

Évaluation de la formation dans le cadre de l'inclusion scolaire au Liban : de l'intervention éducative aux pratiques évaluatives

Evaluation of training in the context of school inclusion in Lebanon: from educational intervention to evaluative practices

Patricia Azoury et Norma Zakaria
Université Saint-Esprit de Kaslik, Liban

Résumé

L'inclusion scolaire constitue un défi pour les enseignants et la question des interventions pédagogiques et des pratiques évaluatives auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), devient fondamentale. Dans le cadre de cette problématique, nous nous interrogeons sur la possibilité de mener l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques inclusives et sur la possibilité d'apporter un changement dans les programmes éducatifs. Cette communication a pour objectifs d'analyser l'agir enseignant, à travers l'incidence des gestes évaluatifs sur l'apprentissage des (EBEP) intégrés en classe ordinaire, et de promouvoir la formation des enseignants à l'inclusion. Au niveau théorique, l'étude est conçue sous l'angle de l'éducation inclusive et de la pédagogie différenciée. Nous analysons les programmes de formation initiale et continue proposés par différentes institutions. Nous ciblons de même l'intervention pédagogique en classe dans des visées inclusives et les pratiques évaluatives des enseignants sous l'angle de la différenciation et de la diversification des activités. De plus, dans le cadre d'une enquête menée auprès d'enseignants libanais du cycle primaire, nous verrons dans quelle mesure les choix didactiques et pédagogiques, à la lumière des données offertes par les spécialistes et les responsables, sont efficaces pour la motivation intrinsèque et l'adaptation des (EBEP). En effet, dans notre hypothèse de travail, nous verrons dans quelle mesure l'évaluation des programmes, dans le cadre de l'inclusion scolaire, et de leur champ d'application dans le contexte scolaire, peut contribuer à la réussite de l'intervention éducative et des pratiques évaluatives réalisées en classe.

Mots clés : inclusion scolaire, intervention pédagogique, pratiques évaluatives, formation des enseignants, pédagogie différenciée

Abstract

School inclusion poses a challenge for teachers, especially regarding pedagogical interventions and evaluative practices for students with special educational needs [SEN]. Within this context, the focus shifts to the possibility of guiding teachers to reflect on their inclusive practices and to the potential for bringing changes in educational programs. This communication analyzes the teacher's actions, examining the impact of evaluative gestures on the learning of SEN students integrated into a regular classroom, and to advocate for teacher training to support an inclusive policy. The study is theoretically framed within the realms of inclusive education and differentiated pedagogy. It evaluates initial training programs and ongoing training projects offered by various institutions to assess their effectiveness. The study targets pedagogical interventions in inclusive settings and teachers' evaluative practices from the perspective of differentiation and the diversification of activities. Additionally, through a survey conducted among Lebanese primary school teachers, we explore the extent to which didactic and pedagogical choices, considering specialist and administrative input, prove effective for intrinsic motivation and adaptation of SEN students. The working hypothesis examines the extent to which program evaluation, within the framework of school inclusion, and its application in the school context contribute to the success of educational intervention and evaluative practices in the classroom.

Keywords: School Inclusion, Pedagogical Intervention, Evaluative Practices, Teacher Training, Differentiated Pedagogy

Introduction

L'École en tant que milieu regroupant des élèves ayant des aptitudes différentes, nous amène à prendre la classe comme objet d'étude spécifique, intéressant les pédagogues et les psychologues. En effet, l'inclusion scolaire constitue un défi pour les enseignants, et la question des interventions pédagogiques et des pratiques évaluatives auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP¹) est devenu un sujet de préoccupation pour la recherche actuelle, et sans doute un des défis pour l'école d'aujourd'hui.

L'accueil d'EBEP, dont les difficultés persistantes et durables, en classe impose de penser les modalités d'évaluation qui peuvent être utilisées. En effet, ce sont des élèves qui ont du mal à apprendre à cause d'un handicap ou d'une situation particulière (OCDE², 1996, 2007). D'après le DSMV³, des troubles neurodéveloppementaux peuvent s'ajouter au handicap identifié. En résumé, « *les besoins éducatifs particuliers sont les besoins nécessaires de l'élève pour participer pleinement aux activités d'apprentissage. Leur prise en compte légitime le statut de l'élève* » (Joguet, 2019, p.56).

Notamment, l'école de nos jours se trouve confrontée à l'enjeu majeur de réduire, de manière significative au cours des années, le nombre d'élèves en difficulté. Nous constatons de plus qu'un certain nombre d'élèves éprouvent des difficultés ou font preuve de lenteur par rapport à la majorité de leurs condisciples pour réaliser les objectifs assignés à la classe qu'ils fréquentent. Il s'agit d'élèves qui ont leur place dans une classe normale, mais à l'égard desquels il y a lieu de recourir, dans le cadre même des activités de cette classe, à des pratiques scolaires qui visent plus spécialement à les aider à surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent.

De leur côté, les enseignants savent que les élèves ne sont pas tous identiques et qu'ils ont des attitudes fortes diverses face à l'apprentissage. Meirieu (2004) distingue des « *variables individuelles en relation avec les stratégies que chacun utilise et des invariants structurels, communs à tous, en rapport avec des opérations mentales qui fondent les apprentissages, le tout traversé par le projet personnel de celui qui apprend* ». Cela signifie que les mécanismes fondamentaux, à la base de la construction des savoirs, sont pour tous à peu près les mêmes. Ce sont les stratégies que chacun met en œuvre pour y parvenir, et elles sont personnelles. Or, les différences ne se situent pas uniquement au niveau des stratégies employées par chacun, mais aussi au niveau de la diversité des conceptions (représentations mentales), qui se rapportent aux contenus et non aux méthodes.

Avoir accès à l'école est un droit pour tout enfant. Elle a donc à penser les questions d'accueil, d'inclusion, des EBEP, par des enseignements, des évaluations et un accompagnement adaptés. Ainsi, partant du principe que « *l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun* » (Thomazet, 2008), elle doit être capable d'assurer la personnalisation du parcours de l'élève tout au long de sa scolarité. Ainsi, l'inclusion scolaire générera des changements au niveau de l'enseignement, de l'évaluation et de la collaboration entre professionnels. Et, des valeurs comme l'égalité, l'équité, et l'éloge de la différence doivent influencer les décisions et les actions de tous les acteurs du système scolaire. Responsables, coordonnateurs, et spécifiquement les enseignants, doivent s'engager collectivement à fournir de l'encouragement, obtenir des ressources supplémentaires et à les distribuer équitablement, à régler les problèmes et à s'ouvrir aux changements pédagogiques (Tremblay et Kahn, 2017).

¹ La nomination [EBEP] est née suite à l'intégration et ou l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Sur ce, nous nous attardons sur ses principes comme base de réussite de l'inclusion.

² L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) est une organisation internationale qui œuvre pour la mise en place de politiques meilleures pour une vie meilleure. Leur objectif est de promouvoir des politiques publiques qui favorisent la prospérité, l'égalité des chances et le bien-être pour tous.

³ DSM : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (abréviation de l'anglais : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) est un ouvrage de référence publié par l'Association américaine de psychiatrie (American Psychiatric Association ou APA) décrivant et classifiant les troubles mentaux.

Ce paramètre est venu bouleverser nos habitudes éducatives, pédagogiques et sociales au Liban, à savoir un paradigme qui a changé notre façon d'enseigner, d'apprendre et aussi d'évaluer. Ainsi, une régulation du processus de l'évaluation s'impose suite à l'inclusion scolaire, récemment introduite dans notre système éducatif libanais. Une multitude de domaines se sont présentés et ont eu des répercussions assez importantes chez les EBEP. En effet, « les besoins éducatifs particuliers sont les besoins nécessaires de l'élève pour participer pleinement aux activités d'apprentissage. Leur prise en compte légitime le statut de l'élève » (Joguet, 2019, p.56).

Dans le cadre de cette problématique, nous nous interrogeons sur la possibilité de mener l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques inclusives et sur la possibilité d'apporter un changement dans les programmes éducatifs à ce niveau. Dans notre hypothèse de travail, nous verrons alors dans quelle mesure l'évaluation des programmes, dans le cadre de l'inclusion, et de leur champ d'application dans le contexte scolaire, peut contribuer à la réussite de l'intervention éducative et des pratiques évaluatives réalisées en classe.

De ce fait, analyser l'agir de l'enseignant, à travers l'incidence des gestes évaluatifs sur l'apprentissage des EBEP intégrés dans une classe ordinaire, et promouvoir la formation des enseignants pour une politique d'inclusion et d'une école ouverte à tous, deviennent actuellement des invariants essentiels pour l'intégration de ces élèves. Notamment, pour les mener à la réussite, des adaptations doivent être mises en place à la maison, à l'école et au travail, tout en tenant compte des caractéristiques de l'individu ainsi que du contexte auquel il appartient.

I. L'inclusion au fil du temps

L'inclusion est née contre tout concept d'exclusion vécue depuis l'antiquité. Une étroite relation a toujours existé entre ces deux concepts, au fil des années et à des proportions variées. Bien qu'elle ne soit pas développée dans tous les pays et dans toutes les écoles de la même forme, la notion d'école inclusive dépend de près du regard de la société envers l'éducation et la scolarisation des enfants en situation de handicap. C'est une question socio-politico-éducative qui influence les prises de décisions gouvernementales ainsi que leurs applications. C'est à partir des lois que les cursus scolaires et universitaires se développent et progressent vers une société plus inclusive. C'est une chaîne sans fin, armée d'un va-et-vient continu entre la base qui est l'école et la cime représentée par la société. Au fil du temps, une évolution remarquable s'est observée : de l'exclusion et la séparation à l'intégration et l'inclusion, et ceci, grâce aux lois imposées par les organisations universelles et nationales.

A. L'UNESCO – les droits des enfants

Dans un but de démarcation face à l'exclusion des groupes marginalisés, la convention de l'UNESCO⁴ en 1960 recommande d'assurer à tous l'égalité des chances en matière d'éducation. De surcroît, la déclaration de l'UNESCO pour l'éducation de 2030, à Incheon [République de Corée], du 19 au 22 mai 2015, exige d'assurer à tous une éducation équitable inclusive et de qualité, et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. L'inclusion et l'équité sont alors devenues les protagonistes du cadre de l'action éducative de 2030 selon les objectifs du développement durable et comme fondement de toute éducation de qualité. Il est de rigueur d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques et des programmes inclusifs dans les écoles et les universités pour atteindre le but de respecter la diversité, les besoins, les caractéristiques et les capacités de tout apprenant. De ce fait, le passage de l'engagement à l'action s'affiche dans la formation des enseignants et dans l'élimination des obstacles qui entravent la réussite scolaire. Ces dernières années, l'UNESCO a intensifié ses colloques et ses forums afin de répondre à cette problématique. Chaque mois, des actions dans le monde entier s'affichent pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et assurer des parcours d'apprentissage flexible, comme le

⁴ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

Forum international de politique éducative de l'IPEE-UNESCO⁵ sur « *l'enseignement supérieur [qui] doit s'adapter aux besoins des personnes* », réalisé du 6 au juillet 2021 ; le guide méthodologique⁶ conçu pour créer des politiques fondées sur le comment faire progresser l'inclusion, anticiper et gérer les risques et les dangers.

B. L'UNICEF

De même, l'UNICEF⁷ qui opère dans 190 pays, se bat pour les droits des enfants dans le but de développer leurs potentialités. La vision de ses membres se focalise sur la réduction de la stigmatisation et la discrimination envers les enfants, et dans la construction d'un monde où chaque enfant peut grandir en bonne santé, protégé des dangers et éduqué, afin qu'il puisse atteindre son plein potentiel. Chaque jour, ils luttent à faire de cette vision une réalité. Peu importe qui ils sont, ou où ils sont nés, ils tendent la main aux enfants les plus vulnérables où et quand ils en ont besoin. La protection des droits des enfants fait partie intégrante de la programmation depuis la Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE), qui est le premier traité international à reconnaître explicitement les droits des enfants handicapés. Avec l'adoption de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRPD⁸), le travail sur le handicap a pris de l'ampleur.

Le travail de l'UNICEF se concentre de manière renouvelée et intensifiée sur l'équité, qui cherche à identifier et à traiter les causes profondes de l'inégalité, afin que tous les enfants – en particulier ceux qui sont confrontés aux pires privations de la société – puissent exercer leurs droits. L'approche fondée sur l'équité est l'un des fondements du programme de l'UNICEF sur le handicap, dont les principaux objectifs sont d'intégrer le handicap dans toutes les politiques et programmes - à la fois dans le développement et l'action humanitaire - et de développer le leadership sur les droits des enfants handicapés, le renforcement des capacités du personnel et des partenaires.

II. L'inclusion au Liban

Le Liban a ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) en 1991, et s'est engagé à améliorer la condition de l'enfant et à protéger son bien-être. Le Liban a également été parmi les premiers à signer la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRPD) en 2007, mais n'a pas encore ratifié la Convention et mis en œuvre les articles de la loi 220/2000 pour garantir l'inclusion des personnes handicapées. Veiller à ce que des opportunités d'éducation inclusive soient disponibles pour les enfants et les familles les plus vulnérables devient alors essentiel pour le travail de l'UNICEF dans le secteur de l'éducation au Liban. Pour cela, l'UNICEF a soutenu la mise en œuvre par le ministère de l'Éducation libanais, du projet pilote d'éducation inclusive dans 30 écoles publiques. Ce projet inclut les filles et les garçons handicapés dans les programmes d'éducation non formelle. L'UNICEF s'est fortement concentré sur le renforcement des capacités, la fourniture de services spécialisés, l'élaboration de politiques et de procédures autour de l'inclusion, ainsi que le plaidoyer et l'assistance technique. De plus, le projet pilote de l'Éducation Inclusive (EI) a généré des données factuelles qui seraient utilisées pour éclairer le développement de la politique d'éducation inclusive du Liban. Pour l'année scolaire 2021-2022, le nombre d'écoles inclusives sera porté à un total de 60 écoles publiques. L'UNICEF a également soutenu l'inclusion de l'encéphalopathie des cervidés dans les programmes d'éducation non formelle, et a fourni des services d'éducation et de réadaptation aux enfants atteints de handicaps modérés et graves par le biais du réseau des organisations spécialisées de la société civile. À la lumière de ce qui précède, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement

⁵ IPEE : Institut International de Planification de l'Éducation.

⁶ « *De la résilience à l'inclusion : un nouveau guide méthodologique pour améliorer l'efficacité de l'éducation dans le monde* » (UNESCO, 2021).

⁷ UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance.

⁸ CRPD: *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*

supérieur (MEHE⁹), avec l'appui technique de l'UNICEF, envisage d'élaborer une politique nationale d'éducation inclusive et sa feuille de route de mise en œuvre.

A. Les projets proposés au Ministère de l'Éducation Nationale – le CRDP¹⁰

La scolarisation des EBEP, en milieu scolaire ordinaire, correspond à une politique éducative qui est désormais celle de l'inclusion. Elle n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés au plan pédagogique, surtout au Liban. Les difficultés vécues par les élèves sont particulièrement invalidantes. Affectant le langage, qui est transversal à l'acquisition des savoirs et des connaissances, la scolarisation demande des conditions et des formes d'accessibilité dans la salle de classe pour qu'elle soit possible. Elle a un fort impact sur la communication, facteur d'apprentissage, mais aussi sur la socialisation, l'intégration et l'épanouissement personnel. Les projets proposés au Ministère de l'Éducation Nationale sont divers (Projet de développement du curriculum, Initiative francophone pour la formation à distance des enseignants de français dans les écoles primaires en République libanaise [IFADEM], Projet d'éducation au développement durable, [PISA]¹¹, etc.), mais les besoins sur le terrain sont immenses et exigent une réforme des programmes scolaires et universitaires ainsi qu'une restructuration du système éducatif libanais.

B. Les programmes de formation universitaires au Liban

Des programmes de formation initiale et continue, appropriés aux exigences pédagogiques et didactiques offertes aux élèves à besoins éducatifs particuliers, seront basés sur « un esprit d'intégration » et articulant « *la construction curriculaire à trois niveaux : le niveau du profil général, qui répond au projet de l'institution ; [...] le niveau du noyau d'énoncés complexes et concrets qui traduisent le profil de sortie visé chez [l'élève] ; [...] le niveau des ressources* » (Rogiers et al., 2012, p.209). Ces programmes prendront en considération des dimensions à la fois théoriques et pratiques. Effectivement, la conception universitaire, le plus souvent théorique, « *ne fournit pas de réponses à tout, mais elle ouvre des perspectives, rebat les cartes, fait entrer de l'air frais* » (Astolfi, 2008, p.31). Pour répondre à ces trois critères, à savoir le projet de l'institution, le profil de sortie visé chez l'élève et les ressources utilisées, le programme de formation conjuguera différents niveaux (Zakaria, 1995), relevant de plusieurs objectifs :

En premier lieu, le programme prendra en considération un ensemble d'objectifs individuels qui se rattachent à la personnalité de l'enseignant, à savoir, prendre conscience de sa valeur humaine et de son utilité pour son pays, se conduire de façon à conserver toujours sa dignité personnelle et professionnelle, exprimer son amabilité envers ses élèves, les encourager à donner leur avis librement sur toutes les questions, et acquérir des motivations positives envers sa tâche d'enseignant en jouissant d'une bonne santé physique, mentale et psychique qui se reflète sur sa conduite envers les autres.

À cet ensemble, s'ajoute un ensemble d'objectifs cognitifs qui est en relation avec les connaissances, les aptitudes et les habiletés nécessaires aux divers besoins de l'enseignement. Parmi ces objectifs, nous pouvons signaler : acquérir un raisonnement scientifique et maîtriser les connaissances et les habiletés scientifiques qui aident l'enseignant à posséder à fond la matière de sa spécialisation, comprendre le processus d'apprentissage chez l'élève et les moyens de communication avec ce dernier, connaître les méthodes d'organisation, d'évolution et de structuration des programmes, ainsi que les problèmes qui s'y opposent et les moyens de les résoudre.

⁹ MEHE: Ministry of Education and Higher Education in Lebanon.

¹⁰ CRDP : Centre de recherche et de développement pédagogiques.

¹¹ PISA : Programme for International Student Assessment.

Des objectifs professionnels sont de même pris en considération et relèvent des capacités et des habiletés essentielles pour mener à bien la tâche d'enseignement. Parmi ces objectifs, on peut discerner les suivants : pouvoir formuler les objectifs et les activités pédagogiques, connaître les méthodologies d'enseignement et leur utilisation selon les situations d'enseignement, choisir et organiser le contenu de l'enseignement dans chaque situation d'apprentissage à l'intérieur de la classe en prenant en considération les différences individuelles entre les élèves, pouvoir profiter des nouvelles techniques en pédagogie et savoir utiliser les différents matériaux d'enseignement, être capable d'évaluer objectivement les élèves, et acquérir les habiletés de l'autoformation et de la recherche pédagogique.

Quant aux objectifs sociaux, ils se situent au niveau des élèves à l'intérieur de l'institution scolaire et au niveau de la société en général, tels que : acquérir l'habileté de se mettre en contact avec les autres et la capacité de communiquer avec le milieu social, acquérir de même l'habileté de susciter l'intérêt des élèves, leur enthousiasme et la capacité de développer leurs tendances convenables envers la société et la nation, connaître les moyens et les méthodes qui assurent le développement de la société, être capable de participer à la résolution des problèmes sociaux, et d'assumer ses responsabilités envers le progrès social tout en présentant des services culturels variés.

Notamment, ces objectifs généraux viseront l'apprenant qui, à partir de son expérience vécue de l'école, doit devenir un individu capable d'apprendre de façon critique et d'évaluer l'information, de faire des choix réfléchis et autonomes, d'acquérir un savoir qui cadre avec la réalité et d'utiliser ce savoir avec souplesse lorsqu'il est confronté à des situations nouvelles, et de se former continuellement tout en prenant plaisir à apprendre. Un équilibre entre le type de formation reçue par le futur éducateur et le type d'éducation qu'il sera ensuite amené à donner à ses élèves, sera alors indispensable dans toute conception de programmes de formation. Que dire si la formation concerne des EBEP ? Et qu'en est-il des programmes de formation en éducation spécialisée au Liban ?

Depuis la conception des anciens programmes des années soixante, au Liban, l'inclusion était dans la marge de l'oubli dans le curriculum libanais. Jusqu'en 2011¹², les programmes de formation initiale en sciences de l'éducation ne comportaient pas des options particulières et spécifiques à ce sujet, sauf dans de rares départements des sciences de l'éducation. Une analyse des programmes faite à ce niveau dans onze universités libanaises¹³, qui délivrent un diplôme en Sciences de l'éducation, a montré des déficiences dans les programmes de formation initiale au Liban, au niveau de l'inclusion, que ce soit dans les options de spécialisation ou dans l'offre des cours assurés par les universités.

Actuellement, la nouvelle perspective concernant ce genre de programmes a changé. Les universités se rivalisent entre elles afin d'obtenir un nouveau titre, à savoir, celui d'une université inclusive. Elles commencent à tolérer la présence des étudiants à BEP au sein de leurs institutions. Elles mettent en place de nouvelles mesures d'aménagement afin de favoriser l'apprentissage à cette nouvelle population qui s'impose dans tous les secteurs éducatifs. Même les évaluations revêtent des formes qui

¹² Une recherche a été effectuée à l'association *Lebanese Association for Educational Studies* sur les programmes de licence dans onze universités libanaises qui délivrent une licence en Sciences de l'éducation. Sous-thème traité : *Analyse comparative et synthétique des cours de formation générale et spécialisée dans les programmes de ces universités*. دراسة الأبحاث التربوية، مجلة كلية Recherche publiée dans la revue الأبحاث التربوية، مجلة كلية التربية في الجامعة اللبنانية، بيروت العدد 22 سنة 2012.

¹³ Les universités concernées dans cette étude sont : l'Université Libanaise, l'Université Saint Esprit Kaslik l'Université Saint Joseph, l'American University of Beirut, Notre Dame University NDU, LAU University, Université Al- Kafaat, Notre Dame de Balamand, l'Université Haygazian, Modern University for Business and Sciences, Global University.

correspondent à la pluralité des profils des étudiants. Cet état d'avancement est bien observable dans la plupart des universités¹⁴ qui délivrent des diplômes en éducation spécialisée.

Nous nous référons, dans ce cadre, aux programmes de ces universités, qui laissent discerner une évolution dans ledit domaine, et un dénominateur commun qui unit leurs perspectives éducatives. Ces programmes présentent les fondements de base de l'éducation spécialisée, avec bien sûr des spécificités pour telle ou telle université. Nous avons groupé les thèmes et les notions présentés dans les cursus par rapprochement, et nous les avons classés selon cinq axes. Le premier axe traite des cours introducteurs généraux, tels que l'introduction à l'orthopédagogie, l'introduction à l'éducation spécialisée, les notions de statistique analytique, les cours de méthodologie de la recherche, les séminaires de recherche, et les projets spécifiques en orthopédagogie. Le second présente les cours qui analysent les problèmes spécifiques chez les élèves à besoins éducatifs particuliers, tels que les troubles du développement émotionnels et comportementaux, les troubles de la parole et de l'écrit, les déficiences motrices, sensorielles et intellectuelles, les difficultés d'apprentissage scolaire et les remédiations, les déficiences psychomotrices et les troubles du spectre de l'autisme. Dans le troisième axe sont regroupés les cours de spécialisation qui relèvent des programmes et des stratégies de l'éducation des enfants autistes, et des déficiences intellectuelles, de l'inclusion scolaire et socioprofessionnelle, des difficultés scolaires, de la didactique et des stratégies spécialisées, et de la rééducation en orthopédagogie. Le quatrième axe revient aux pratiques d'enseignement dans des contextes scolaires spécifiques : dans une classe spécialisée et dans un centre spécialisé. Le cinquième axe regroupe les cours d'évaluation et de mesure en éducation spécialisée.

Cela dit, il semble que, même si les cours en formation initiale abordent les concepts de base, cela ne suffise pas à consolider des connaissances pratiques chez les jeunes enseignants. Le plus souvent, à ce stade, faute de temps et par manque d'expérience, puisque les pratiques enseignantes sont encore limitées et réduites. De nouveaux concepts apparaissent alors au niveau de la formation continue : recherche-action, renouvellement des curricula, développement professionnel, démarche d'innovation, pratiques évaluatives, gestes professionnels, etc.

Au Liban, la formation continue est encore timide au niveau de l'éducation spécialisée, bien qu'elle soit un moyen efficace pour parfaire progressivement les compétences et le savoir-faire des enseignants et accéder au développement d'une approche évolutive d'un enseignement professionnel, c'est-à-dire, de qualité. En effet, rares sont les universités qui offrent un diplôme de licence en « orthopédagogie » ou « special education », (Université Saint Joseph – Institut Libanais d'éducateurs, Université Sainte Famille Maronite, American University of Beirut, etc.) ; de même qu'un diplôme uniquement de master (Université Libanaise, Université Saint Esprit Kaslik, Notre Dame University, etc.).

III. L'intervention éducative de l'enseignant

Une formation spécialisée de l'enseignant s'avère indispensable, particulièrement au niveau de la relation éducative, des gestes professionnels et du traitement de l'hétérogénéité en classe. Cette perspective, relevant de l'inclusion, ne réussit que si l'intervention éducative auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers est bien menée. En effet, l'intervention ne vaut que dans la mesure où elle offre cet espace potentiel de bienveillance où l'action de l'intervenant est de "bien veiller" à mettre en place les conditions, sur lesquelles nous allons nous pencher, qui susciteront des activités d'apprentissage de la part des sujets (Lenoir, Larose et al. 2002). Conçue comme « *démarche professionnelle avec ses caractéristiques éthiques et méthodologiques* » (De Robertis, Orsoni et al. 2008, p.57), elle se présente comme une action qui assure l'équilibre entre les gestes professionnels de l'enseignant et les activités de l'apprenant, pour conduire efficacement le processus d'enseignement/apprentissage.

¹⁴ Nous avons analysé, à titre d'exemple dans cette communication, les programmes en éducation spécialisée des universités suivantes : l'Université Libanaise, l'Université Saint Esprit Kaslik, l'Université Saint Joseph, l'American University of Beirut, Université de la Sainte Famille [USF], Notre Dame University NDU.

A. Rôle de l'enseignant spécialisé

Une saine éducation affective, fournie par l'enseignant, prépare les élèves en difficulté au libre choix et à l'autonomie, comme elle les prépare à exploiter leurs motivations positives envers les tâches à effectuer, et envers les éducateurs qui entament ces tâches. En effet, la façon adoptée par les éducateurs pour aborder les enseignements différents contribue à créer, chez ces élèves, des réactions et des attitudes qui développent leur affectivité. Cette éducation les aidera de même à voir le monde extérieur à partir de leur propre monde pour s'épanouir dans toutes les dimensions de leur personnalité. Une nouvelle tendance montre qu'« *apprendre avec la Pédagogie positive, c'est apprendre avec sa tête, son cœur et son corps [...] et [...] apprendre, c'est vivre avec les autres* » (Akoum et Pailleau, 2013, p.34-38). Cependant, cette éducation suppose la mise en place de dispositifs éducatifs complexes que l'école doit assurer en planifiant les programmes et les contenus d'enseignement. Les éléments affectifs à enseigner sont nombreux : l'acceptation de soi et de l'autre, l'adaptation scolaire et sociale, l'épanouissement, l'autonomie, la tolérance, la responsabilité et le partage.

Une formation continue de l'enseignant au niveau de la relation éducative et des gestes professionnels est essentielle. En effet, travailler les compétences psychosociales à l'école passe par quatre « axes » : « faire connaissance », « se connaître, connaître l'autre », « percevoir et identifier les sentiments » et « résoudre les problèmes relationnels » (Meram, 2006). Selon Lefebvre-Puech (2006), Vygotski met en relief l'importance du rôle de l'adulte en parlant de « l'espace potentiel de progrès ». Pour lui « *l'adulte a pour rôle d'aider l'élève à passer de l'activité accompagnée (guidage externe) à l'activité autonome (autoguidage)* ». Cet accompagnement nécessite un contrôle de la part de l'enseignant et une bonne appropriation de la part de l'élève. De même, il « *propose une autre manière de lutter contre [...] les inégalités scolaires [qui] sont une réalité* » (Florin, 2009, p.39), et qui perturbent le guidage et l'autoguidage dans un environnement scolaire où les élèves sont hétérogènes.

En revenant à Piaget, Perraudeau (2001) explique comment l'interaction entre le milieu et l'enfant, l'adolescent ou l'adulte, résulte de l'action qui, par transformation en opération, c'est-à-dire par mentalisation, développe la pensée formelle. De là à confirmer que la relation élève/enseignant doit passer continuellement sous contrôle, par le biais de la bienveillance, particulièrement dans les moments de tension. Cependant, éviter les abus est essentiel pour la régulation de la relation éducative ; car « *faute d'aimer suffisamment les enfants, l'enseignant échoue à les éduquer* » (Houssaye, 2002, p.41).

Pour les gestes professionnels, la « professionnalité » qui en ressort impliquerait des compétences « théoriques », « méthodologiques », « d'ingénieries pédagogiques », « sémiotiques » et « éthiques » (Jorro, 2006). L'engagement au métier devient « *de l'ordre du comportement et relève de pratiques réellement mises en œuvre et susceptibles d'être observées* » (Merhan, Jorro et De Ketele, 2015, p.12). Il faut donc apprendre à « *prendre des décisions, mettre en œuvre des actions pour atteindre un objectif ; réguler et adapter les actions entreprises en vue de les améliorer* » (Biémar 2012, p.21). C'est ainsi que le geste devient professionnel quand il ne cible plus seulement les tâches et les actions réalisées par l'enseignant, mais quand il prend en compte les actions et les tâches accomplies par chaque élève.

Selon Jean-Pierre Astolfi (2003, p.45), « *la professionnalisation du métier d'enseignant [...] ne peut réussir que moyennant la prise en compte de deux éléments largement antagoniques, mais tous deux indispensables* :

- *L'appui sur les acquis des recherches, moyennant une réflexion nouvelle sur les canaux de formation (le souhaitable) ;*
- *La prise en compte des compétences « en acte » des enseignants et de leurs savoirs « tacites », sur lesquels s'appuyer, même si c'est pour les transformer (le possible). »*

Dans la réalisation des pratiques, il est adéquat de parler des « gestes » pour désigner un savoir-faire professionnel. Ces gestes soutiennent la régulation des apprentissages et sont décisifs dans la réussite et l'accomplissement des tâches. « *Deux traits du geste professionnel retiennent particulièrement [l'] attention. D'une part, son but, qui est la conduite de la classe pour l'apprentissage, d'autre part, son caractère situé et nécessitant des ajustements continus* » (Balslev 2011, p.27). Il importe de bien préciser ici que l'enseignement s'améliore nettement lorsque les buts sont bien déterminés et lorsque l'élève est mis au courant des objectifs de l'apprentissage, et ceci bien avant que la tâche de l'enseignant ne commence. Pour cela, les pratiques en formation initiale ne peuvent pas être développées seulement en fonction des théories pédagogiques, mais surtout au niveau des besoins des élèves dans le contexte scolaire.

B. Le traitement de l'hétérogénéité en classe

Les aspects de l'hétérogénéité sont multiples : hétérogénéité des sexes, des motivations, des cultures, des modes de vie, des styles d'apprentissage, des aptitudes cognitives, des acquis, des comportements, des rythmes de travail, etc. De ces spécifications, découlent différents facteurs individuels, cognitifs et sociaux qui marquent la personnalité humaine et attribuent à chaque individu un caractère et un tempérament propre à lui. Il serait donc important de mettre l'accent sur quelques sources psychologiques, cognitives, sociales et didactiques qui intensifient les différences individuelles et alimentent les divergences dans les classes. Notamment, dans une classe qui intègre des EBEP, le traitement de l'hétérogénéité par l'enseignant n'est pas simple.

Sur le plan affectif, l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves est évidente : chaque élève a sa personnalité, son histoire, est impliqué dans des conflits différents et conçoit la vie de façon singulière. En effet, très souvent, le vécu et la personnalité d'un élève se répercutent sur sa motivation, son attention, son énergie et son équilibre. D'autres problèmes individuels sont souvent déterminants dans l'apprentissage, tels que l'hostilité vis-à-vis des pairs et la nature de la relation avec l'enseignant qui peuvent déterminer la réussite ou l'échec d'un apprentissage et provoquer chez l'élève des phénomènes d'identification ou d'indifférence. Ces processus affectifs sont très importants, mais difficilement analysables et maîtrisables.

À cet aspect émotionnel, s'ajoute un aspect cognitif portant sur la diversité des connaissances, antérieures ou non, sur la planification, la régulation et l'autocontrôle. Il existe de même de grandes différences cognitives dans le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'institution, et dans la richesse des processus mentaux où se combinent les représentations, les modes de pensée et les stratégies d'apprentissage.

Un autre niveau de différenciation, concernant l'hétérogénéité sociale, accentue les différences individuelles. Ce niveau englobe le cercle familial et la sphère de la société qui s'étend au-delà de ce cercle. À cet égard, le rôle de la famille est important vu la sécurisation qu'elle assure, la protection et la solidarité qu'elle fournit, et la convivialité dans laquelle baignent ses membres. Dans une autre perspective, les différences sociales se répercutent sur un autre aspect de l'hétérogénéité, à savoir, l'aspect culturel, qui révèle les attitudes interactives des apprenants vis-à-vis des phénomènes du monde qui les entoure. La réaction et la motivation de tel ou tel apprenant, dans une même classe, s'avèrent très diversifiées dans ce domaine et se manifestent d'une façon très hétérogène envers les phénomènes socioculturels qui surgissent actuellement, dans les situations de la vie quotidienne.

Un projet¹⁵ de recherche-action réalisé au Centre de recherche à l'Université Saint-Esprit de Kaslik en 2009, a mis l'accent sur plusieurs paramètres concernant les besoins des élèves ayant des difficultés

¹⁵ Zakaria, N. (en collaboration) (2009). Recherche-action (sous intitulé : *Intervention d'aide auprès des élèves en difficulté*, réalisé au Collège Central– Jounieh, Liban, en collaboration avec le Centre de Recherche à l'Université Saint-Esprit de Kaslik, en 2007 et 2008. Recherche publiée sur le site du Centre de Recherche de l'Université Saint-Esprit de Kaslik en 2009.

d'apprentissage. En effet, chaque élève ayant des troubles d'apprentissage possède un modèle particulier de forces et de besoins qui influent sur son apprentissage. La plupart de ces troubles sont identifiés durant les années du niveau élémentaire. D'où les plans d'intervention individualisés qui fournissent des informations sur leurs besoins, ainsi que sur l'intervention et le soutien éducationnel dont ils ont bénéficié. Les élèves pourraient présenter des difficultés dans l'un ou l'autre des domaines suivants :

- Le domaine métacognitif implique un contrôle actif, une coordination, et une surveillance des processus et des stratégies d'apprentissage.
- Le domaine du traitement de l'information, présente la manière dont l'information est reçue au niveau sensoriel, perçue, structurée, mémorisée, extraite et exprimée.
- Le domaine des communications comporte des habiletés auditives, de langage réceptif et d'expression du langage.
- Le domaine scolaire inclut la lecture, l'expression écrite, l'orthographe et les mathématiques. À mesure que les élèves progressent dans leurs études, leurs difficultés d'apprentissage deviennent plus évidentes dans certaines disciplines.
- Le domaine de la socialisation et de l'adaptation englobe une compétence sociale qui comprend l'aptitude à s'engager avec succès dans des relations interpersonnelles et à s'adapter au milieu environnant.

Évidemment, pour planifier l'enseignement en fonction des divers besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, il faut prendre des décisions éclairées au sujet des contenus, des documents et des ressources, des stratégies d'enseignement, et des procédures d'évaluation. Pour cela, l'enseignant doit prendre en compte ces questions lorsque viendra le moment de planifier des accommodations pour ses élèves ayant des besoins particuliers, à savoir, le milieu d'apprentissage, le regroupement et les activités d'apprentissage. Ajoutons qu'au moment de l'intervention en classe, il faut présenter le contexte d'apprentissage : objectif, déroulement, aide, outils, durée, exigences de l'évaluation, activer les connaissances antérieures des élèves, établir des rapprochements avec des apprentissages déjà réalisés, tenir compte des aspects affectifs, enseigner de façon explicite et systématique en mettant en œuvre des stratégies cognitives.

IV. Les pratiques évaluatives

Particulièrement, la formation spécialisée des enseignants, au niveau des pratiques évaluatives réalisées auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, prend son point de départ des paramètres déjà signalés ci-haut et de l'hétérogénéité des apprenants qui peut être d'ordre cognitif et/ou d'ordre culturel. L'identification des divers champs de compétences implique dans ce sens, la nécessité de nuancer les profils individuels des élèves, tels que les conçoit De La Garanderie (2006), et conformément à leurs besoins. La vocation de l'évaluation sera alors d'aider à situer l'élève dans son parcours individuel, par le biais d'une différenciation en prenant en compte la singularité de chacun. Notamment, les évaluations témoignent qu'un élève peut avoir des faiblesses dans tous les domaines, ou bien, dans tel ou tel domaine, mais pas dans d'autres. Agnès (2013) propose à ce sujet une « pédagogie muable », où l'élève peut échouer sans que cela ne lui cause une frustration ou un problème psychique.

De-là, l'importance de l'évaluation formatrice qui est caractérisée par une forme particulière d'évaluation formative à forte composante métacognitive (Minder, 1999), et où la régulation vient de la part de celui qui apprend, à savoir l'élève lui-même, et non de la part de celui qui supervise comme dans l'évaluation formative. Dans cet aspect, l'évalué peut lui-même préparer les instruments de la construction de ses apprentissages. Cette construction mentale des critères par l'apprenant permet à celui-ci de se construire une base intellectuelle d'orientation de l'action à partir de laquelle il pourra autoréguler son activité d'apprentissage et s'auto-évaluer (Raynal et Rieunier, 2010).

A. La différenciation pédagogique en évaluation

Une « évaluation différenciée » (Joguet, 2019) est le point d’ancrage de la diversification des activités et des situations d’apprentissage. De même, la diversification des formes de travail est importante (binôme, individuel, petits groupes, grands groupes). Il est aussi utile de proposer des ateliers autonomes et des ateliers dirigés. Des phases d’évaluations adéquates seront le point de départ de toute différenciation, qui s’engage nécessairement avant l’action. En effet, on ne peut différencier les apprentissages des élèves sans avoir mesuré au préalable leurs acquis et leurs prérequis. Le diagnostic initial, faisant l’état des savoirs à l’entrée dans le processus d’apprentissage ou de réapprentissage, permet de faire apparaître les compétences de l’élève, ses points forts, ses points faibles, ses lacunes. Cette phase d’évaluation diagnostique est nécessaire lorsque l’élève n’est pas connu de l’enseignant en début d’année, ou lorsqu’il est pris en charge par l’enseignant spécialisé ou de soutien.

Une autre phase d’évaluation, l’évaluation formative, présente une composante fondamentale de la différenciation pédagogique puisqu’elle permet de vérifier si les objectifs assignés à son enseignement sont atteints, et si les élèves acquièrent les compétences visées. Il s’agit d’une évaluation intégrée à l’action de formation, qui ne donne pas lieu à une note chiffrée, mais à une estimation du degré d’atteinte des compétences par l’apprenant. Il faut aussi concevoir des grilles de positionnement des élèves au regard des compétences qu’ils sont censés atteindre. La grille permet ainsi de réaliser deux fonctions importantes de l’action pédagogique : pratiquer une démarche par objectif et établir le bilan des acquis au terme d’une ou de plusieurs séances d’apprentissage.

Ainsi, d’une part, l’évaluation formative a pour fonction de permettre à l’élève de se situer dans le processus d’apprentissage par rapport à un but à atteindre. Elle le fait également prendre conscience de son avancement, de ses réussites et des obstacles qu’il a encore à franchir pour atteindre l’objectif visé. D’autre part, l’évaluation formative a pour fonction d’aider l’enseignant à réguler les processus d’apprentissage des élèves. Elle devient formative puisqu’elle a pour but de former les apprenants au type de raisonnement qu’il faut avoir pour réussir l’épreuve. Selon Gillig (2001), il existe trois paradigmes essentiels pour la régulation :

La régulation interactive, qui est une forme de régulation totalement intégrée à la situation d’enseignement et d’apprentissage, s’illustre bien par la différenciation successive, et où les interactions se font sous forme de guidance individuelle avec chaque élève lors des séances en classe, en grand groupe ou en sous-groupe. Ici, le maître cherche à savoir si les élèves ont compris, et, à travers les échanges, modifie le message pédagogique en conséquence des caractéristiques individuelles.

La régulation proactive : faisant suite à l’évaluation des productions des élèves, se caractérise par un prolongement de la séance d’apprentissage, mais de manière différée dans le temps, sous forme d’approfondissement et de consolidation des compétences des élèves, qui ont déjà atteint le seuil de maîtrise.

La régulation rétroactive : également différée, c’est celle qui est le plus en usage actuellement. L’évaluation formative ayant fait le constat de productions non satisfaisantes, on revient en arrière pour revoir la construction des savoirs encore non acquis, pour combler les lacunes, pour des actions de répétition, de rattrapage, de soutien.

Notamment, la flexibilité d’une évaluation (choisir différentes formes de production, respecter les rythmes, les styles et les niveaux cognitifs de tous les élèves, etc.), les mesures d’adaptation spatiale, temporelle, matérielle et la modification (alléger un test en supprimant des questions, proposer une dictée de clôture, etc.) deviennent donc une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves (Dubois, 2016). Il revient à l’enseignant de différencier les structures, les processus, les contenus et les productions pour permettre à tous les élèves de progresser au meilleur de leurs capacités lorsque les attentes en lien avec les exigences du programme sont hors de leur portée.

B. Des outils pour évaluer

Tout en maintenant l'importance d'évaluer d'une manière « positive et constructive » (Jacob, 2018), il s'agirait en conséquence de savoir choisir le type d'évaluation qui correspond à cette idée et de prendre en considération ses composantes : les études, les techniques, le jugement, les critères, le résultat (qualitatif, quantitatif). Il s'avère essentiel d'introduire des fiches d'autoévaluation (Bruce, 2001) pour permettre à l'élève de devenir l'acteur de son propre apprentissage, et de l'emporter vers le développement de son autonomie. Les outils comme le portfolio ou le dossier de réussite, les grilles de relecture, la technologie ou l'auto-correcteur numérique se présentent comme utiles pour évaluer d'une manière plus ludique, pour prendre en compte des difficultés ou des troubles de certains élèves ainsi que pour créer des évaluations au service des apprentissages des élèves, tout en favorisant l'autonomie et la collaboration qui les font progresser, autrement dit, des évaluations plus humanistes (Khordoc, 2021).

V. Repères méthodologiques

Alors que de nombreux élèves du cycle primaire s'écartent du système scolaire après quelques années à cause des difficultés ou des troubles d'apprentissage durant cette période consacrée à être la base de tout apprentissage, la formation des enseignants/tes se veut plus proche du terrain actuel et des exigences de la pratique. Un questionnaire adressé aux enseignants/tes du cycle primaire de spécialisations différentes, et ayant pour but de prendre conscience de l'importance de la formation initiale et continue des enseignants et de son impact sur le choix des pratiques éducatives et évaluatives probantes adoptées en classe, met en exergue des points saillants relatifs à notre questionnement.

Son objectif est donc de montrer les besoins de formation en éducation spécialisée, les possibilités d'application des programmes y afférents dans l'inclusion scolaire, ainsi que l'importance de l'intervention éducative et des pratiques évaluatives offertes aux EBEP, pour leur réussite et leur intégration dans les classes ordinaires.

Les réponses des enseignants ont apporté des éléments intéressants pour développer nos propos. Notre commentaire porte sur les thématiques les plus pertinentes fournies par ces réponses, à savoir le statut professionnel des enseignants et leur formation initiale, l'application des pratiques spécialisées dans les classes enseignées, la formation continue, l'accompagnement par un pair dans le cadre du travail, les outils et les techniques utilisés dans l'évaluation des élèves à besoins éducatifs particuliers, et la réflexion personnelle des enseignants sur leurs propres compétences.

La totalité des enseignants interrogés sont du genre féminin et la majorité de ces enseignantes sont jeunes ayant des années d'expérience limitées. Ce qui est ambitieux c'est que la plupart sont détenteurs de diplômes dans le domaine de l'éducation : quelques-uns ont obtenu un diplôme en éducation spécialisée, en orthopédagogie et en psychomotricité.

Les réponses de celles qui ont suivi des programmes en sciences de l'éducation d'options différentes ont montré des besoins au niveau des pratiques inclusives. Par contre, celles qui ont suivi un cursus en éducation spécialisée, montrent plus d'aisance et d'ingénierie dans l'application de ces pratiques. Nous signalons quinze enseignantes qui ont un diplôme en éducation spécialisée et quarante-huit qui ont fait des licences, ou DE, ou master en éducation, ou autres disciplines. Cependant, en dépit de l'existence d'options différentes en sciences de l'éducation, ces options ne contiennent pas des cours relatifs à l'inclusion, mais des cours proposés dans le cadre des notions pédagogiques et didactiques générales offertes par les programmes universitaires en sciences de l'éducation au Liban.

Les statuts professionnels des enseignantes ne sont pas complètement en adéquation avec les situations du travail, même si la majorité avoue que leur diplôme est en adéquation avec leur travail. Ce qui nous

mène à relever cette question, c'est leur expérience professionnelle très réduite et le taux assez élevé (37 %) de réponses qui trouvent qu'il n'y a pas de rapport entre leur diplôme et leur travail. Et ce qui appuie cette constatation encore, c'est que 69.1 % ont reçu une formation portant sur les EBEP, et 73% des enseignantes ont reçu une formation relative aux pratiques de classe inclusives et sur le curriculum, ce qui leur permet d'appliquer ces pratiques en classe. Or, ce qui est décevant ici, c'est la mauvaise application des pratiques apprises lors de la formation initiale : 22.1 % seulement appliquent toutes les pratiques. Ceci est important, parce que le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers intégrés dans les classes est considérable.

Relativement à la formation initiale en éducation spécialisée, la formation continue est faible, ce qui nous pousse à repenser le rôle de l'école. En effet, dans le cadre institutionnel, 36.8 % des enseignantes ont été formées aux pratiques pédagogiques spécialisées dans toutes les matières enseignées, 52.9 % dans certaines matières qu'elles enseignent, et 10.3 % n'ont pas été formées. De plus, 33.8 % des enseignantes ont suivi, à titre personnel, des formations supplémentaires pour pouvoir répondre aux exigences du terrain, et 66.2 % n'en ont pas suivi. Ajoutons que le rôle de l'école est encore mis en jeu dans l'accompagnement des enseignants au cours de leurs pratiques, car la majorité n'est pas accompagnée ou suivie par un accompagnateur. Même les personnes accompagnées par un responsable, un formateur ou un coordonnateur, ne profitent pas des acquis essentiels pour appliquer les pratiques inclusives. À titre d'exemple, sur une cinquantaine d'activités présentées par les coordonnateurs, sept activités seulement répondent aux problèmes de l'inclusion.

Quant aux pratiques évaluatives utilisées lors de l'évaluation des élèves, leur application en classe est timide. 23.5 % des enseignantes adaptent presque toujours la copie d'examen pour les EBEP, et plus des deux tiers des enseignantes appliquent souvent les pratiques suggérées. Cependant, leur application n'est pas continue et ne prépare pas les élèves à s'adapter aux situations de l'évaluation.

De plus, l'application de certaines pratiques évaluatives présente des failles qu'il faut éviter. Ceci est peut-être dû au manque de formation ou d'accompagnement. Par exemple, durant l'évaluation de la lecture, 36.8 % des enseignantes diminuent le nombre de ligne pour les EBEP presque à chaque examen ; 27.9 % agrandissent le caractère des lettres des copies d'examen pour permettre une lecture plus aisée aux EBEP ; 16.2 % des enseignantes proposent des mots colorés, des syllabes, des lettres et des chiffres, ainsi que des lignes de couleurs différentes pour permettre aux EBEP une lecture moins fatigante et orienter leur attention vers une attitude plus réflexive.

D'autre part, 33.8 % des enseignantes placent presque à chaque évaluation un exercice par page afin de réduire la possibilité de se perdre face à la copie présentée avec tous les exercices en même temps. Il va de soi pour les mathématiques où 7.4 % des enseignantes permettent aux EBEP d'utiliser la calculatrice durant les examens presque à chaque évaluation.

Concernant la lecture des consignes durant les examens, 36.8 % des enseignantes le font, afin d'accroître la réussite qui restaure grandement le goût de l'effort des EBEP, et de les conduire davantage aux progrès dans l'acquisition des compétences. Nous remarquons, de même, que 25 % des enseignantes ont recours au travail de groupe pour évaluer les compétences des élèves, et cela à une fréquence d'une fois par semaine.

Nous constatons dans ce parcours que les enseignantes trouvent des difficultés à s'intégrer dans cet enseignement spécialisé. 11.8 % seulement des enseignantes s'estiment très bien préparées à gérer une classe intégrant des EBEP. Nous remarquons encore, d'après les résultats, que 39.7 % des enseignantes éprouvent un grand besoin de formation sur la prise en charge des EBEP, et 41.2 % éprouvent un besoin moyen.

Au niveau de l'évaluation formative, il est important de souligner que presque la totalité des enseignantes utilise, même si c'est à des degrés différents, l'évaluation formative durant leur enseignement afin de permettre à leurs élèves de disposer d'un objet de mesure et de comparaison par rapport à eux-mêmes, et pas seulement par rapport à une norme. Ceci est important dans la mesure où il peut permettre à l'enseignant de se situer par rapport à la progression de l'élève et à son assimilation des acquis.

En somme, nous pouvons constater d'un côté, que la formation continue des enseignants présente des lacunes, et, d'un autre côté, les données de la formation initiale ne sont pas bien mises en œuvre dans les situations de travail concernant l'enseignement/apprentissage des EBEP. Ici, la question du recrutement du personnel enseignant apparaît comme un obstacle qui peut perturber le parcours du travail dans les institutions scolaires.

En guise de conclusion, nous mettons l'accent sur des paradigmes essentiels dans l'application des pratiques inclusives en classe actuellement, à savoir : les programmes de la formation initiale universitaire qui doivent préparer les enseignants à aborder le champ scolaire avec plus d'aisance et de confiance en eux-mêmes ; la connaissance et la mise en œuvre des pratiques inclusives et évaluatives concernant les EPEP permettant une meilleure intervention scolaire de la part de l'enseignant ; le recrutement adéquat du personnel qui s'occupe de ces enfants à l'école ; et le suivi assuré par des formateurs spécialisés dans ledit domaine pour développer les paramètres de la formation continue. Dans ce cadre, notre étude a mis l'accent sur ces points cibles. Elle a été enrichie par les propos d'enseignantes libanaises exerçant dans des contextes scolaires hétérogènes, où le besoin d'application des pratiques inclusives s'avère indispensable auprès d'un nombre d'élèves considérable intégrés dans des classes ordinaires.

De-là, nous confirmons de plus en plus la nécessité d'un renouvellement des programmes de formation initiale en sciences de l'éducation, particulièrement dans les filières non spécialisées, pour que les enseignants puissent être quasiment formés et préparés à aborder des classes hétérogènes. Les efforts sont à considérer, comme nous venons de voir, au niveau des chartes et des lois qui appuient l'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais notre ambition est plus grande, et nous souhaitons que l'inclusion soit un thème récurrent dans les formations et les projets d'établissement.

Références

Agnès, (2013). Éducation et nouvelles donnes. In J.-D. Rohart, (sous la direction de). *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*. Lyon : Chronique sociale.

Akoun, A. et Pailleau, I. (2014 – 7^{ème} tirage). *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*. Paris : EYROLLES.

Astolfi, J-P. (2003). *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. J-P. Astolfi (sous la direction de). Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.

Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.

Biémar, S. (2012). *Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences*. In É. Charlier & S. Biémar (sous la direction). *Accompagner un agir professionnel*. (pp. 17-35). Paris, Bruxelles : De Boeck.

Balslev, C. (2011). *Quelques effets de l'ajustement entre les gestes de l'enseignant et de l'apprenant sur la situation didactique. Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français : quelle improvisation professionnelle ?* J-C. Chabanne et O. Dezutter (sous la direction de). Bruxelles : de boeck.

- Bruce, T. (2001). *Learning Through Play: Babies, Toddlers and the Foundation Years*. Hodder & Stoughton
- De La Garanderie, A. (2006). *Renforcer l'éveil au sens. Des chemins pour apprendre*. Lyon : Chronique Sociale.
- De Robertis, C. Orson, M. Pascal, H. Romagnan, M. (2008). *L'intervention sociale d'intérêt collectif*. Rennes : *Presses de l'école des hautes études en santé publique*.
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, 79-87. <https://doi.org/10.3917/nras.074.0079>
- Florin, (2009). *Guide de l'accompagnateur bénévole. Agir contre les inégalités scolaires*. Paris : ESF éditeur.
- Gillig, J M. (2001), *Remédiation, soutien & approfondissement à l'école*, 2^{ème} édition, Paris, Hachette (Collection Profession enseignant).
- Houssaye, J. (2002). *Pédagogie : justice pour une cause perdue*. In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, et M. Fabre. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF éditeur.
- Jacob, P. (2018). 11. L'évaluation doit être positive et constructive. Dans : P. Jacob, *Liberté Égalité Autonomie : Handicap : pour en finir avec l'exclusion* (pp. 133-138). Paris : Dunod.
- Joguet, J. (2019). *L'éducation inclusive concrètement que faire ?* Paris : Tom Pousse.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*. 29 (1), 31-43.
- Khordoc, Y. (2021). *Évaluer autrement, c'est possible ! Les ceintures de compétences pour faire progresser les élèves*. Paris : ESF.
- Lefebvre-Puech (collaboration Lebas, S. et Lamet, P. (2006). *Construire des projets pour la réussite des élèves à l'école maternelle*. Académie de Créteil : CRDP.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., *et al.* (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*. 4 (4).
- Meirieu, P. (2004). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF éditeur.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D. et Oelsner, a. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*. Lyon : Chronique sociale.
- Merhan, F., Jorro, A. et De Ketele, J-M. (2015). Mutations éducatives et dynamiques d'engagement professionnel. In F. Merhan, A. Jorro et J-M. De Ketele (sous la direction de) *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles : de boeck supérieur.
- Minder (1999). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégie, évaluation*. Paris : Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- Perraudeau, M. (2001). *Piaget aujourd'hui. Réponses à une controverse*. Paris : Armand Colin Bordas.
- Raynal et Rieunier (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 8^{ème} édition, Paris, ESF éditeur.
- Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G. et Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck. 247- 248).
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

Tremblay, P. et Kahn, S. (dir.). (2017). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*. Québec : Livres en ligne du Crires.

Zakaria, N. (1995). Formation des enseignants de français au Liban. Tome 2. Pour un programme de formation au Liban. Daroun Liban : Éditions Rouhana.

Zakaria, N. (2012). Recherche effectuée à l'association *Lebanese Association for Educational Studies* sur les programmes de licence dans onze universités libanaises qui délivrent une licence en Sciences de l'éducation. Sous-thème traité : *Analyse comparative et synthétique des cours de formation générale et spécialisée dans les programmes de ces universités*. دراسة المقررات في مكّوني الاعداد العام والخاص في برامج الأبحاث التربوية، مجلة كلية التربية في الجامعة اللبنانية، Recherche publiée dans la revue بيروت العدد 22 سنة 2012

Zakaria, N. (en collaboration) (2009). Recherche-action (sous intitulé : *Intervention d'aide auprès des élèves en difficulté*, réalisé au Collège Central– Jounieh, Liban, en collaboration avec le Centre de Recherche à l'Université Saint-Esprit de Kaslik, en 2007 et 2008. Recherche publiée sur le site du Centre de Recherche de l'Université Saint-Esprit de Kaslik en 2009.