



**HAL**  
open science

# Éducation inclusive : quels défis et innovations en matière d'évaluation ?

Serge Thomazet

► **To cite this version:**

Serge Thomazet. Éducation inclusive : quels défis et innovations en matière d'évaluation ?. Le Droit à une éducation inclusive - Transition conceptuelle, transformation des pratiques et enjeux de l'évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique et UNICEF, Jan 2019, Rabat, Maroc. hal-02021983

**HAL Id: hal-02021983**

**<https://hal.science/hal-02021983>**

Submitted on 11 Mar 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي  
الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي  
Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique  
Instance Nationale d'Évaluation du Système d'Éducation, de Formation et de Recherche Scientifique

unicef | pour chaque enfant

# الحق في التربية الدامجة

انتقال مفاهيمي وتحول الممارسات ورهانات التقييم

## LE DROIT À UNE ÉDUCATION INCLUSIVE

Transition conceptuelle, transformation des pratiques et enjeux de l'évaluation

## THE RIGHT TO AN INCLUSIVE EDUCATION

Conceptual Transition, Practices Transformation and Evaluation Challenges



## أشغال الندوة الدولية

ندوة دولية 7 و8 يناير 2019 الرباط - المغرب

ACTES DU SÉMINAIRE INTERNATIONAL  
INTERNATIONAL SEMINAR

7 - 8 JANVIER/JANURAY 2019 - RABAT - MOROCCO



# الحق في التربية الدامجة

انتقال مفاهيمي وتحول الممارسات ورهانات التقييم

---

## LE DROIT À UNE ÉDUCATION INCLUSIVE

Transition conceptuelle, transformation des pratiques  
et enjeux de l'évaluation

---

## THE RIGHT TO AN INCLUSIVE EDUCATION

Conceptual Transition, Practices Transformation and  
Evaluation Challenges

Dépôt légal : 2020MO0798

ISBN : 978-9920-785-24-2

# TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	5
NOTE DE PRÉSENTATION .....	9

## I. ALLOCUTIONS D'OUVERTURE ..... 15

◆ عمر عزيمان .....	16
◆ Giovanna BARBERIS.....	19
◆ لطيفة جبابدي.....	23
◆ رحمة بورقية.....	26

## II. CONFÉRENCE INAUGURALE .....29

◆ L'éducation inclusive, parlons-en ! - Charles Gardou .....	30
--	----

## III. SÉANCE 1 : ÉDUCATION INCLUSIVE : QUELS CHEMINS PARCOURUS ET QUELS DÉFIS À RELEVER ? ..... 51

◆ Existing international education models - Marianne SCHULZE.....	52
◆ Les enjeux internationaux liés à l'inclusion des élèves en situation de handicap -Khalid CHENGUITI.....	58
◆ ..التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة والمجتمع المدني: المسارات والمكتسبات والتحديات المستقبلية -عبد الرحمان المودني	62

## IV. ATELIER 1 : QUELLE ARTICULATION DES DISPOSITIFS DE SOUTIEN POUR L'ACCÈS À LA SCOLARISATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP ? ..... 67

◆ Articulation entre acteurs : vers une forme d'intelligence collective ? - Philippe CHAIZE .....	68
◆ دعم تحسين ظروف تدرس الأشخاص في وضعية إعاقة - إبراهيم زروقي .....	78
◆ Quelle articulation des dispositifs de soutien pour l'accès à la scolarisation des enfants en situation de handicap ? - Malika MOUMANE.....	87

## V. ATELIER 2 : QUELLE ADAPTATION DES PRATIQUES POUR UNE ÉDUCATION INCLUSIVE ? ..... 93

◆ Quelles formations initiale et continue des professionnels de l'éducation ? Quelles conditions d'aménagement des examens ? Comment mieux prévenir et mieux accompagner les enfants en situation de handicap et leurs familles ? - Soumia AMRANI.....	94
◆ La formation des enseignants et l'aménagement des examens - Franck SAHAGUIAN.....	100
◆ تكييف الامتحانات المدرسية الإشهادية مع خصوصيات المترشحين في وضعية إعاقة - عبد المجيب المرابط .....	107
◆ تنزيل الإطار المنهاجي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة - محمد بيدادة .....	116

## VI. SÉANCE 2 : ÉDUCATION INCLUSIVE : QUELS DÉFIS ET INNOVATIONS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION ? ..... 127

◆ L'évaluation dans le cadre de l'éducation inclusive - Serge THOMAZET .....	128
◆ Assessment : from intentions to tools - Humberto Javier RODRIGUEZ HERNANDEZ.....	140
◆ Évaluation et pratiques inclusives : cas du réseau des écoles alternatives du Québec - Jean HORVAIS.....	152
◆ Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc : Présentation des résultats de l'étude qualitative - Rkia CHAFAQI .....	163

<b>VII. SÉANCE 3 : ÉDUCATION INCLUSIVE : QUELLES SONT LES MODALITÉS DE TRAVAIL ENSEMBLE ? .....</b>	<b>177</b>
◆ La collaboration entre les différents partenaires impliqués dans le processus d'inclusion scolaire en Italie - Lucia DE ANNA .....	178
◆ Les conditions pour la participation des parties prenantes - Serge RAMEL .....	191
◆ Des connaissances à la pratique : travailler ensemble, cela ne va pas de soi ! - Sandrine AMARE .....	197

<b>VIII. ATELIER 3 : ÉDUCATION INCLUSIVE : TOUS CONCERNÉS, COMMENT RÉSOUDRE LA COMPLEXITÉ DE L'ARTICULATION ENTRE LES ACTEURS.....</b>	<b>209</b>
◆ العمل المشترك بين مختلف الفاعلين من أجل تربية دامجية - عبد المالك أسريح .....	210
◆ Les acteurs de la scolarisation... quelle complexité ? - Emmanuel GUICHARDAZ.....	216
◆ إرساء التربية الدامجية بسوس ماسة - محمد جاي منصوري .....	222
◆ المرکز الوطني للرصد والدراسات والتوثيق في مجال الإعاقة - أولية التربية الدامجية في أفق الإنصاف وتكافؤ الفرص - سعيد الحنصالي .....	229
◆ Éducation Inclusive et concertation : L'expérience de Handicap International au Maroc - Céline ABRIC ..	234

<b>IX. ATELIER 4 : ÉDUCATION INCLUSIVE : VERS QUELLE MUTATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES ? .....</b>	<b>242</b>
◆ Les représentations sociales du handicap comme outil pour le développement de l'inclusion scolaire et sociale - Alessio COVELLI .....	243
◆ Promouvoir une société inclusive - Nicolas EGLIN .....	256
◆ التمثيلات النفسية الاجتماعية الإيجابية نحو الأشخاص في وضعية إعاقة - مدخل لإنجاح التربية الدامجية - رشيد الكنوني .....	264
◆ Améliorer la représentation sociale des personnes en situation de handicap par l'enseignement universitaire inclusif - Nabil MAAROUFI .....	269
◆ التمثيلات الاجتماعية للأشخاص الصم والصمم - عرسى عبد العزيز .....	275

<b>X. SYNTHÈSE GÉNÉRALE - Rkia CHAFAQI-Youssef BOULLALA .....</b>	<b>289</b>
---	------------

## L'évaluation dans le cadre de l'éducation inclusive

Serge THOMAZET<sup>(1)</sup>

### 1. Introduction

Bien au-delà des évaluations nationales et internationales de performance ou de contrôle, l'évaluation en éducation prend des formes multiples et s'intègre aux processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'évaluation en éducation est une dimension fondamentale aussi bien du pilotage que de toute action de terrain.

Elle peut se faire avec différents objectifs et différentes temporalités (Thélot, 1994) :

- Elle peut être externe aux dispositifs d'enseignement lorsqu'un organisme évalue des systèmes, processus ou dispositif sans y être engagé ;
- Elle peut être interne lorsque ce sont les acteurs eux-mêmes qui s'engagent dans une évaluation d'un objet dans lequel ils sont eux-mêmes engagés en tant acteurs.

De même, les données pertinentes peuvent être soit extérieures à l'activité que les professionnels ont mise en œuvre (c'est le cas par exemple lorsque la recherche identifie qu'une connaissance du devenir des enfants avec handicap mental influe sur les pratiques des enseignants des classes élémentaires) ; soit les données peuvent aussi être en lien direct avec l'activité des professionnels (par exemple un chef d'établissement prend en compte les bonnes pratiques de gouvernance et régule son activité à partir d'indicateurs qu'il recueille en temps réel).

L'évaluation permet aux professionnels d'ajuster leur action en prenant en compte les savoirs construits en et sur l'éducation ainsi que les savoirs retirés de leurs terrains. Nous sommes alors dans une

1. Enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation, Université Clermont Auvergne, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation, France.

approche du « praticien réflexif » (Schon, 1994) qui prend en compte à la fois les acquis de la recherche « evidence based », mais aussi les preuves amenées par la pratique « based evidence » (Bryk, 2015; Centre Alain Savary, 2017). Dans ce cadre, les tendances actuelles amènent à penser l'évaluation comme un dispositif à mettre en place au sein des équipes afin de les aider à réguler leur activité.

Retenons ici que de nombreux guides ont été produits :

- Le guide Qualinclus, présenté comme un outil au service d'une éducation inclusive et de qualité (éduscol, 2018)<sup>(2)</sup>, est un exemple d'outil d'auto-évaluation développé en contexte français à destination de l'ensemble des professionnels des établissements scolaires. Il vise à accompagner la transformation de l'école par le développement de l'expertise de ses professionnels.
- L'école inclusive n'échappe pas aux différentes formes d'évaluations, sommatives, formatives, diagnostic qui ont largement été développées (voir par exemple Barthélémy-Descamps, 1990).
- Cette question de l'évaluation de l'école vers des dispositifs plus inclusifs a également fait l'objet de nombreux écrits et de rencontres scientifiques (Branciard, Mias, & Benoit, 2016; CNETCO, 2016), de travaux de l'UNESCO, de l'Agence européenne pour les besoins éducatifs particuliers et l'éducation inclusive, de l'OCDE et de bien d'autres organismes gouvernementaux et non gouvernementaux. Les documents produits contiennent de nombreux indicateurs et des guides de qualité pour mener des évaluations.

Tentons désormais de mieux saisir ce qu'il faut évaluer, en y associant, à titre d'exemple, des pistes de mise en œuvre. Notons ici que l'objectif de l'évaluation dans le domaine de l'école inclusive n'est pas d'évaluer sa pertinence... Le choix d'une école inclusive est un choix éthique et non scientifique. L'objectif de l'évaluation est de rendre l'école inclusive possible et efficiente, en d'autres termes de la rendre pertinente !

2. Le document est téléchargeable à partir du lien indiqué en bibliographie.

## 2. Éducation inclusive : savoir ce que l'on veut pour pouvoir évaluer

Le projet d'une école inclusive, dont l'ambition se limitait autrefois à l'accès à l'école des enfants handicapés est maintenant une stratégie essentielle pour garantir l'accès à une école de qualité pour tous les enfants et à tous les âges. Selon cette approche, l'école inclusive peut être définie comme un projet pour l'école « qui, par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques souhaite rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire. » (Thomazet, Mérini, & Gaime, 2014, p. 2). Ainsi posée, amener l'école à devenir inclusive est donc bien un projet de transformation de l'école, visant à remédier à l'échec et au décrochage scolaire et à assurer un enseignement de qualité pour tous les enfants en vue de leur insertion dans la société. C'est donc cela qu'il va falloir évaluer.

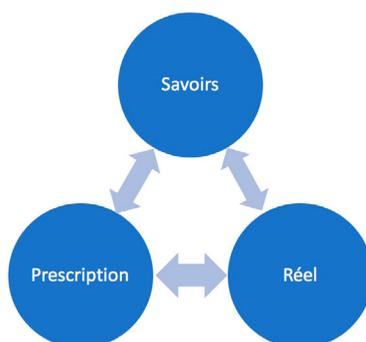
Trois dimensions d'évaluation :

- a) Il s'agira d'une part d'évaluer les savoirs, les représentations, les perceptions de et sur l'école inclusive. Cette dimension est importante, car, si l'on considère l'école inclusive comme un projet, il est nécessaire de s'assurer que le projet et ses valeurs sont connus des différents professionnels afin qu'ils puissent agir en conséquence. Toujours sur cette même dimension, la recherche montre aussi que le sentiment de compétences est une condition importante de la mise en action des professionnels. Nous appellerons cette dimension rassemblant des connaissances multiples « les savoirs ».
- b) Il est aussi nécessaire d'évaluer les textes officiels et plus généralement l'ensemble de ce que l'on appelle la prescription. Ce terme, emprunté à la psychologie ergonomique désigne tout ce que l'institution définit et communique au professionnel pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail : les programmes d'enseignement et autres instructions officielles, les lois et règlements, les évaluations et consignes transmises par les inspecteurs de l'Éducation nationale, directions, mais aussi

les consignes émanant des instituts de formation professionnelle (Daguzon & Goigoux, 2007; Goigoux, 2002).

c) Enfin, troisième dimension il est tout aussi nécessaire d'évaluer le réel : les établissements scolaires tels qu'ils sont, la formation telle qu'elle se fait, les professionnels tels qu'ils agissent etc. L'évaluation pourra aussi porter sur les écarts entre ces différentes dimensions. L'écart entre le prescrit et le réel, entre le perçu et le réel, entre l'idéal et le réel notamment.

**Figure 1 : trois dimensions de l'évaluation**



La suite de ce document contient des pistes d'évaluation dans chacun de ces domaines et entre ces domaines.

### ***Evaluer les savoirs***

Deux points semblent à évaluer en priorité, d'une part, évaluer la connaissance de ce qu'est une école<sup>(3)</sup> inclusive dans l'idéal, ou plutôt l'idéal au sens d'Albero vue comme « l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les décisions, actes et discours des acteurs au cours du projet » (Albero, 2010, p. 3) et, d'autre part, le sentiment de compétence des professionnels (Rousseau & Thibodeau, 2011).

Ces évaluations peuvent porter sur l'ensemble des acteurs contribuant à l'école inclusive. Les enseignants bien évidemment, mais tous les professionnels de l'école en incluant les personnels non enseignants

3. École est à prendre au sens large d'établissement scolaire ou de tout dispositif d'enseignement, d'éducation ou de formation.

des écoles, les cadres, les familles, les responsables locaux et les formateurs.

### ***Évaluer le prescrit***

L'évaluation de la prescription est fondamentale afin de voir si les consignes sont à la fois pertinentes, au sens où elles promeuvent et appuient la logique inclusive et cohérentes entre elles. Parmi les points de vigilance, quatre types de question sont à poser :

- Les textes de loi. Prévoient-ils la situation des personnes avec handicap ou besoins particuliers ? Sont-ils compatibles avec ces situations ?
- Les textes réglementaires. Sont-ils suffisants pour permettre les adaptations nécessaires aux publics avec handicap et besoins particuliers, que ce soit pour l'accès à l'école, les apprentissages, les examens, diplômes et certifications ?
- Les parcours scolaires des élèves avec handicap. Sont-ils explicitement prévus et promus que ce soit dans les écrits et les discours des hiérarchies ?
- Les ressources nécessaires à la mise en œuvre des textes officiels. Sont-elles prévues explicitement (financeurs, procédures, décideurs, acteurs...)

### ***Évaluer le réel***

Le but ultime de l'école inclusive est de permettre, par une scolarité réussie, une insertion sociale, professionnelle et une qualité de vie aux personnes avec handicap ou besoins éducatifs particuliers. La qualité d'une école inclusive est donc à évaluer sur le long terme. Il s'agit d'évaluer le devenir des personnes (Ebersold & Detraux, 2013), en identifiant leur place dans la société. Ont-elles, quantitativement et qualitativement les mêmes opportunités d'emploi, d'accès aux logements, aux loisirs, aux soins ?

Aussi pertinentes soient-elles, du fait de leur positionnement sur le long terme, ces évaluations ne permettent pas de réguler l'action

dans des temporalités adaptées aux besoins des acteurs de terrain. Aussi d'autres indicateurs sont à prendre en compte pour positionner l'évaluation.

### **3. Évaluer les effets des choix inclusifs**

L'éducation inclusive... pour aller à l'école, comme les autres enfants !

On tentera de quantifier ici la présence physique des enfants dans l'école, mais aussi qualitativement leur place dans les établissements, le fait qu'ils bénéficient comme les autres des services offerts, comme la cantine, la garderie, l'aide aux devoirs, lorsque ceux-ci existent. On identifiera aussi et surtout l'accès aux savoirs qu'il est nécessaire de mesurer sur deux dimensions, pédagogique et didactique :

- pédagogique pour savoir si les enseignants mettent en place des modalités d'enseignement compatibles avec les besoins particuliers des élèves ;
- didactique lorsqu'il s'agit d'adapter les contenus, les savoirs enseignés et donc les curricula.

Sur ce point, on pourra consulter utilement les documents guides, par exemple le guide pour l'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002) qui listent des indicateurs utiles pour les différentes formes d'accessibilité. Nous présentons à titre d'exemple une copie des questions destinées à évaluer l'accessibilité didactique et pédagogique.

## Document 1 : extrait de Booth et Ainscow (2002, p.88)

Indicateurs et questions

### Dimension C Développer des pratiques inclusives

#### C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.1. | *L'enseignement est planifié en gardant les apprentissages de tous les élèves à l'esprit*

- i) Est-ce que les enseignements sont planifiés pour soutenir les apprentissages plutôt que pour livrer le contenu du curriculum?
- ii) Est-ce que le matériel du curriculum reflète l'origine ethnique, l'expérience et les intérêts de tous les élèves?
- iii) Est-ce que les leçons commencent par une expérience partagée qui peut ensuite être développée de différentes façons?
- iv) Est-ce que les leçons reflètent un éventail d'intérêts pour les filles et les garçons?
- v) Est-ce que les leçons contribuent à accroître les apprentissages de tous les élèves?
- vi) Est-ce que les leçons encouragent une vision des apprentissages comme continue plutôt que complétée par différentes tâches?
- vii) Est-ce que différents sujets peuvent apprendre de différentes façons, par exemple, savoir lire et écrire intensif ou cours de langue étrangère?
- viii) Est-ce qu'il y a des interprètes disponibles pour les élèves sourdes ou malentendantes ou autres pour qui l'anglais est une langue seconde?
- ix) Est-ce que l'on tient compte et tente de minimiser, lors de la planification, des obstacles aux apprentissages et à la participation de certains élèves en particulier?

### ***Cheminer dans les apprentissages, apprendre, comprendre et savoir faire***

Le parcours scolaire des élèves concernés peut aussi faire l'objet d'une évaluation pertinente. On regardera notamment l'avancée dans les cursus : l'élève est-il condamné à « redoubler » en classe spéciale ou va-t-il, comme tous les autres élèves, pouvoir cheminer comme et avec les autres, dans les différents niveaux et établissements scolaires qui constituent un parcours ordinaire d'élève ? Ses difficultés vont-elles empêcher son accès aux enseignements secondaires ? Des dispositions sont-elles prises pour que les élèves à risque de décrochage ou d'absentéisme puissent être maintenus à l'école ?

Il sera intéressant de connaître l'accès des élèves concernés aux diplômes, certifications ou autre reconnaissance de compétence.

Par ailleurs, en plus des reconnaissances académiques ordinaires,

il semble intéressant, pour les élèves les plus fragiles de pouvoir témoigner de leurs compétences acquises, même si elles n'ont pas débouché sur un diplôme. Il est ainsi possible de délivrer, par exemple une attestation de compétences professionnelles facilitant l'obtention d'un emploi.

Cf. attestation de compétences professionnelles disponible sur :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/31/9/Attestation\\_comptc\\_pro\\_ACAD\\_677319.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/31/9/Attestation_comptc_pro_ACAD_677319.pdf)

#### **4. Évaluer les leviers**

De nombreux travaux montent l'importance d'identifier les leviers, bien au-delà de la classe et de l'enseignement, à tous les niveaux de l'école et des dispositifs d'éducation. Mitchell (2008), identifie des travaux de recherche montrant, par exemple, l'importance de l'engagement des parents, de la culture de l'école, de la qualité de l'environnement, etc. Ces éléments sont donc de précieux indicateurs qui peuvent être sujets à évaluation.

##### ***Évaluer les leviers au niveau de la gouvernance***

La gouvernance des dispositifs d'éducation est un levier fondamental. Pour Ainscow et Muncey (1989), les écoles qui obtenaient de bons résultats concernant les BEP semblaient avoir en commun les traits suivants :

- Le rôle efficace d'animation joué par un directeur résolu à répondre aux besoins de tous les élèves ;
- Des personnels qui se sentent capables de répondre aux besoins individuels des élèves ;
- Le sentiment que tous les élèves peuvent réussir ;
- Des dispositions permettant à tous les membres du personnel de bénéficier d'un soutien ;
- La volonté de faire en sorte que tous les élèves puissent suivre un programme à la fois large et équilibré ;

- Des procédures systématiques de suivi et de contrôle des progrès pour tous les élèves.

Les caractéristiques des écoles qui paraissent répondre efficacement aux BEP sont en fait celles de tous les établissements performants. Des évaluations peuvent donc être menées sur ces points.

### ***Évaluer les leviers au niveau de la classe et de l'enseignement***

De très nombreux travaux identifient les caractéristiques importantes des classes et de l'enseignement ainsi que les indicateurs. Par exemple, pour Ainscow et Muncey (1989), les enseignants les plus efficaces :

- soulignent l'importance du sens;
- proposent à leurs élèves des tâches réalisables et stimulantes;
- offrent des expériences d'apprentissage variées;
- permettent aux élèves de faire des choix;
- ont de grandes attentes;
- créent une atmosphère positive;
- ont une approche cohérente;
- assurent une progression des exercices qu'ils donnent à faire aux enfants;
- savent reconnaître les efforts et les réussites de leurs élèves;
- organisent l'utilisation des moyens d'apprentissage de manière à faciliter celui-ci;
- encouragent les élèves à collaborer;
- contrôlent les progrès et informent régulièrement leurs élèves de leurs appréciations.

Là encore, connaissant les facteurs d'efficacité, les évaluations sont faciles à mettre en œuvre !

## ***Évaluer les leviers au niveau du travail collectif***

Il reste important de pointer l'intérêt du travail collectif et du partenariat (Bélangier, Frangieh, Graziani, Mérini, & Thomazet, 2018). En effet, bien souvent, les besoins particuliers des élèves ne sont pas que scolaires. La contribution des professionnels de santé, mais aussi de la rééducation et du travail social est donc indispensable, conjointement avec les enseignants et les familles, pour trouver des réponses ajustées. La capacité de ces professionnels à travailler en équipe, à créer des environnements capacitants, à créer de la cohérence dans les parcours des élèves est fondamentale et doit donc être évaluée (Thomazet & Mérini, 2014).

\*\*\*

Les grandes dimensions de l'évaluation des dispositifs éducatifs inclusifs ont été identifiées. Retenons que, en complément des grandes évaluations nationales et internationales standardisées, l'évaluation peut être un dispositif présent au quotidien à tous les niveaux de nos dispositifs et présent comme outils de régulation pour chaque professionnel et chaque équipe.

En décrivant l'existant, en conceptualisant les pratiques, les outils, l'organisation et en regardant l'impact sur l'environnement (Mérini, 2001) l'évaluation nous offre de multiples outils susceptibles d'aider à la construction d'une école inclusive plus pertinente, pour les élèves, comme pour les professionnels.

### **Références bibliographiques :**

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, 4(1), 7-24.
- Barthélémy-Descamps, A. (1990). Evaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 5-11.
- Bélangier, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., & Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en

dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138–165.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive*. Retrieved from United Kingdom; England: <http://www.inclusion.org.uk>. Provider: OCLC
- Branciard, L., Mias, C., & Benoit, H. (Eds.). (2016). *Vers une évaluation scolaire inclusive*, numéro spécial de la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 74(2), doi:10.3917/nras.074.0005.
- Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA distinguished lecture: Accelerating how we learn to improve. *Educational researcher*, 44(9), 467-477.
- Centre Alain Savary. (2017). De « l'évidence-based practices » aux « practice-based evidences » : et si les chercheurs anglosaxons nourrissaient des débats éducatifs féconds en France ? Retrieved from <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>
- CNESCO. (2016). *Préconisations pour une école inclusive*. Retrieved from PARIS:
- Daguzon, M., & Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale: construction d'un idéal pédagogique. Paper presented at the *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg. [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Marc\\_DAGUZON\\_254.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marc_DAGUZON_254.pdf)
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 102-115.
- Eduscol. (2018). *Qualinclus, un guide d'auto-évaluation pour une école inclusive*. Retrieved from <http://eduscol.education.fr/cid132953/guide-qualinclus.html>

- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. Paper presented at the XXXVIIème congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française : les évolutions de la prescription Aix-en-Provence
- Mérini, C. (2001). Usages de l'évaluation en situation plurielle et d'ouverture. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 6(1), 31-43.
- Mialaret, G. (1976, 2017 pour la 12e édition). *Les sciences de l'éducation « Que sais-je ? »* n° 1645. Paris: Presses universitaires de France.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. Abingdon: Routledge.
- 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. *Education et Francophonie*, 39(2), 145-164.
- Schon, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Thélot, C. (1994). L'évaluation du système éducatif français. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 5-28.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21). Retrieved from <http://questionsvives.revues.org/1509> doi:10.4000/questionsvives.1509
- Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 69-80.







Angle Avenues Al Mélia et Allal El Fassi,  
Hay Riad, Rabat - B.P. 6535 - Maroc

Tél : +212 (0) 537-77-44-25  
Fax : +212 (0) 537-68-08-86

ine@csefrs.ma  
www.csefrs.ma