations à l'oral ?

Élève 3 : Oui à l'oral on en a fait pleins avec les livres. C'est-à-dire que tu choisis un livre et tu lisais devant toute la classe, c'était très bien ! Mais là on est en train de faire un projet personnel, c'est à dire que, comme un exposé par exemple tu peux faire sur qu'est-ce que tu veux, sur un footballeur, sur des animaux, sur ce que tu veux, mais c'est toi, c'est ton projet personnel. Moi je suis encore en train de choisir, mais elle mettra une note ensuite dessus.

Chercheurs : Tu arrives à dire combien de temps ça dure ces évaluations ?

Élève 3 : Deux heures un truc comme ça, ça dépend par exemple comment tu finis toi. Si t'es rapide, t'es rapide, si t'es un peu plus lent, bah voilà, ça dépend de toi.

Chercheurs : Si tu réfléchis à combien tu en as, tu trouves que tu en as beaucoup dans une semaine ? tu en as une fois par mois ?

Élève 3 : Là comme on a eu des épreuves cantonales on en a eu pendant une semaine, c'est à dire 5 jours. On a commencé jeudi et on a fini le mercredi. Mais d'habitude c'est une fois par mois un truc comme ça. C'est pas souvent quand même. Par contre le contrôle de conjugaison c'est tous les vendredis. Ça change par rapport à la classe de EnO2, parce que nous on fait sur un petit cahier, par rapport à eux qui faisaient sur une feuille.

Chercheurs : Tu as l'impression d'avoir plus d'évaluations depuis que tu es en 8P ?

Élève 3 : Ouais quand même.

Chercheurs : EnO1 quand elle prévoit une évaluation, j'imagine qu'elle vous prévient, est-ce qu'elle dit ce qu'il va y avoir dans l'évaluation pour savoir ce qu'il faut réviser ?

Élève 3 : En fait, nous on prend notre agenda et on écrit ce qu'il faut réviser, par exemple tel cours s'il y a lundi français elle va nous dire, écrivez dans votre agenda.

Chercheurs : Et comment tu te prépares à la maison ? Tu révises seule ? Avec une copine ?

Élève 3 : Ouais on a révisé avec E1 pour les épreuves cantonales, mais sinon la plupart du temps je révise toute seule à la maison, je refais les exercices le jour avant l'éval.

Chercheurs : Quand on te dit qu'il va y avoir une évaluation est-ce que tu te sens préparée ?

Élève 3 : Ça va, des fois je suis quand même assez stressée quand j'arrive devant l'évaluation parce que t'es toujours stressé quand t'arrives devant une évaluation, mais par exemple moi au début des épreuves cantonales j'étais un petit peu stressée parce que je me disais, « ah ça il faut que je les passe, c'est important ! ». Mais des fois non, ça ne me stresse pas, parce que je suis prête.

Chercheurs : Tu te prépares donc juste pour les évaluations que tu as avec EnO1 ?

Élève 3 : Oui

Chercheurs : Quand tu as des évaluations avec EnO1, tu as l'impression d'être comme les autres élèves ? il n'y a pas d'adaptations pour vous ?

Élève 3 : Non, avant j'allais trois fois par semaine en contexte A, maintenant j'y vais qu'une fois donc j'ai l'habitude de travailler avec les autres. Ça m'a habitué maintenant.

Chercheurs : Du coup quand EnO1 donne l'évaluation elle la donne à toi comme à un autre élève ?

Élève 3 : Oui voilà, c'est pas comme quand j'étais en 6P où les évaluations étaient différentes des autres.

Chercheurs : Est-ce que tu as le droit à plus de temps ?

Élève 3 : Bah eux ils finissent et moi elle me laisse plus de temps avec aussi E1 et E2.

Chercheurs : Est-ce que tout le monde a le droit à de l'aide ou est-ce que c'est plus pour vous ?

Élève 3 : Normalement les autres ils n'ont pas trop le droit, mais s'ils ne comprennent pas la consigne ils vont dire à EnO1. Enfin EnO1 explique d'abord et elle dit « vous me dites si y a des choses que vous comprenez pas ».

Chercheurs : Donc il y a un temps pour poser des questions ?

Élève 3 : Ouais des fois il y a des élèves qui vont vers EnO1 et elle leur répond, mais normalement ça devrait être seulement nous.

Chercheurs : Donc EnO1 lit les consignes pour tout le monde ou elle vient vers vous et les lit plus spécifiquement pour vous ?

Élève 3 : Bah en fait ça dépend si c'est pas oral on doit lire nous-même mais si c'est oral c'est elle qui nous lit. Par exemple elle nous lit et on doit répondre aux questions.

Chercheurs : Tu as le même nombre d'exercice que tout le monde ?

Élève 3 : Oui j'ai le même nombre, ça a changé depuis EnO2 et maintenant je les fais tous, comme les autres.

Chercheurs : Quand tu reçois une évaluation, est-ce que c'est la même pour les autres, est-ce qu'il y a les points, le barèmes, ... ?

Élève 3 : C'est comme les autres oui.

Chercheurs : Et donc ça a changé depuis la 6P aussi, qu'est-ce que tu en penses ?

Élève 3 : Moi je trouve que c'est bien, c'est mieux avec les notes, que pas de notes. Je préfère faire comme les autres plutôt qu'être toute seule. Je préfère ça.

Chercheurs : Du coup, tu ne te sens pas stressée par les points et le barème ?

Élève 3 : En fait, je regarde tous les exercices et je me dis : celui-là, ça vaut trois points donc faut absolument que je réussisse. Des fois ça me stresse parce que je me dis « ah non je vais pas y arriver » alors que je veux réussir. Ça dépend en fait. Des fois je m'autoévalue.

Chercheurs : Le fait d'avoir des points, le barème, est-ce que c'est quelque chose qui fait plus sérieux ? Avant quand tu avais pas tout ça est-ce que tu faisais peut être moins sérieusement ?

Élève 3 : Je faisais sérieusement, je me dis : là il faut que je réussisse parce que sinon ce n'est pas très bien. Il faut réussir quand même.

Chercheurs : Donc là pour toi c'est plus sérieux maintenant ?

Élève 3 : Ouais.

Chercheurs : En classe spécialisée quand tu as eu des évaluations, est-ce qu'elle disait que c'était une évaluation ? Est-ce que des points étaient notés ?

Élève 3 : Non en contexte A c'était pas trop comme ça, c'était des évaluations, mais ça comptait pas comme là, en ordinaire.

Chercheurs : Est-ce que c'était moins motivant pour toi du coup ?

Élève 3 : Ouais, voilà. Je le faisais bien, mais c'était pas comme si ça comptait comme dans la classe ordinaire.

Chercheurs : Comment est le climat de la classe lorsque tu passes une évaluation avec EnO1 ?

Élève 3 : Bah il faut être calme, évidemment, on ne peut pas parler devant la classe, faut réussir à faire l'évaluation et là quand t'as fini t'as pas le droit de parler. Soit tu t'occupes, soit tu fais autre chose.

Chercheurs : Et en contexte A ?

Élève 3 : C'était un peu plus bruyant, j'me rappelle avec les 8P c'était un peu plus bruyant, voilà. Parce qu'ils travaillaient pas. Mais voilà, là maintenant c'est plus bien.

Chercheurs : Donc tu es satisfaite d'être plus en ordinaire ?

Élève 3 : Ouais, je préfère. Par exemple quand je suis en contexte A je dis « non je veux pas y aller je veux rester en classe avec EnO1 », même s'ils font des trucs que moi je fais pas bah c'est pas grave.

Chercheurs : Et pourquoi tu te sens mieux dans cette classe ordinaire ?

Élève 3 : Parce que je vois que y a tout le monde, il y a mes amis et on se parle, moi j'aime bien cette classe, mieux que celle [de l'enseignante du duo] et EnO2, je préfère cette classe.

Chercheurs : Du coup dans quelle classe tu es le plus à l'aise, en contexte A ou chez EnO1 ?

Élève 3 : Chez EnO1, c'est plus grand, y a plus de monde et on sait comment travailler et puis voilà ! En contexte A, ça devient un petit peu moins amusant qu'en 6P. Avant je trouvais ça chouette, mais maintenant j'aime moins.

Chercheurs : Si tu pouvais inventer ton parcours scolaire le mieux que tu pouvais ?

Élève 3 : Si je pouvais rester en classe ordinaire, j'aimerais bien. On a encore les évaluations, ça, il ne faut pas oublier et ça ne me dérange pas. Mais si je peux rester une fois par semaine en contexte A et rester plus souvent en ordinaire, ça m'arrange.

Chercheurs : Tu iras en R1 l'année prochaine ?

Élève 3 : Oui en R1 et si j'arrive bien j'irai en R2.

Chercheurs : Et ça te fait peur ?

Élève 3 : De toute façon les évaluations il y en aura toujours, mais ça me fait pas peur. C'est juste qu'il faut apprendre.

ENTRETIEN E4

Chercheurs : Ok super ! Alors est-ce que tu pourrais commencer par te présenter, nous dire comment tu t'appelles, quel âge tu as ?

Élève 4 : Je m'appelle E4 et j'ai 13 ans.

Chercheurs : Tu as 13 ans, d'accord. Et tu es en contexte A depuis combien de temps ?

Élève 4 : Euh... attends. Depuis la 3P.

Chercheurs : Depuis la 3P, alors ça fait un petit moment que tu connais ce mode de fonctionnement !

Élève 4 : Oui, oui !

Chercheurs : D'accord, super. Alors nous, quand on était à l'école et qu'on avait ton âge, on avait des évaluations, mais on appelait ça des contrôles. Mais je sais que vous à l'école vous appelez ça peut être un peu différemment, des tests, des évaluations ? Toi tu appelles ça comment ?

Élève 4 : Non, c'est des évaluations et des contrôles.

Chercheurs : Et c'est quoi la différence ?

Élève 4 : Des évaluations, ça vaut plus de points que des contrôles.

Chercheurs : Ah, plus important ! D'accord. Alors, toi quand tu as un contrôle ou une évaluation, est-ce que tu as des notes pour le travail que tu fais ?

Élève 4 : Non.

Chercheurs : Non, tu n'as pas de notes.

Élève 4 : Euh, il y avait je crois, deux années où j'avais des notes, mais après ils ont décidé de me les enlever, mais je ne sais plus trop pourquoi.

Chercheurs : Ah, d'accord. Alors, rappelle-nous dans quelles classes est-ce que tu es ?

Élève 4 : Mes deux enseignants c'est [l'autre enseignante du duo] et EnO2. Et la personne qui vient m'aider dans la classe de EnO2, elle s'appelle [Y].

Chercheurs : D'accord. Et comment il s'appelle ton enseignant du contexte A.

Élève 4 : Il y avait des années où j'étais dans la classe du contexte A, mais après ils sont décidé de m'enlever de la classe du contexte A.

Chercheurs : D'accord. Et depuis quand est-ce que tu ne vas plus que dans la classe de EnO2 ?

Élève 4 : Depuis le début de cette année, c'était en 8P.

Chercheurs : Ah, chouette ! Donc l'année dernière tu étais encore un peu dans la classe du contexte A, mais plus cette année.

Élève 4 : Oui, et en fait en 7P, j'allais qu'une fois dans la classe du contexte A et normalement c'était deux fois. Et maintenant ils ont décidé de tout enlever.

Chercheurs : C'est positif, ça veut dire que tu n'as plus vraiment besoin d'aller en classe spécialisée !

Élève 4 : Ouais !

Chercheurs : Alors, du coup tu nous as dit qu'avant tu avais des notes et que maintenant tu n'en as plus. Et toi, qu'est-ce que tu penses des notes de manière générale ?

Élève 4 : Bah... ça dépend en fait. Pour les langues, pour l'allemand j'ai beaucoup de difficulté et je sais que je n'ai pas très souvent des bonnes notes. Mais les maths, je sais qu'en comptant les points j'ai souvent des 5, comme ça.

Chercheurs : Voilà, d'accord. Donc tu n'as pas la note, mais tu peux te référer au barème pour savoir combien tu aurais eu.

Élève 4 : Ouais.

Chercheurs : D'accord. Donc pour toi c'est positif d'avoir des notes quand tu sais que tu vas avoir des bonnes notes, par exemple en maths, mais c'est négatif d'avoir des notes pour les langues, c'est ça ?

Élève 4 : Ouais. Et en français, en français 1 je suis plus vers des 5 ou des 5,5 et en français 2 c'est entre 4 et 3.

Chercheurs : D'accord. Alors si tu pouvais choisir pour toute ta scolarité, en primaire, mais aussi au cycle, d'avoir des notes ou de ne pas en avoir, qu'est-ce que tu choisirais ?

Élève 4 : Je préfère avec des notes.

Chercheurs : Même si ce n'est pas des bonnes notes ?

Élève 4 : Ouais, parce que je trouve que des fois c'est un peu perturbant de ne pas avoir de notes. Et il y a des gens qui me demandent "Eh ! c'est quoi ta note ?", et moi je ne peux pas savoir parce que on ne me la met pas, alors je fais toujours le calcul pour savoir.

Chercheurs : Oui. Et tu aimerais savoir pour te comparer aux autres ou pour toi-même ?

Élève 4 : Les deux, mais surtout pour me comparer.

Chercheurs : Et quand tu te compares ça te donne envie de travailler plus pour faire mieux que les autres ?

Élève 4 : Euh... ouais, mais bon... c'est pas comme si je travaillais plus (rires).

Chercheurs : Oui, d'accord. Et puis avant, quand tu savais que tu allais avoir des notes pour une évaluation ou un contrôle, est-ce que ça te donnait envie de travailler pour avoir une bonne note ou au contraire, ça ne te donnait pas envie de travailler parce que tu avais peur d'avoir des mauvaises notes ?

Élève 4 : Quand c'est des mauvaises notes, je me dis euh... non, c'est bon. Par exemple, au début de l'année j'ai eu un 1,5 en contrôle de verbes et j'étais triste. Je me disais non.

Chercheurs : Tu te disais « non, je ne veux plus travailler parce que ça ne sert à rien ! » ou alors tu t'es dit « non, je dois me reprendre en main et essayer de faire mieux ? ».

Élève 4 : Les deux premiers jours, j'étais déçu et je ne voulais plus rien faire. Mais il fallait que je recommence à travailler sinon j'allais toujours avoir des mauvaises notes.

Chercheurs : Ah alors tu t'es repris en main, c'est bien !

Élève 4 : Oui, après j'ai commencé à avoir des 5, des 6 et j'étais de nouveau content.

Chercheurs : Ah ça vaut la peine alors quand tu t'y mets.

Élève 4 : Oui.

Chercheurs : Et quand tu travailles pour l'école, tu as l'impression d'apprendre des choses ? tu trouves que c'est utile le travail que tu fais à l'école ?

Élève 4 : Oui, oui !

Chercheurs : D'accord, très bien. Alors du coup, puisque cette année tu n'es plus en contexte A, on va se référer à l'année dernière et encore aux années d'avant.

Élève 4 : Ok.

Chercheurs : Je pense qu'il y a sûrement des fonctionnements différents dans les classes. Est-ce que tu peux m'expliquer ce qu'il y a de différent.

Élève 4 : Bah, en contexte A il y avait beaucoup moins d'élèves et ce n'est pas forcément qu'on allait travailler. Il y a des gens qui sont dans les classes du contexte A parce qu'ils n'arrivent pas à... ils sont trop stressés, il y a des gens c'est surtout pour déstresser. Mais maintenant, ici, on travaille et il faut se concentrer.

Chercheurs : Alors ces élèves ils vont en contexte A pour quand même aller à l'école, mais pour ne pas être dans une grande classe où ils sont plus stressés ?

Élève 4 : Ouais.

Chercheurs : Et c'est quoi qui les stress ces élèves à ton avis ?

Élève 4 : C'est qu'il y a trop de travail

Chercheurs : Alors en contexte A il n'y a pas beaucoup de travail ?

Élève 4 : Bah, en fait, on fait beaucoup moins de... genre... on faisait des maths ou de temps en temps du français. Mais on faisait surtout genre des dessins, des pauses, on jouait ensemble.

Chercheurs : D'accord, oui je comprends. Et vous faites aussi du travail sur des fiches aussi ou c'est plutôt en groupe ou en atelier ?

Élève 4 : Oui il y avait quand même un peu des fiches.

Chercheurs : D'accord. Du coup, tu avais aussi des évaluations dans la classe du contexte A ?

Élève 4 : Oui, oui. Euh... non en fait je ne crois pas.

Chercheurs : Pas du tout ?

Élève 4 : Je ne me souviens pas... je crois que je n'avais pas d'évaluation. Je ne suis pas sûr en fait, mais je pense que je n'avais pas d'évaluation.

Chercheurs : Et en 6P, par exemple, tu n'avais pas non plus de petits contrôles avec des atteints, non atteints ?

Élève 4 : Non, je ne crois pas.

Chercheurs : Ok. Alors quand tu as une évaluation dans la classe de EnO2, comment est-ce que ça se passe ? Est-ce que tu travailles seul ou avec quelqu'un ?

Élève 4 : En évaluation ?

Chercheurs : Oui.

Élève 4 : Bah [Y] elle vient pour m'aider à lire, parce que moi j'ai des difficultés en lecture et en écriture ou en orthographe. Elle vient m'aider à lire et c'est tout.

Chercheurs : Elle vient t'aider à lire les consignes et c'est tout. D'accord. Et EnO2 il peut t'aider aussi ?

Élève 4 : Oui des fois quand [Y] elle n'est pas là, alors c'est EnO2 qui m'aide ou [l'autre enseignante du duo].

Chercheurs : D'accord. Et tu as des camarades aussi qui peuvent t'aider pendant les évaluations, par exemple pour un travail de groupe ?

Élève 4 : Non.

Chercheurs : Ok, et ça se passe toujours par écrit ou des fois vous faites des évaluations orales aussi, par exemple des exposés ?

Élève 4 : Euh... en fait il y a genre dans les évaluations d'allemand, il y a une partie orale et ça je n'y arrive vraiment pas et je suis beaucoup trop stressé.

Chercheurs : C'est de la compréhension orale ou c'est toi qui dois parler ?

Élève 4 : C'est quelqu'un qui parle et nous on doit comprendre.

Chercheurs : Ok.

Élève 4 : Et du genre en anglais aussi. Et à la fin de l'année, on fait quasiment tout le temps un exposé.

Chercheurs : Et ça, comment ça se passe ?

Élève 4 : Bah ça c'est en français donc c'est beaucoup plus facile, je stress moins.

Chercheurs : D'accord. Et les évaluations écrites que tu as, elles durent combien de temps ?

Élève 4 : Bah, ça dépend. Normalement 45 minutes et quand les autres ils finissent je prends un peu plus de temps à finir, mais sinon il n'y a pas une grande différence, du genre 15-20 minutes de différence.

Chercheurs : Donc du coup tu as plus de temps que les autres élèves ?

Élève 4 : Ouais.

Chercheurs : Et tu en as souvent des évaluations ou des contrôles ?

Élève 4 : Euh pas des évaluations, mais des contrôles tous les vendredis et après il mettait des autres évaluations des fois alors il mettait une évaluation et un contrôle dans la semaine.

Chercheurs : D'accord donc environ un voir deux par semaines. Et est-ce EnO2 ou [l'autre enseignante du duo] te disent à l'avance ce que tu vas devoir travailler pour un contrôle ou une évaluation ?

Élève 4 : Non... c'est comme les autres. Il ne nous dit pas vraiment.

Chercheurs : Pour une évaluation il ne va pas vous dire ce qu'il faut réviser ?

Élève 4 : Oui, un peu.

Chercheurs : Il vous annonce comment, à l'oral, au tableau ?

Élève 4 : Euh... je ne sais pas trop.

Chercheurs : D'accord. Et toi comment est-ce que tu te prépares pour ces contrôles et les évaluations ?

Élève 4 : Euh je prends mes cahiers et je regarde plusieurs fois les exercices.

Chercheurs : D'accord. Et quand tu étais dans le contexte A, est-ce que tu prenais aussi le temps de prendre tes cahiers et de regarder les exercices ?

Élève 4 : Euh... pf... pas vraiment (rires).

Chercheurs : Tu as l'impression que de manière générale tu travailles ou tu as plus travaillé plus pour la classe ordinaire que pour le contexte A ?

Élève 4 : Ouais, parce que je ne me préparais pas vraiment en contexte A.

Chercheurs : D'accord. Et alors quand tu as une évaluation dans la classe de EnO2, tu prends tes affaires à la maison et comment est-ce que tu révises ?

Élève 4 : Bah, ça dépend, des fois j'ai vraiment la flemme et je ne révise pas beaucoup.

Chercheurs : D'accord. Alors si tu as une évaluation de maths et une d'allemand, comment est-ce que tu vas t'y prendre ?

Élève 4 : Bah en fait les maths je ne révise quasiment jamais parce que j'écoute en classe. En allemand j'écoute aussi, mais je ne comprends pas tout alors je révise plus.

Chercheurs : Alors, pour résumer, toi tu accordes plus de temps et d'énergie à la maison pour travailler des choses que tu n'as pas bien comprises en classe, et ce que tu sais déjà tu ne retravailles pas forcément dessus.

Élève 4 : Voilà. Je me dis que c'est mieux que j'apprends plus sur des trucs que j'ai des difficultés que sur des trucs que j'ai moins de difficultés.

Chercheurs : Ok, d'accord. Et pendant les moments où tu as des évaluations ou des contrôles, qu'est ce qui change pour toi par rapport aux autres élèves de la classe ?

Élève 4 : Bah... pas grand-chose mise à part que les enseignants me lisent les consignes et que j'ai plus de temps.

Chercheurs : Est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut t'aider pendant les contrôles si tu ne sais pas faire un exercice, par exemple ?

Élève 4 : Euh, non à part à lire les consignes si je n'ai pas compris. Ou peut-être elle peut m'expliquer, mais pas vraiment.

Chercheurs : D'accord. Et est-ce que tu as le droit de poser plus de questions à l'enseignant que les autres élèves ?

Élève 4 : Ouais !

Chercheurs : Est-ce que tu as le même nombre d'exercices que les autres élèves ? Avec les mêmes exercices, les mêmes consignes, etc. ?

Élève 4 : Oui, c'est la même chose.

Chercheurs : Ok. Et est-ce que tu fixes à l'avance avec EnO2 ce que tu vas devoir réviser ?

Élève 4 : Non, pas trop.

Chercheurs : Et puis, comment est-ce qu'elles sont présentées les évaluations ? Est-ce que le nombre de points est indiqué en bas des exercices ? Est-ce qu'il y a un barème ?

Élève 4 : Oui, bah ouais, il y a un exercice et après il y a genre il y a une barre comme ça et après il y a le total des points.

Chercheurs : D'accord. Et en contexte A c'était pareil ?

Élève 4 : Euh, je ne sais pas trop... je ne sais pas.

Chercheurs : D'accord, ce n'est pas grave. Et puis comment ça se passe l'ambiance de la classe chez EnO2 et [l'autre enseignante du duo] quand il y a une évaluation ?

Élève 4 : Bah tout le monde est silencieux. Je stresse (rires). Beaucoup moins si ce n'est pas une évaluation d'allemand, mais je suis toujours quand même un peu stressé.

Chercheurs : Oui, d'accord. Et dans la classe du contexte A, tu te souviens comment c'était pendant les tests ?

Élève 4 : Mh... non pas trop.

Chercheurs : D'accord. Et toi, dans quelle classe est-ce que tu te sens le mieux pour travailler ?

Élève 4 : Dans la classe de EnO2 et de [l'autre enseignante du duo].

Chercheurs : Est-ce que tu pourrais nous expliquer pourquoi ?

Élève 4 : En fait, avant je préférais être dans la classe du contexte A parce que j'étais beaucoup trop timide et je n'aimais pas être en grand groupe, mais maintenant ça ne me dérange pas parce qu'il y a mes amis.

Chercheurs : Ah, oui, d'accord ! Et si maintenant on te donnait la possibilité de choisir ta classe et de la construire comme tu le voulais, en petit groupe ou dans une grande classe, avec ou sans évaluations, avec ou sans notes, qu'est-ce que tu choisirais ?

Élève 4 : J'aimerais être là où il y a tous mes amis, avec des notes comme ça ce serait pareil que les autres.

Chercheurs : Ah, alors toi tu aimerais aussi avoir des notes.

Élève 4 : Ouais.

Chercheurs : D'accord. Super, alors on a terminé, merci beaucoup E4

ENTRETIEN E5

Chercheurs : Alors déjà est-ce que tu peux te présenter un petit peu ? Nous dire comment tu t'appelles ?

Élève 5 : Alors je m'appelle E5 et j'ai 13 ans, euh... c'est tout.

Chercheurs : Est-ce qu'il y a quelque chose que tu penses qu'il serait important que l'on sache sur toi ?

Élève 5 : Euh... non. En fait je parle le géorgien.

Chercheurs : Ah super ! C'est une belle langue. Tu parles le géorgien à la maison ?

Élève 5 : Oui.

Chercheurs : D'accord. Et tu parles le français depuis que tu es tout petit ?

Élève 5 : Oui, j'ai appris à l'école.

Chercheurs : Ok. Ca va, tu te sens bien ou ça te dérange que l'on discute ensemble ?

Élève 5 : Oui, oui, ça va, ça ne me dérange pas.

Chercheurs : Super. Alors moi quand j'étais à l'école comme toi, j'avais des évaluations, mais à l'époque on appelait ça des contrôles. Et toi tu dis ça comment ?

Élève 5 : Bah je dis contrôle, par exemple quand c'est un entraînement et évaluation quand c'est quelque chose de plus important.

Chercheurs : Évaluation quand c'est plus important, ouais. Alors est-ce que tu as des notes dans le travail que tu fais à l'école ?

Élève 5 : Oui j'ai des notes.

Chercheurs : Tu as des notes dans la classe spécialisée et dans ta classe ordinaire ?

Élève 5 : J'ai des notes... euh dans la classe de EnO3, mais pas vraiment des notes dans la classe d'EnS2.

Chercheurs : D'accord. Et avec EnS2 tu as quand même des appréciations ? Par exemple, atteint, non atteint ?

Élève 5 : Euh, oui.

Chercheurs : Super. Et depuis combien de temps tu es intégré dans la classe de EnO3 ?

Élève 5 : Depuis le deuxième trimestre de cette année.

Chercheurs : D'accord. Et alors pour toi d'avoir des notes dans sa classe, est-ce que c'est quelque chose de positif ou c'est quelque chose de négatif.

Élève 5 : Mh... c'est plus positif.

Chercheurs : Est-ce que tu arriverais à m'expliquer pourquoi ?

Élève 5 : Bah... je ne sais pas.

Chercheurs : Est-ce que tu te dis « pour moi c'est positif d'avoir des notes comme ça je peux savoir un peu où j'en suis dans mes connaissances, dans mes apprentissages » ?

Élève 5 : Oui.

Chercheurs : Oui ? Et si tu avais le choix d'avoir des notes dans la classe d'EnS2, tu aimerais bien en avoir aussi ou tu préférerais rester sans notes ?

Élève 5 : Euh... je préfère rester sans notes.

Chercheurs : D'accord. Est-ce que quand tu sais que tu vas avoir une note sur une évaluation, ça te donne envie de plus travailler ?

Élève 5 : Euh, oui quand même.

Chercheurs : Si je te disais, par exemple, dans la classe spécialisée, vous allez tout le temps avoir des notes. Est-ce que tu as l'impression que tu travaillerais plus ou pas ?

Élève 5 : Comme d'habitude.

Chercheurs : D'accord. Dans ta classe d'intégration, tu m'as dit que tu avais des notes et que pour toi c'était important, que c'était positif et que ça te donnait envie de travailler. Pourquoi est-ce que ça te donne envie de travailler le fait d'avoir des notes.

Élève 5 : Mh... je ne sais pas. J'ai l'impression en fait que, si tu as de la difficulté avec les longueurs et tout, ou si tu es plus fort en calcul et tout, donc je préfère juste savoir mon niveau dans les matières.

Chercheurs : Ah oui, d'accord je comprends. Et tu es intégré seulement en mathématiques ?

Élève 5 : Et géo et histoire.

Chercheurs : Géo et histoire aussi. Ok, très bien. Est-ce que quand tu travailles, tu as l'impression d'apprendre des choses ?

Élève 5 : J'ai l'impression que j'apprends des nouveaux trucs, mais pas tout le temps. Chez EnO3 j'apprends plus et je progresse.

Chercheurs : Ah, d'accord, et pourquoi tu apprends moins chez EnS2 ?

Élève 5 : Euh... on travaille moins parce qu'il y a plus de moments de pause.

Chercheurs : Alors les classes fonctionnent un peu différemment ?

Élève 5 : Oui.

Chercheurs : Alors explique-nous en quoi c'est différent.

Élève 5 : Alors par exemple, quand tu as fini ton évaluation, tu dois lever la main chez EnO3 et chez EnS2 tu attends que tout le monde a fini et tu restes à ton pupitre.

Chercheurs : D'accord. Est-ce que pendant les moments d'évaluations tu as le droit d'avoir de l'aide ? Chez EnO3, par exemple.

Élève 5 : Non.

Chercheurs : Tu ne peux pas lui dire « je n'ai pas compris, tu peux venir m'aider ? » ?

Élève 5 : Euh... ça dépend. Si tu n'as pas compris un exercice où tu dois faire une règle de trois, mais que tu n'avais pas compris, il va t'aider un peu, mais il ne va pas t'expliquer ce que tu dois faire. Mais en général je comprends tout.

Chercheurs : Et il va t'aider toi seulement ou aussi les autres ?

Élève 5 : Aussi les autres.

Chercheurs : Donc en fait, il ne t'aide pas plus que les autres élèves ?

Élève 5 : Non.

Chercheurs : Il te considère comme un élève de l'ordinaire alors ?

Élève 5 : Oui.

Chercheurs : D'accord. Et puis comment ça se passe ces moments d'évaluation chez EnO3 ? Tu travailles tout seul à ton pupitre, il y a un camarade qui peut venir t'aider ?

Élève 5 : Euh, en fait on va séparer les pupitres et on fait l'évaluation chacun pour soi. On n'a pas le droit de parler entre nous.

Chercheurs : D'accord. Et puis les évaluations chez EnS2, comment ça se passe ?

Élève 5 : Euh, c'est pareil, on sépare aussi les pupitres.

Chercheurs : D'accord. Et tu m'as dit que chez EnO3 tu pouvais éventuellement lever la main pour poser une question, mais ce n'est pas sûr qu'il te réponde. Et comment ça se passe chez EnS2 ?

Élève 5 : Bah... EnS2 elle nous aide à relire la consigne. Elle ne peut pas trop nous donner d'indices, mais elle peut un peu t'aider.

Chercheurs : Alors tu penses que tu es plus aidé dans la classe d'EnS2.

Élève 5 : Euh... un peu, mais pas trop.

Chercheurs : Est-ce que les évaluations c'est toujours par écrit ou est-ce que des fois c'est aussi par oral ? Par exemple un exposé que tu dois faire devant la classe et qui compte comme une évaluation ?

Élève 5 : Non, c'est toujours écrit au pupitre chez les deux.

Chercheurs : Et chez EnO3, ça dure combien de temps environ ?

Élève 5 : Euh ça dépend. Si c'est long, t'as jusqu'à la récré donc ça fait deux heures et si c'est une petite c'est 45 minutes.

Chercheurs : D'accord. Et pis chez EnS2 ?

Élève 5 : Bah... je n'ai pas fait trop de contrôles avec elle.

Chercheurs : En français, par exemple.

Élève 5 : En français ce n'est pas très long, 45 minutes comme chez EnO3 à peu près.

Chercheurs : D'accord. Et puis t'en as beaucoup des évaluations chez EnO3 ?

Élève 5 : J'en ai une demain, mais je ne peux pas la faire parce que je suis en sortie. Mais sinon j'en ai une par mois.

Chercheurs : Et puis chez EnS2 vous êtes évalués comment ?

Élève 5 : Chez EnS2, chaque semaine on a des petits contrôles.

Chercheurs : D'accord, ok. Alors chez EnO3, est-ce qu'il te dit à l'avance ce que tu vas devoir faire pour un contrôle, ou une évaluation que ce soit en maths, en histoire ou en géo ?

Élève 5 : Il nous dit juste le thème.

Chercheurs : D'accord, alors il ne vous donne pas d'exemples d'exercices qu'il y aura dans l'évaluation ?

Élève 5 : Ah si, il nous dit « vous devez faire plus cet exercice parce que je vais le mettre ».

Chercheurs : Ah, alors il vous donne quand même un peu le champ de l'épreuve. Et puis chez EnS2 ?

Élève 5 : Elle nous donne un thème à réviser et on doit réviser tout sur ce thème.

Chercheurs : D'accord. Et quand EnO3 donne le champ de l'épreuve, est-ce qu'il va t'aider à te préparer ? Est-ce qu'il va te donner des exercices pour t'entraîner.

Élève 5 : Non.

Chercheurs : Est-ce qu'il va venir vers toi pour t'expliquer ce qu'il faut réviser par exemple ?

Élève 5 : Non.

Chercheurs : D'accord. Et toi, comment est-ce que tu te prépares pour tes révisions ?

Élève 5 : mes révisions chez moi ?

Chercheurs : Oui.

Élève 5 : Moi je travaille plus la nuit, avant de dormir.

Chercheurs : À quelle heure ?

Élève 5 : Moi je vais dormir vers 11 heures ou minuit donc vers 9 ou 10 heures.

Chercheurs : Et tu travailles tous les soirs un petit peu ou est-ce que tu travailles le soir avant l'évaluation ? Si lundi EnO3 vous dit que vous avez une évaluation pour vendredi, est-ce que tu vas travailler tous les soirs ou seulement le jeudi soir ?

Élève 5 : Moi je dirais que je vais réviser chaque jour, mais peu.

Chercheurs : D'accord. Et si EnS2 te dit lundi que vous avez une évaluation de français pour vendredi, comment est-ce que tu vas t'y prendre ?

Élève 5 : Euh... un peu pareil. Je m'y prends à l'avance.

Chercheurs : Ok, très bien. Quand tu as une évaluation chez EnO3, que tu lis les consignes et que tu fais les exercices, est-ce que tu te sens assez préparé ?

Élève 5 : Ça va, oui.

Chercheurs : Ok, et chez EnS2 ?

Élève 5 : Euh... des fois je sais que j'aurais dû plus réviser.

Chercheurs : D'accord. Et puis, quand tu sais que le même jour, tu vas avoir une évaluation de français chez EnS2 et une évaluation de maths chez EnO3, est-ce que tu vas te préparer différemment ? Est-ce qu'il y a une évaluation que tu vas plus préparer que l'autre ?

Élève 5 : Euh... je dirais que je vais plus me concentrer sur les maths.

Chercheurs : Tu pourrais nous dire pourquoi ?

Élève 5 : Je ne sais pas. Parce que je sais que le français je ne vais pas réussir autant que les maths.

Chercheurs : Ok. Alors tu préfères travailler la matière où tu te sens le plus fort, c'est ça ?

Élève 5 : Oui.

Chercheurs : Et si je te disais que tu auras deux évaluations, une en français et une en maths, mais qu'il n'y aura pas de notes pour ces deux évaluations. Tu travaillerais la même chose ?

Élève 5 : Non, quand même les maths. Parce qu'en fait j'ai une répétitrice pour le français le mercredi, mais les maths je fais tout seul.

Chercheurs : Ah d'accord. Et puis dans ces moments d'évaluations, est-ce que tu trouves qu'il y a des différences entre la classe spécialisée et ordinaire ?

Élève 5 : Bah, en fait au début quand tu es en intégration tu as un peu plus le stress, après au fur et à mesure tu vas faire plus de contrôles et tu t'habitues au nombre de personnes.

Chercheurs : C'est le nombre de personnes qui change et qui te stress ?

Élève 5 : Ouais, mais bon non en fait parce que moi je connaissais bien EnO3 et sa classe.

Chercheurs : Alors qu'est-ce qui te stresse. Tu m'as dit au début ça te stress et quand tu fais de plus en plus de contrôles, ça va mieux.

Élève 5 : Au début tu stresses un peu, parce que tu écris le bon calcul, mais tu fais faux le résultat donc c'est surtout d'être concentré pour corriger au cas où. Et maintenant j'arrive à bien travailler.

Chercheurs : D'accord. Et est-ce que tu trouves qu'il y a d'autres différences entre une évaluation chez EnO3 et une évaluation chez EnS2 ? Est-ce que par exemple chez EnO3 tu as plus de temps que les autres élèves ?

Élève 5 : Non. Par exemple, si tout le monde a presque fini, mais que moi il me reste encore un ou deux exercices, il va nous laisser 5 minutes, mais pas que pour moi, aussi pour les autres.

Chercheurs : Est-ce que quelqu'un peut t'aider pendant les évaluations ?

Élève 5 : Non, pas pour les évaluations.

Chercheurs : Est-ce qu'au début d'une évaluation, EnO3 va prendre du temps avec toi pour relire les consignes ?

Élève 5 : Non.

Chercheurs : Et est-ce que tu as le même nombre d'exercices que les autres ?

Élève 5 : J'ai tout comme eux.

Chercheurs : D'accord. Est-ce que sur les évaluations il y a les points pour chaque exercice et un barème qui t'indiquent où tu te situes au niveau de la note ?

Élève 5 : Oui, il y a.

Chercheurs : Et chez EnS2, comment ça se passe ?

Élève 5 : Bah en fait c'est pareil, mais à la fin tu n'auras pas de barème, tu auras par exemple 18/20.

Chercheurs : Ah, donc le total des points obtenus.

Élève 5 : Oui.

Chercheurs : Ok. Et comment ça se passe l'ambiance dans la classe entre une évaluation chez EnS2 et une évaluation chez EnO3 ? Est-ce qu'il y a des différences ?

Élève 5 : Je dirais que chez EnO3 c'est assez sérieux.

Chercheurs : Ah, d'accord. Et dans quelle classe est-ce que tu es le plus à l'aise pour faire une évaluation ?

Élève 5 : Je dirais chez.... Euh... à égalité.

Chercheurs : Et si je te donne une évaluation et je te propose d'aller la faire chez EnO3 ou chez EnS2, où est-ce que tu préférerais aller ?

Élève 5 : Ça m'est égal.

Chercheurs : Et si je te disais que tu pouvais choisir ta classe et décider de son fonctionnement pour la suite de cette année. Avec qui tu aimerais être ? Est-ce que tu voudrais des notes ou pas de notes ?

Élève 5 : Uhm.... Je prendrais comme prof EnO3, je mélangerai tous les élèves et je choisirai d'avoir pas de notes.

Chercheurs : Ah oui ! Et est-ce que tu aimerais avoir des évaluations quand même ?

Élève 5 : Oui quand même des contrôles, mais sans les notes.

Chercheurs : Ah, ça t'embête quand même un peu les notes ?

Élève 5 : Bah, en fait je sais que quand j'étais petit, je n'avais pas de notes. Et en fait au fur et à mesure j'ai commencé à avoir des notes. Et avant j'habitais [dans un quartier genevois] là-bas je n'avais pas de notes, mais quand je suis venu en contexte B, j'en ai eu.

Chercheurs : Ah, alors tu préfères comme ça. C'est moins de pression ?

Élève 5 : En fait c'était comme chez EnS2, ce n'est pas comme des notes à 6 et tout. En fait si tu n'as pas réussi, tu dois reprendre et c'est tout.

Chercheurs : Alors tu as plus de chance de pouvoir voir tes erreurs et revenir sur ton travail, c'est ça ?

Élève 5 : Oui.

Chercheurs : Ok, d'accord. Alors on a fini. Merci beaucoup E5.

Élève 5 : Au revoir.

ENTRETIEN E6

Chercheurs : D'abord, est-ce que tu pourrais te présenter, nous dire comment tu t'appelles et quel âge tu as ?

Élève 6 : Alors je m'appelle E6, j'ai 13 ans. Je suis née le 18 septembre 2005.

Chercheurs : Ok, très bien merci. Est-ce que tu aimerais dire quelque chose sur toi, quelque chose que tu trouverais important que l'on sache sur toi ?

Élève 6 : Bah, je suis une fille gentille, mais je suis sensible, souvent à l'école il y a des histoires avec les filles de l'ordinaire et ça me touche beaucoup.

Chercheurs : D'accord. Alors les histoires avec les filles ça t'embête à l'école aussi, quand tu travailles ?

Élève 6 : Oui. Au premier abord je préfère montrer que je m'en fiche pour ne pas montrer qu'au fond, ça me blesse. Et quand j'ai des mauvaises notes, ça me déçoit de moi-même parce que je sais que je peux faire mieux. En gros, à cause du spécialisé, on m'a mis là parce que je me mettais trop de stress et avec le stress j'oublie tout.

Chercheurs : Tu te mets du stress à cause des histoires avec les filles ou plutôt à cause du travail scolaire ?

Élève 6 : Un peu les deux... Bah, c'est différent. En fait je peux passer comme des mois à réviser à l'avance, le jour de l'évaluation je ne connais plus rien.

Chercheurs : Tu as l'impression que tu perds tes moyens ?

Élève 6 : Ouais.

Chercheurs : Ok, d'accord. Alors on va te poser quelques questions sur les évaluations, mais d'abord, on aimerait bien savoir comment est-ce que toi tu appelles ça. Nous quand on avait ton âge, à l'école, on appelait ça des tests ou des contrôles. Toi tu appelles ça comment ?

Élève 6 : Dans ma classe ordinaire on dit des bilans ou des contrôles et en spécialisé on dit des contrôles... c'est égal.

Chercheurs : Ok, ça marche. Alors est-ce que tu as des notes sur le travail que tu fais à l'école, quand tu es évaluée ?

Élève 6 : En ordinaire oui, et en spécialisé, dans des évaluations comme ça, non.

Chercheurs : D'accord, alors tu es notée dans les évaluations dans ta classe d'intégration. Et pour toi, ces notes, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, ça représente quelque chose de négatif ou de positif ?

Élève 6 : Bah... j'aime bien avoir les points pour voir quand même la différence quand je progresse par rapport à mon travail. Pis de ne pas avoir de note, c'est comme un test où tu révises.

Chercheurs : Donc pour toi c'est important d'avoir le nombre de points. Est-ce que c'est aussi important d'avoir la note ou pas ?

Élève 6 : Oui parce que ça me permet de voir comment j'évolue.

Chercheurs : D'accord. Alors pour toi, le fait d'avoir des notes c'est plutôt positif ou négatif ?

Élève 6 : Positif. Mais après, moi au début je n'aimais pas avoir des notes. Par exemple demain je dois faire une épreuve, ça stresse un peu parce que tu n'as pas envie de rater. Et si tu as une mauvaise note, EnS2 elle m'a dit « c'est une étape dans ta vie ». Tu peux faire des pires notes, comme des très hautes, ça dépend, tu vois ?

Chercheurs : D'accord. Donc si je comprends bien, au début tu voyais le fait d'avoir des notes comme quelque chose qui te stressait, mais maintenant tu le vois comme positif, parce que tu arrives à y voir ta progression ?

Élève 6 : Oui, voilà. Ça monte et ça descend.

Chercheurs : D'accord, ok. Et quand tu sais que tu vas avoir une note pour une évaluation, est-ce que ça te donne envie de travailler ?

Élève 6 : Quand j'ai des mauvaises notes, oui pour essayer de faire mieux, mais quand j'en ai trop euh... ça me déçoit de moi-même, parce que je sais que je peux faire mieux. Mais avec le stress, la dyslexie je me dis que je n'arriverais pas à faire comme les autres, alors j'abandonne déjà. Donc je faisais ça en début d'année. Et puis maintenant, en français, en maths et bah j'essaye toujours, même si j'ai de la difficulté. Avant j'avais peur de faire faux, ça veut dire que quand je faisais faux, je m'énervais sur moi-même, et puis maintenant, je me suis dit à moi-même : " l'erreur est humaine". Enfin on a tous le droit de faire des fautes. Tu te trompes, après tu refais, tu te retrompes après tu réussis. Ce n'est pas grave au moins tu as essayé.

Chercheurs : Ouais, d'accord ! Et est-ce que quand tu travailles tu as l'impression d'apprendre effectivement des choses ou pas ?

Élève 6 : Quand je travaille oui, on nous donne un sujet pour apprendre et retenir des choses pour après, donc pour moi c'est important et je pense que j'apprends.

Chercheurs : Ok, très bien. Alors tu m'as dit que tu étais dans deux classes différentes, celle d'EnS2 et celle de EnO4. Est-ce que tu observes des fonctionnements différents entre ces deux classes ?

Élève 6 : Déjà, c'est qu'en spécialisé, je trouve quand même qu'ils sont bien gentils avec nous. Ils prennent le temps de nous expliquer, à nous faire faire des travaux où ils nous laissent bien du temps.

Chercheurs : Pour les évaluations, ou pour le travail de manière générale ?

Élève 6 : De manière générale. Et en ordinaire il faut que tu bosses. En spécialisé tu as des moments de libres, en ordinaire c'est travail, travail tout le temps. Si tu ne suis pas le rythme, tu dois tout prendre chez toi et tout terminer. Parce qu'après si tu es en retard, c'est compliqué à remonter.

Chercheurs : D'accord. Et qu'est-ce que tu dirais de la différence entre les deux classes par rapport à l'évaluation ?

Élève 6 : C'est que... je trouve qu'en ordinaire, vu que j'ai tellement envie de réussir, je me dis « je ne sais pas quoi faire, je ne sais pas quoi faire ! » et puis je fais des fautes, mais vraiment débiles et ça me fait perdre tellement de points. Et en spécialisé, je sais qu'il y a des gens qui ont aussi de la difficulté, tu vois ?

Chercheurs : Oui.

Élève 6 : Et là je me dis "c'est bon, je peux le faire !", parce que là, il n'y a personne qui peut se moquer de moi parce qu'on a tous de la difficulté. Et puis en ordinaire ça me met le stress, parce que je n'ai pas envie de montrer ma note quand j'en ai des mauvaises. Parce qu'il y a des filles plus jeunes que moi, elles ont des très bonnes notes et elles me disent : "mais pourquoi t'es là en fait ? tu n'as rien à faire ici, tu devrais être en spécialisé, tu as vu tes notes ?". Après, tu sais, de dire des trucs comme ça, ça fait mal ! Alors t'essayes de passer au-dessus, et quand t'arrives à passer au-dessus de tout ça, bah ça t'enlève un poids en moins.

Chercheurs : D'accord. Et toi tu as réussi à passer par-dessus ?

Élève 6 : Oui, mais j'ai encore un peu le stress quand je fais des fautes débiles.

Chercheurs : Et du coup quand tu fais ce genre de fautes, tu n'aimerais pas les faire pour te prouver à toi-même que tu peux faire mieux, ou pour le prouver aux autres filles ?

Élève 6 : Oui, je m'énerve moi-même, c'est parce que j'ai envie de montrer à ceux qui pensent que je suis incapable d'avoir des bonnes notes en ordinaire. J'ai envie de montrer que je suis capable et que j'arrive à faire pareil.

Chercheurs : Tu as envie de montrer à qui que tu es capable ? À toi ou aux autres ?

Élève 6 : Oui, à moi. Pour leur montrer que ce n'est pas parce qu'on est en spécialisé qu'on est des gens différents. On est tous les mêmes. Après t'as plus de difficultés dans une matière, même si t'es en ordinaire, ça peut être les maths ou le français, ça dépend moi c'est surtout le français et parfois c'est dur pour lire les maths.

Chercheurs : D'accord. Et puis, pendant les évaluations, est-ce qu'il y a quelque chose qui change entre la classe spécialisée et ordinaire au niveau du temps, des exercices, des questions que tu peux poser à l'enseignant ?

Élève 6 : En ordinaire c'est strict, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de questions, tu ne dépasses pas le temps qui est autorisé. En spécialisé tu connais les profs ! Tu leurs dis « s'il te plaît, tu peux m'aider à relire la question, pour que je l'entende de la voix de quelqu'un d'autre », t'sais, comme s'ils m'expliquaient un truc.

Chercheurs : D'accord.

Élève 6 : Des fois, vu que Victoria et moi on a plus de difficultés avec la dyslexie, on a le droit de nous relire et d'avoir plus de temps.

Chercheurs : En ordinaire aussi ?

Élève 6 : En ordinaire, non. Et puis en fait, en spécialisé, vu que Victoria et moi on a le droit d'avoir un peu plus de temps et moi j'ai dit à la prof : « je ne veux pas plus de temps ».

Chercheurs : En ordinaire et en spécialisé ?

Élève 6 : Je ne veux pas. Parce que je veux essayer d'apprendre comme les autres.

Chercheurs : Tu veux te mettre dans les mêmes conditions, en fait ?

Élève 6 : Oui.

Chercheurs : D'accord. Et dans les moments où tu fais des évaluations en ordinaire, comment est-ce que ça se passe concrètement ? Est-ce que tu as le droit d'avoir de l'aide de l'enseignant, d'un camarade ? Est-ce que tu es seule à ton pupitre ?

Élève 6 : Non. EnO4 elle ne vient pas plus vers moi que vers les autres, parce que je pense qu'elle me considère maintenant comme les autres. Moi je me sens capable, il faut juste que je me pose, que je me clame. Il ne faut pas que je me sente stressée, parce que quand je suis stressée, c'est la catastrophe.

Chercheurs : Et les évaluations chez EnO4 c'est à l'écrit, assise à ton pupitre où c'est aussi en groupe ou à l'oral, devant la classe ?

Élève 6 : Non, c'est tout seul à l'écrit, pour l'instant, moi je n'ai fait qu'à l'écrit.

Chercheurs : Et ça dure combien de temps ?

Élève 6 : Si on a un bilan ça dure 2 heures. Des fois on a des contrôles et c'était pendant 45 minutes, 1 heure, mais tu ne peux pas dépasser le temps.

Chercheurs : D'accord. Et tu en as combien par mois ou par semaine ?

Élève 6 : Depuis les vacances de Noël, je pense que j'en ai fait 10 au total, je pense. Là j'en ai une demain, je ne pourrais pas la faire, mais je la rattraperai lundi.

Chercheurs : Ah, ok d'accord. Et puis si on parle de la classe spécialisée. Comment est-ce que ça se passe ces moments d'évaluation ?

Élève 6 : Bah, si j'ai besoin d'aide, je lève la main et je vais au pupitre d'EnS2 et je lui dis si j'ai pas bien compris et en fait elle me relit la question et elle me donne un exemple pour que je comprenne mieux.

Chercheurs : C'est quelque chose qui pourrait arriver chez EnO4, ça aussi ?

Élève 6 : Pas du tout. On n'a vraiment pas le droit.

Chercheurs : Chez EnS2 est-ce que c'est aussi par écrit ou parfois vous faites des contrôles oraux ?

Élève 6 : Mh... Des fois c'est par oral, elle nous fait des multiplications, mais pas souvent.

Chercheurs : D'accord. Et les évaluations durent combien de temps chez EnS2 ?

Élève 6 : 30 minutes pour les petits contrôles, une heure environ pour les évaluations

Chercheurs : Ok. Et à quelle fréquence sont les évaluations chez elle ?

Élève 6 : On a beaucoup de petits contrôles, deux contrôles tous les vendredis. Et une ou deux évaluations par mois on va dire.

Chercheurs : Quand on parle de ta classe d'intégration, est-ce que, quand ton enseignante vous dit qu'il va y avoir un contrôle ou une évaluation, est-ce qu'elle te dit à l'avance quel type d'exercice il va y avoir ?

Élève 6 : Non. Elle nous dit souvent que ce qu'on a travaillé dans le mois, c'est tout ce qu'il y aura dans l'évaluation.

Chercheurs : Est-ce qu'elle vous donne des fiches de révisions pour vous préparer ?

Élève 6 : Non.

Chercheurs : Alors, est-ce que tu peux nous expliquer comment tu te prépares ?

Élève 6 : Bah dès fois je prends tout ce qu'il me reste, j'ouvre mon livre, je relis. Je refais certains exercices.

Chercheurs : D'accord. Est-ce que tu as l'impression de travailler beaucoup pour les évaluations de chez EnO4 ?

Élève 6 : Pas forcément.

Chercheurs : D'accord. Et est-ce que tu te sens quand même assez préparée pour ces évaluations ? Quand tu reçois l'évaluation à ton pupitre et que tu fais les exercices. Est-ce que tu te dis « ah, ça je sais faire ! » ou plutôt « mince, j'aurai dû plus travailler. » ?

Élève 6 : Je me mets tellement le stress... alors tu sais je me dis que j'aurai dû travailler encore et encore. Et après au fil de l'évaluation je me dis que ça va.

Chercheurs : D'accord. Et lorsque tu as une évaluation en maths, comment est-ce que tu t'y prends pour réviser ? Est-ce que tu t'y prends la veille ou à l'avance ? Est-ce que tu révises régulièrement chez toi ?

Élève 6 : Je me prends un peu à l'avance. Enfin... ça m'est arrivé une fois de réviser le matin même de l'évaluation et ça m'a fait un 2. J'ai regretté et j'étais déçue de moi et j'ai même

pleuré devant EnS2. Et j'ai dit « oui j'ai révisé même pas 30 minutes, j'ai ouvert mon livre et je l'ai refermé tout de suite », tu vois ?

Chercheurs : Oui.

Élève 6 : Mais des fois je me prends 4 ou 3 jours à l'avance.

Chercheurs : Ok. Et est-ce quand tu as une évaluation dans la classe d'EnS2 tu vas t'y prendre de la même façon ?

Élève 6 : Bah là non ! Parce que je n'ai pas le stress et que je sais faire.

Chercheurs : Alors tu révises moins, si je comprends bien.

Élève 6 : Ouais. Je ne sais pas pourquoi... j'ai le stress dans une classe, mais pas dans celle-ci.

Chercheurs : Est-ce que tu as moins peur d'échouer dans cette classe-là ?

Élève 6 : J'ai moins peur d'échouer, oui c'est ça, mais je ne sais pas trop pourquoi.

Chercheurs : Parce que tu m'avais dit que dans la classe d'EnS2 tu n'avais pas de notes, c'est bien ça ?

Élève 6 : Je n'ai pas de notes, j'ai des atteints, non atteints. La plupart du temps elle ne nous met pas de notes, mais quand on fait des petits contrôles, là elle nous met des notes.

Chercheurs : D'accord.

Élève 6 : Mais même ça, ça me met le stress un peu.

Chercheurs : Oui, je comprends.

Élève 6 : Tu vois, chez EnO4 c'est encore plus le stress parce que déjà il y a plus de personnes, tu dois aller au même rythme sinon après t'es dans la m..

Chercheurs : Oui d'accord. Tu as l'impression de travailler plus dans la classe de EnO4 ?

Élève 6 : Oui, on travaille beaucoup plus ! Depuis les vacances de Noël, je n'ai pas eu un moment de libre dans sa classe. Mais peut-être que c'est mieux pour s'améliorer.

Chercheurs : Ok, d'accord. Et si, par exemple, dans la classe de EnO4, un de ses élèves pose une question pendant l'évaluation ?

Élève 6 : Ah non, pendant les évaluations tu es sur ta feuille, les seuls moments où tu peux lever ta main c'est quand tu as terminé.

Chercheurs : Ok. Est-ce que EnO4 elle relit les consignes avec toi avant de faire l'évaluation pour être sûre que tu as tout compris ?

Élève 6 : Alors elle me l'a fait deux fois au début quand j'étais dans sa classe pour mes deux premières évaluations et après c'est tout.

Chercheurs : Et donc tu as le même nombre d'exercices que les autres élèves de ta classe d'ordinaire et le même type d'exercices ?

Élève 6 : Ah oui ! Tout pareil.

Chercheurs : Tout pareil, ok ! Est-ce que les points sont indiqués à la fin de chaque exercice ?

Élève 6 : Oui.

Chercheurs : Et est-ce que le barème est indiqué sur l'évaluation ?

Élève 6 : Là où il y a tous les points ?

Chercheurs : Oui, c'est pour connaître le nombre de points que tu as atteint sur le total des points de l'évaluation et c'est ça qui permet de définir ta note.

Élève 6 : Ah, ça ! oui, il y a.

Chercheurs : D'accord. Donc en classe spécialisée, tu m'as dit que tu avais le droit d'avoir un peu plus de temps si tu as besoin, que tu pouvais poser des questions à l'enseignante.

Élève 6 : Oui, mais ce n'est pas forcément qu'elle va te répondre. Elle ne va pas te donner la réponse, elle va essayer de t'expliquer mieux.

Chercheurs : Vous avez tous les mêmes exercices dans les évaluations chez EnS2 ?

Élève 6 : Non, parce qu'il y a différents degrés alors on a des évaluations différentes.

Chercheurs : Et en vous annonçant l'évaluation, elle vous donne le champ de ce qu'il y aura dans l'épreuve ?

Élève 6 : Oui, quand on est en cours elle nous dit : « ah, retenez bien cet exercice, il y aura sûrement dans l'évaluation ! ».

Chercheurs : Et EnO4 elle le fait aussi ?

Élève 6 : EnO4 ? Des fois quelques jours avant l'épreuve elle nous met un exercice au tableau pour nous dire ce qu'il y aura, mais ça n'arrive pas toujours.

Chercheurs : Et chez EnS2, est-ce que vous avez aussi le nombre de points à la fin de chaque exercice et un barème qui vous indique quelle appréciation tu vas avoir ?

Élève 6 : Euh... non, je ne crois pas.

Chercheurs : Et quand tu es en évaluation chez EnO4, comment est-ce que c'est l'ambiance dans la classe ?

Élève 6 : Dans les évaluations c'est silence, sinon tu prends ton évaluation, tu la rends ou tu vas la faire autre part.

Chercheurs : Et en spécialisé ?

Élève 6 : En spécialisé (sourire), pendant les épreuves cantonales par exemple, c'est tellement long que parfois on se regarde tous et on rigole tous pendant un moment. Après on a réussi à se calmer et recommencer à travailler.

Chercheurs : Alors de manière générale, pendant les évaluations, c'est la dynamique est plus détendue ?

Élève 6 : En spécialisé c'est plus la joie, tu vois ? Il y a moins de pression, je ne sais pas comment dire.

Chercheurs : Et toi, dans quelle classe est-ce que tu te sens le plus à l'aise pour passer ces évaluations ?

Élève 6 : Franchement ? En spécialisé.

Chercheurs : D'accord. Est-ce que tu pourrais nous expliquer pourquoi ?

Élève 6 : Je ne sais pas pourquoi. En ordinaire tu vois tout le monde qui rend ses évaluations en fil, comme ça et toi tu essayes, mais tu as de la difficulté, alors tu prends plus de temps. Ça ne m'énerve pas, mais je me dis, mais pourquoi je n'arrive pas à rendre avant eux ? Je ne suis pas différente, je suis comme tout le monde, tu vois ? Et ça, ça m'énerve parce que tout le monde nous compare, ils disent qu'on est des débiles, on est des spécialisées, on est des incapables alors que c'est pas du tout ça.

Chercheurs : Oui, je comprends. Et puis si on te dit que tu peux imaginer la classe idéale, la classe de tes rêves. Comment est-ce que tu l'imagines ? Avec des évaluations, pas d'évaluations ? Des notes, pas de notes ? En ordinaire, en spécialisé ?

Élève 6 : J'aimerais avoir une classe ordinaire avec EnS2 comme enseignante, c'est obligé et avec des notes, mais que ça ne soit pas trop sévère, tu vois ?

Chercheurs : Pour les notes ou pour l'ambiance ?

Élève 6 : Les deux. Tu as des limites, tu peux rigoler un petit peu, mais il ne faut pas que ce soit trop sec. Pas de parler entre nous pendant les évaluations, mais tu sais que, dès qu'on se regarde et qu'on commence à rigoler, pas que la maitresse elle nous dise STOP et qu'elle nous sépare, tu vois ?

Chercheurs : C'est comme ça en ordinaire ?

Élève 6 : Si on rigole trop, oui, la maitresse nous dit d'arrêter, alors qu'en spécialisé c'est moins strict.

Chercheurs : Ok, très bien. Alors on a fini, merci beaucoup E6.

ENTRETIEN E7

Chercheurs : Est-ce que tu as déjà envie de te présenter, me dire quel âge tu as, de dire quelque chose particulier sur toi ? Je te laisse te présenter.

Élève 7 : Je m'appelle E7, j'ai 12 ans et... un truc particulier je dois dire ?

Chercheurs : Oui, peut-être quelque chose sur ton parcours à l'école, depuis quand tu es à Bellavista.

Élève 7 : Quand j'étais petit, j'étais dans une autre école.

Chercheurs : Et tu es arrivé à quel âge ici ?

Élève 7 : À 7 ans.

Chercheurs : Et donc là tu es en contexte C depuis que tu as 7 ans ?

Élève 7 : Oui

Chercheurs : Depuis quand es-tu chez EnO5 ?

Élève 7 : Depuis que j'ai 9 ans.

Chercheurs : Quand moi j'étais à l'école je disais que j'avais des évaluations, toi tu appelles ça comment ? Des tests, des évaluations, des épreuves ?

Élève 7 : Des évals

Chercheurs : Est-ce que tu as des notes sur ce que tu fais à l'école, que ce soit au contexte C ou que ce soit avec EnO5 ?

Élève 7 : J'ai toujours juste et je travaille bien. Mais je suis plus fort en maths. Dans la classe de EnO5, j'ai toujours des 6 ou des 5. En français j'ai des 4, des 4,5, des 5.

Chercheurs : Et en contexte C est-ce que tu as des notes ?

Élève 7 : Non

Chercheurs : Comment ça se passe du coup ?

Élève 7 : Des points.

Chercheurs : Donc en classe spécialisée tu n'as pas de notes et chez EnO5 tu as des notes ?

Élève 7 : Oui

Chercheurs : Est-ce que pour toi les notes c'est quelque chose de bien, de positif ? Ou c'est quelque chose de négatif qui te stresse plutôt ?

Élève 7 : Euh, moi je dirai que...je fais un exemple, si par exemple, le mec il fait tout faux l'évaluation, moi j'aurai enlevé les notes et laissé les points, comme ça après lui il regarde ce qu'il a fait faux au lieu de dire "oh non, j'ai eu un 0,5».

Chercheurs : Ah, tu veux dire que sans la note, c'est plus facile de voir ce que tu as fait faux, alors que si tu as une note, tu regardes que la note ?

Élève 7 : Ouais, si tu as la note, tu regardes directement le barème et tu ne regardes même pas les points que t'as eu dans les exercices.

Chercheurs : Et pour toi le fait d'avoir des notes c'est quelque chose qui te stresse ou quelque chose qui est normal ?

Élève 7 : Normal

Chercheurs : Donc pour toi c'est quelque chose de positif ?

Élève 7 : Oui

Chercheurs : Est-ce que les notes, donc quand tu sais que tu as une évaluation, ça te donne plus envie de travailler ?

Élève 7 : Ouais, ça me donne envie de me donner de la peine

Chercheurs : Est-ce que tu as l'impression de travailler et d'apprendre des choses à l'école ?

Élève 7 : Oui, surtout depuis que je suis en ordinaire, je me suis amélioré.

Chercheurs : Je sais que tu es dans deux classes différentes, il doit y avoir des fonctionnements différents pendant les évaluations, est-ce que tu arrives à me dire ce qui est différent ?

Élève 7 : Première chose, les élèves rendent les affaires plus tôt, il y a une heure ou 45 minutes pour faire une éval. Il y a des numéros en bas, trois sur 1, les points.

Chercheurs : Et il n'y a pas ça en spécialisé ?

Élève 7 : Non

Chercheurs : Et qu'est-ce qui change d'autre ? Est-ce que En05 t'aide, t'expliques les consignes ?

Élève 7 : Oui parfois elle m'explique les consignes

Chercheurs : Et après, est-ce que tu as le droit à son aide pendant l'évaluation ?

Élève 7 : Non, mais dans l'autre classe, on a le droit de nous aider.

Chercheurs : Comment se passe dès le moment où on te donne l'évaluation chez EnO5, est-ce que tu travailles seul ? Avec les autres ?

Élève 7 : Je travaille seul parce que si on demande à quelqu'un bah c'est tricher.

Chercheurs : Du coup l'enseignante dit les consignes, et qu'est-ce qu'il se passe ensuite ? Tu peux poser des questions ?

Élève 7 : Ouais on a le droit de poser deux questions par éval et après on fait l'éval seul

Chercheurs : Est-ce que quelqu'un t'aide quand tu es chez EnO5 ?

Élève 7 : Non, mais par contre, des fois, quand je vais corriger elle me dit « il y a une petite faute regarde bien », elle dit « vérifie ».

Chercheurs : Elle fait ça avec les autres élèves aussi ?

Élève 7 : Un peu, pas trop.

Chercheurs : Est-ce que tu as toujours des évaluations écrites ou des fois tu as des évaluations orales ?

Élève 7 : Euh, écrites plutôt.

Chercheurs : et combien de temps ça dure les évaluations ?

Élève 7 : euh, pour moi ça dure au moins 25 minutes, mais normalement c'est 1h ou 45 minutes.

Chercheurs : Est-ce que tu as beaucoup d'évaluations ? Combien tu en as par semaine ou par mois ?

Élève 7 : J'en ai trois par.... Euh non toutes les deux semaines.

Chercheurs : Est-ce que EnO5 te dit à l'avance ce que tu vas devoir travailler pour ton évaluation ?

Élève 7 : Ouais

Chercheurs : Et en contexte C ?

Élève 7 : Oui

Chercheurs : Comment tu te prépares pour les évaluations ?

Élève 7 : Je revois des fois, des fois je revois pas. Si c'est les maths je revois pas. Et si c'est le français, je revois.

Chercheurs : Chaque fois que tu vas avoir une évaluation, tu te sens préparé ?

Élève 7 : Oui

Chercheurs : Comment tu t'y prends quand tu sais que tu vas avoir une évaluation dans la classe de EnO5, tu révises à l'avance quand tu en as besoin et sinon tu ne révises pas c'est ça ?

Élève 7 : Euh je révise. L'autre fois on a eu l'évaluation de français II et elle nous a donné une révision.

Chercheurs : Quand tu sais que tu as une évaluation au contexte C est-ce que tu te prépares ?

Élève 7 : Euh c'est trop facile, donc non.

Chercheurs : Du coup tu as une manière différente de travailler entre les deux, est-ce que c'est parce que tu as des notes que tu te prépares plus ?

Élève 7 : Non, c'est pas ça, c'est juste que les exercices sont plus durs en français. Tout le reste, ça va.

Chercheurs : Qu'est-ce qui change pour toi dans la classe ordinaire pendant les moments d'évaluations en ordinaire ? Qu'est-ce qui est différent qu'une évaluation ici ?

Élève 7 : Première chose les adultes ici aident les autres, dans l'autre ils aident pas. Et euh, ah oui ça je pense que vous avez pas très bien remarqué, c'est qu'en fait quand un élève dit « j'ai terminé », l'adulte ne vérifie pas trop ici. Parce que l'autre fois quand j'ai vu l'évaluation [d'un élève], j'avais remarqué une erreur dans les groupes de couleurs.

Chercheurs : Donc chez EnO5 elle vérifie alors qu'ici non ?

Élève 7 : Ouais

Chercheurs : Est-ce que tu as plus de temps chez EnO5 que les autres ou tu as le même temps à disposition ?

Élève 7 : Le même temps.

Chercheurs : Est-ce que quelqu'un peut t'aider ?

Élève 7 : Non

Chercheurs : Est-ce que tu as le droit de poser plus de questions que les autres ?

Élève 7 : Non, sinon je serai le chouchou.

Chercheurs : Est-ce que l'enseignante relit les consignes avec toi après avoir lu avec toute la classe ?

Élève 7 : Elle lit avec toute la classe et c'est tout.

Chercheurs : Est-ce que tu as le même nombre d'exercices ?

Élève 7 : Oui

Chercheurs : Comment sont présentées les évaluations, est-ce que tu as les points ? Le barème ?

Élève 7 : Il n'y a pas le barème, par contre il y a les points et en bas c'est noté combien il y a de points et en haut il y a la note.

Chercheurs : Est-ce que c'est noté si tu as 30 points c'est 6, 25 points c'est 5 ?

Élève 7 : Oui

Chercheurs : Et est-ce qu'ici tu as la même chose ?

Élève 7 : Non

Chercheurs : Comment est le climat en classe ordinaire quand tu as une évaluation ?

Élève 7 : Dans l'autre classe, c'est un peu agité, mais ici c'est encore plus, mais pas pendant les évals. Pendant les éval c'est très calme. Mais quand c'est pas une évaluation on est quand même sérieux pas comme ici où il y a toujours des cris ou des portes qui claquent.

Chercheurs : Et dans l'autre classe ?

Élève 7 : C'est super agité, en plus je crois que certains élèves font plein de bêtises, mais quand moi je faisais une évaluation c'était calme.

Chercheurs : Dans quelle classe tu es le plus à l'aise ?

Élève 7 : Chez EnO5, parce que c'est plus dur et j'apprends plus de choses. En plus, les évals sont de mon niveau.

Chercheurs : Dans une classe idéale, si tu avais le droit de faire un mix entre les deux, comment serait l'évaluation de rêve ?

Élève 7 : Moi je préfère celle de EnO5 parce qu'ici il y a de l'aide et s'il y a de l'aide c'est trop facile l'éval.

Chercheurs : Est-ce que de garder les points et le barème c'est quelque chose qui te conviendrait où tu enlèverais ?

Élève 7 : Je mettrai le barème pour dire, peut être si la prof elle a fait une erreur et qu'elle te met un 5 et que tu as 16 points, c'est par exemple un 4,5. Bah là tu dis, « Maitresse vous avez fait une erreur, j'ai un 4,5 ».

Chercheurs : Donc tu aimerais qu'il y ait les points sur l'évaluation, au cas où la maitresse se trompe ?

Élève 7 : Ouais.

Chercheurs : Est-ce qu'il y aurait des points ?

Élève 7 : Oui.

Chercheurs : Donc l'évaluation idéale pour toi serait : sans aide, avec les points et le barème quand même, donc en fait c'est une peu l'évaluation de EnO5 qui te convient ?

Élève 7 : Oui.