



Cap sur l'école inclusive
en Europe



Fiche Ressource

La compétence d'évaluation

Tronc du module/ D

1/ Constat- Etat des lieux

Cette fiche mettra en évidence les indicateurs et certains des outils qui peuvent servir d'aide et de guide pour développer et consolider la compétence d'évaluation, qui doit être considérée comme une partie fondamentale de la compétence didactique et pédagogique nécessaire pour identifier et répondre aux besoins des élèves ayant des Besoins Educatifs Particuliers.

2/ Démarche - démonstration

Les objectifs de la fiche :

1. Comprendre ce que l'on entend par compétence d'évaluation et à quel point elle est fondamentale dans la compétence professionnelle de chaque enseignant
2. Approfondir le concept d'évaluation formative
3. Connaître les sources normatives qui règlementent l'évaluation des élèves avec BEP
4. Reconnaître l'importance de l'autorégulation et de l'auto-évaluation en tant que moments fondamentaux du processus d'évaluation
5. Connaître la construction de la "compétence".
6. Savoir planifier et évaluer les compétences
7. Connaître le concept de l'évaluation authentique.

La compétence d'évaluation

En Italie, la thématique de la vérification des acquis et de l'évaluation des élèves à BEP est traitée dans la législation en vigueur (Loi 170/2010 et Décret Ministériel du 12 juillet 2011 n.5669) qui stipule que :

1. L'évaluation scolaire, périodique et finale, des élèves et des étudiants avec BEP doit être cohérente avec les interventions pédagogiques-didactiques mentionnées dans les articles précédents.
2. Les Institutions scolaires adoptent des méthodes d'évaluation qui permettent à l'élève ou à l'étudiant avec BEP de démontrer efficacement le niveau d'apprentissage atteint, en appliquant des mesures qui déterminent les conditions optimales pour l'exécution de la performance à

évaluer - par rapport aux temps d'exécution et aux méthodes de structuration des tests - en accordant une attention particulière à la maîtrise du contenu disciplinaire, quels que soient les aspects liés à la compétence déficitaire.

3. Les Commissions d'examens d'Etat, à la fin du premier et du deuxième cycle de l'enseignement, prennent en compte les situations subjectives spécifiques, les modalités pédagogiques et les formes d'évaluation identifiées dans les parcours pédagogiques individualisés et personnalisés. Sur la base d'un trouble spécifique, ils peuvent réserver aux candidats des durées d'épreuve plus longues que pour les autres, même pour les examens d'Etat. Les mêmes Commissions garantissent également l'utilisation d'outils compensatoires appropriés et adoptent des critères d'évaluation qui sont particulièrement attentifs au contenu plutôt qu'à la forme, aussi bien dans les épreuves écrites que dans les tests nationaux INVALSI (tests Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione ou Epreuve Nationale, NdT) requis pour les examens d'Etat, ainsi que dans les phases d'entretiens.

4. Les Institutions scolaires mettent en œuvre toutes les stratégies éducatives possibles pour permettre aux élèves et aux étudiants avec BEP d'apprendre des langues étrangères. À cette fin, ils améliorent les méthodes par lesquelles l'apprenant peut le mieux exprimer ses compétences, en favorisant l'expression orale, et en recourant aux outils compensatoires et aux mesures de dispense les plus appropriées. Les tests écrits en langue étrangère sont conçus, présentés et évalués d'une manière compatible avec les difficultés liées au BEP.

Les mots clés à retenir : adéquats, cohérents, respectueux des temps et des méthodes, optimaux avec pour but ultime de développer une évaluation centrée sur l'élève et ses progrès.

"L'évaluation doit donc prendre la forme d'une pratique qui explique concrètement les modalités de différenciation selon la discipline et le type de tâche, en distinguant ce qui est une expression directe du trouble et ce qui exprime l'engagement de l'élève et le savoir effectivement acquis."(Lignes directrices, p.28).

Le parcours individualisé et personnalisé (PDP en italien) est l'outil qui vise à définir, suivre et documenter les stratégies d'intervention les plus appropriées et les critères d'évaluation de l'apprentissage de l'élève avec BEP.

L'évaluation doit prendre en considération une série d'éléments qui vont au-delà de la simple vérification du contenu, en évaluant le mode d'étude, le comportement, l'engagement, la capacité à appliquer des solutions à ses difficultés.

L'évaluation

L'évaluation est une partie fondamentale de l'action de formation, car à travers les tests d'évaluation, l'enseignant saura non seulement ce que l'élève a appris, mais aussi comment il l'a fait et c'est sur la base de cette connaissance que l'enseignant pourra planifier les étapes suivantes.

L'évaluation est un processus qui accompagne l'élève tout au long de son parcours de formation, avec pour objectif de contribuer à améliorer la qualité des apprentissages.

Son but est de vérifier la réalisation ou non de tous les objectifs fixés par l'action de formation : il s'agit donc d'une véritable observation de ce que chaque élève a acquis (complètement, en partie ou pas du tout).

L'évaluation est un moyen de comprendre quelles sont les connaissances, aptitudes et compétences que l'élève possède et qu'il est capable de maîtriser : c'est sur cette base qu'on peut planifier un éventuel rattrapage.

Last but not least, elle fournit à l'enseignant des informations très importantes pour prendre du recul par rapport à sa propre action d'enseignement.

Mais l'évaluation est un acte complexe et pertinent à l'intérieur du parcours éducatif. À ce propos, Visalberghi (1955) introduit une réflexion sur le rapport d'interdépendance entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage. De ce point de vue, l'évaluation devient un processus dynamique, car elle ne concerne pas seulement la performance ou les compétences acquises par l'élève, mais aussi les processus cognitifs et les styles de travail adoptés par l'élève. Les processus d'évaluation visent également à développer une responsabilisation toujours plus grande chez l'élève par rapport aux objectifs établis (art.1, OM 92/2007) et donc, plus qu'à la définition d'une appréciation, l'évaluation doit conduire à une compréhension détaillée, par l'élève, des points forts de son travail et des éléments à améliorer, afin de pouvoir les exploiter à travers un retour continu et réciproque élève-enseignant / enseignant-élève.

Une évaluation correcte au cours du parcours scolaire doit donc être en mesure de proposer des tests fréquents qui permettent de suivre l'action de formation du point de vue des élèves, de les sensibiliser au niveau atteint et, pour les enseignants, d'apporter les changements nécessaires aux méthodes de formation proposées si celles-ci ne se révèlent pas efficaces.

Par ailleurs, ces mêmes évaluations, si elles sont fréquentes, offrent une bonne base pour l'évaluation finale, sommative ou certificative.

L'évaluation a des liens profonds avec la façon de concevoir l'apprentissage de la part de l'enseignant, de conduire l'enseignement, avec le rapport aux élèves et dans le fait de se préoccuper de leur motivation.

Penser le renouvellement de l'évaluation scolaire ne signifie pas seulement introduire des pratiques pédagogiques différentes, mais offrir une nouvelle vision du processus d'apprentissage, identifier des formes inclusives d'accompagnement, en faisant confiance à la possibilité d'impliquer l'auto-évaluation des élèves à l'aide d'outils et de formes qui prennent en compte la motivation générée par le feedback sur l'apprentissage.

Comment effectuer un contrôle pour un élève qui présente des difficultés d'accès lexical
L'élève à Besoins Educatifs Particuliers a souvent du mal à se souvenir du lexique spécifique à une matière. Pour remédier à ce problème, il convient d'organiser les termes propres à une discipline dans un glossaire thématique, outil à la disposition de l'élève même pendant les contrôles, de même qu'une carte mentale qui apporte non seulement des indications sous forme d'images, mais également les termes-clés qui rappellent les concepts et, par conséquent, le contenu.

Pour un élève qui présente des difficultés d'accès lexical, une carte qui serait uniquement accompagnée d'images, soutien à l'expression orale, ne constitue pas réellement une aide, en raison de la difficulté à se rappeler des termes spécifiques évoqués par ces images mais qu'il n'associe pas. Souvent, en présence d'une difficulté importante d'accès lexical, il faut que la carte mentale contienne à la fois les termes qui se rapportent aux concepts clés et les connecteurs logiques.

Il n'en demeure pas moins que, pour vérifier les connaissances et les compétences, il est important de s'assurer que le processus de réflexion ne puisse en aucun cas être entravé à cause d'une recherche difficile, du vocabulaire, d'un mot : le soutien offert, que ce soit un modèle, une carte, une liste ou un glossaire thématique doit être en mesure de fournir, de manière simple et accessible, les termes, les dates, les noms des personnages (surtout s'ils ne sont pas italiens).

La meilleure méthode de contrôle est que, en suivant les conseils de l'enseignant, les élèves participent à la construction de présentations de sujets d'apprentissage à travers des langages multimédias qui permettent une personnalisation selon leurs préférences et leurs besoins : pour appliquer cette méthode, il faut que les enseignants aient une compétence spécifique, une expérience d'utilisation et des moyens techniques offerts par l'école. S'il n'est pas possible de pratiquer la pédagogie de la classe inversée, en allant au-delà du concept de vérification frontale ou de questionnement linéaire, il faut par conséquent repenser la structure des interrogations.

Par exemple, on peut demander à l'élève un commentaire sur une vidéo montrée par l'enseignant ou trouvée parmi d'autres matériaux sur le net : cette activité permet d'utiliser les connaissances acquises en les exposant à travers la vidéo elle-même, en se confrontant au groupe au grand complet et en déclenchant des réflexions et des idées chez leurs camarades aussi.

Une autre aide, créée pour les élèves à BEP, mais utile à tous, est l'utilisation de cartes mentales lexicalisées du sujet à vérifier, construites en classe avec les élèves au cours d'une phase d'explication ou préparées par les élèves.

Ces supports de présentation doivent être linéaires et accessibles, rédigés de manière claire, visible et ordonnée afin de permettre de retrouver rapidement les termes spécifiques et les liens de causalité, en stimulant les modalités d'organisation de la présentation.

Le travail suivant est de comparer les guides de présentation construits indépendamment par les différents élèves, en stimulant la réflexion sur les différences, pour démarrer un travail de métacognition.

L'utilisation du guide de présentation pendant le contrôle est une pratique inclusive qui devrait être offerte à tous les élèves, sans différenciation selon les besoins éducatifs, car, étant un soutien à l'organisation du contenu, elle ne constitue pas en soi une facilitation, mais l'occasion de réfléchir sur la façon d'organiser une présentation orale.

Les erreurs à éviter au cours des interrogations orales sont les suivantes :

- poser des questions pressantes,
- ne pas laisser assez de temps pour organiser la réponse,
- demander aux autres élèves de répondre aux questions sur lesquelles l'élève interrogé hésite
- interrompre l'élève interrogé au risque de lui faire perdre le fil du discours, ne pas permettre à l'interrogé d'avoir sous les yeux les guides et les glossaires.
- croire qu'en tant qu'enseignants, il est possible de remplacer les supports décrits ci-dessus au cours de l'interrogation, en suggérant que l'enfant ne s'en souvient pas ou en n'interrompant pas la présentation de l'élève pour guider son organisation. Le support visuel que l'élève connaît et maîtrise ne peut en aucun cas être remplacé par d'autres modalités, encore moins par une aide qui utiliserait d'autres canaux sensoriels (oral au lieu de visuel).

En conclusion, dans l'évaluation, on devra observer soit le niveau de connaissance du sujet, à travers la présentation de ses propres matériaux, soit le niveau de compétence à travers leur utilisation. On devra tenir compte d'une certaine lenteur dans la recherche lexicale (même avec l'utilisation de glossaires thématiques), mais on prendra en considération la capacité d'élaboration personnelle, la capacité de synthèse, la capacité à motiver les choix de présentation et les modalités d'auto-correction.

Comment réaliser un contrôle pour un étudiant dyslexique

Le test de vérification écrite aura les mêmes caractéristiques générales, tout en conservant les spécificités de la matière enseignée. Les glossaires thématiques sont essentiels dans ce cas, ainsi que des listes claires sur des sujets à maîtriser : au cours de la phase d'étude, ces outils doivent être donnés à l'élève accompagnés de références précises aux pages de manuel où ils sont situés. L'essentiel est d'utiliser des cartes ou des tableaux qui contiennent des signes de vocabulaire spécifiques et emblématiques : la présence de la terminologie disciplinaire, des dates et des connexions logiques sera liée à la difficulté d'accès lexical ou de stockage de chaque élève. Les contrôles doivent être structurés de manière claire et linéaire, éviter la confusion ou la surpopulation visuelle et fournir des documents avec des phrases courtes et faciles à comprendre. Les questions à choix multiples sont plus accessibles que les questions ouvertes. Cependant, il existe des critères à respecter pour la construction de tests à choix multiples :

- les réponses possibles ne doivent pas être trop longues
- les mots utilisés doivent être bien différenciés
- éviter la double négation
- éviter des dates proches l'une de l'autre
- proposer un format numérique compatible avec la synthèse vocale

Les questions ouvertes constituent un outil approprié pour certaines matières et pour les sujets où ce n'est pas la reconnaissance du contenu correct qui est requise, mais la compétence argumentative. Dans ce cas également, le test devrait être proposé en format numérique accessible par synthèse vocale. L'utilisation de l'ordinateur est essentielle à la fois comme support de la production écrite et pour l'accès aux questions du contrôle, qu'elles soient ouvertes ou à choix multiples. La synthèse vocale permet une vérification de l'orthographe, de la consistance textuelle et de la structure linguistique utilisée et permet une réelle évaluation des capacités de l'élève en compensant ses difficultés spécifiques. Les contrôles proposés à un élève à BEP sans outils compensatoires adéquats ne permettent pas l'évaluation des compétences réelles et n'ont donc aucune valeur d'évaluation.

Types de contrôle et d'évaluation personnalisée

Le contrôle peut avoir lieu par :

- Des interrogations programmées à l'avance et qui ne se chevauchent pas;
- Des devoirs avec des objectifs de vérification clairs et non multiples ;
- Des interrogations orales avec des questions guidées ;
- Des contrôles avec plus de temps ou des contrôles plus courts visant à tester une seule compétence ;
- Une compensation avec des épreuves orales si le contrôle écrit n'a pas abouti à un résultat adéquat ;
- L'utilisation de médiateurs pédagogiques lors de tests écrits et oraux (cartes conceptuelles, mentales, schémas, tableaux...)
- L'utilisation d'outils technologiques et informatiques compensatoires ;
- Des tests informatisés ;
- Des contrôles individualisés (avec moins de demandes, questions fermées, vrai/faux, grilles)

- Des devoirs avec plusieurs solutions, qui peuvent correspondre à différents niveaux de compétence

L'évaluation des épreuves écrites et orales doit permettre à l'élève de montrer ses compétences d'une manière adaptée au type de problème qu'il présente.

Il faut un suivi de la part des enseignants pour évaluer l'efficacité des adaptations compensatoires adoptées et l'atteinte des objectifs.

L'importance des stratégies pour la répétition orale

Il arrive souvent que les élèves comptent sur leur grande capacité de compréhension, sans mettre en œuvre une stratégie de répétition orale des sujets étudiés.

Il en résulte une mauvaise fluidité du discours lors des interrogations/examens. Le moment de l'interrogation/examen est lié aux compétences d'exposition orale dans lesquelles intervient la paraphrase, c'est-à-dire la production de phrases ayant un sens équivalent à l'original, mais qui ne reproduisent pas fidèlement le lexique et la syntaxe du texte : c'est uniquement de cette manière qu'on peut prouver que la compréhension a été acquise.

La production d'une expression orale peut être programmée, en utilisant un plan et d'autres outils (cartes mentales, schémas et supports visuels pour l'apprentissage), préparés à l'avance, pour présenter le sujet de manière ordonnée et pour garder le contrôle sur l'oralisation du discours.

Les cartes mentales et les supports visuels de la connaissance en tant qu'outils de soutien à l'apprentissage ne sont pas seulement utiles aux élèves à BEP mais à tous, comme nous pouvons le lire dans les Directives nationales pour le programme de l'école maternelle et de l'école primaire (MIUR, i.e. Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche, 2012, pp. 32,33).

Les cartes mentales comme outils pour l'inclusion

Les cartes mentales sont des outils qui viennent en soutien à l'apprentissage de tous les élèves et peuvent être facilement utilisés par les enseignants dans l'enseignement et pour l'évaluation de toute la classe.

C'est précisément à cause de leur connotation, structure et logique (la théorie de l'apprentissage significatif) qu'elles sont bien adaptées à une pédagogie inclusive et significative à travers laquelle on peut conduire les élèves à poser des questions, émettre des hypothèses, analyser, établir des connexions, conceptualiser, vérifier des hypothèses.

BIBLIOGRAPHIE

Batini F., *Insegnare per competenze*, 02, Loescher Torino, 2013

Capuano A., Storace F., Ventriglia L., *Viaggio nel testo ... orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi*, Libriliberi, Firenze, 2014.

Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009

Castoldi M., Martini M., Verso le competenze: una bussola per la scuola, Franco Angeli Milano 2013

Chiappetta Caiola L. (a cura di) Didattica inclusiva, valutazione e orientamento, Anicia 2015

Da Re F., La didattica per competenze, Milano-Torino, Pearson, 2013

Fiorin I., Scuola accogliente, Scuola competente, Brescia, La Scuola, 2012

MIUR, Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita, di cui alla CM n. 43/09, e Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, di cui alla nota 19/2/2014, prot. 4232 MIUR (2010), Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali, in Indicazioni Nuovo Impaginato .

MIUR (2012), Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, in Indicazioni nazionali infanzia primo ciclo .

MIUR (2015), Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione

Napoletano F., Usare le rubriche per valutare il comportamento, 2014 in Rubriche per valutare il comportamento.

Nuzzaci A., Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia Editore srl. 2012 ("Riflessività e progettazione dell'insegnamento" pp. 99-157).

Pellerey M., Le competenze individuali e il Portfolio, La Nuova Italia, Firenze 2004

Perrenoud P., Costruire competenze a partire dalla scuola, Anicia, Roma 2003

Petracca C., I compiti di realtà, Lisciani, Teramo 2015

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", 30-12-2006.

Tessaro F., Lo sviluppo della competenza: Indicatori e processi per un modello di valutazione. Competence development: Indexes and processes for an evaluation model in FORMAZIONE & INSEGNAMENTO, vol. 1, 2012, pp. 105-119

Tessaro F., Compiti autentici o prove di realtà? Authentic tasks or reality tests? in FORMAZIONE & INSEGNAMENTO, vol. XII, 2014, pp. 77-88

Trincherò R., Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola, FrancoAngeli, Milano, 2012

Ventriglia L., Storace F., Capuano A. (2015), La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento, Quaderni della Ricerca 25, Loescher Editore.

Weeden P., Winter J., Broadfoot P., Valutazione per l'apprendimento, Trento, Erickson, 2009.

