



HAL
open science

Évaluer un élève allophone : trouver l'équité

Catherine Mendonça Dias

► **To cite this version:**

Catherine Mendonça Dias. Évaluer un élève allophone : trouver l'équité. Castincaud F. et Zakhartchouk J.-M. (coord.). L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?, Canopé Editions, 2014, coll. Repères pour Agir. hal-01356123

HAL Id: hal-01356123

<https://hal.science/hal-01356123>

Submitted on 23 Oct 2022

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.

Mendonça Dias, C. (2014). « Évaluer un élève allophone : trouver l'équité », dans Castincaud F. et Zakhartchouk J.-M. (coord.), *L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?*, Canopé Editions, coll. Repères pour Agir, p. 135-139.

En 2012-2013¹, 45 300 élèves allophones sont arrivés en France et se sont répartis soit dans des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A), soit en classe ordinaire. Pour ma part, voilà plus de 5 ans que je suis formatrice au Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV), le service du rectorat qui s'occupe de l'accueil des élèves allophones arrivants et à chaque formation, la question de l'évaluation revient avec insistance, incertitude, colère parfois : comment "noter" des élèves encore peu francophones, en classe ordinaire ?

Dès leur arrivée en France, ces élèves sont confrontés à l'évaluation : ils bénéficient d'un entretien et d'une évaluation initiale en langue d'origine, avec le concours du CASNAV². Les résultats permettent d'apporter des indicateurs aux professeurs et de recommander un niveau de classe, en évitant un écart de plus de deux ans par rapport à l'âge de référence. Passée cette évaluation initiale, les contrôles continus posent souvent problème aux enseignants, à plusieurs niveaux : pour la passation du contrôle, le choix des compétences évaluées, la notation retenue et la transmission des résultats aux familles. Comment évaluer des connaissances qui n'ont pas été linguistiquement accessibles ? On observe que l'organisation des évaluations et les notations varient d'un établissement à l'autre, à niveau linguistique et scolaire égal : un élève obtenant une moyenne de 14 en français pourrait très bien voir son travail noté 3 dans un autre établissement, nous verrons comment. Je vais rapporter les pratiques, discutées au cours et au cœur de formations, et j'y apporterai les points de vue des enseignants, mais aussi des élèves et des familles rencontrés par ailleurs, ainsi que de l'équipe de l'administration. Je compléterai ces expériences par des propositions pratiques ayant été envisagées par les équipes éducatives et de formateurs.

A la recherche d'une équité dans l'évaluation

Non francophones, les élèves ne sont pas en mesure de comprendre les cours. Difficile alors de les évaluer sur des compétences et des connaissances qu'on n'a pas pu leur enseigner, faute d'être linguistiquement compréhensibles. Face à cette situation, des professeurs préfèrent différer les évaluations, attendre plusieurs mois et ainsi, sur les bulletins, se lit la formule laconique mais explicative : "*ne parle pas français*". Bulletin lacunaire qui pose alors des problèmes pratiques au moment de l'orientation. Par ailleurs, l'absence de notes n'est pas ressentie comme une absence de jugements pour la famille... ne serait-ce pas comme si l'enfant n'avait pas travaillé ? Et pour l'élève habitué à la notation, à quoi bon travailler la discipline si les efforts fournis ne comptent pas pour les contrôles ? L'absence d'évaluation n'équivaut pas l'absence de problème.

D'autres professeurs rencontrés préfèrent ne pas opérer de distinction avec les élèves natifs. Ils soumettent aux élèves non ou peu francophones les mêmes évaluations qu'au restant de la classe et ce, dès les premières semaines en France. Cela leur permet de mesurer à la fois les écarts avec les élèves de la classe et, au fur et à mesure du temps, leurs progrès. Hélas, l'apprentissage de la langue française écrite prend forme d'un long chemin parsemé de notes basses qui côtoient plutôt le zéro que le zénith... "*Malgré les efforts*", commentera le bulletin.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Repères et Références Statistiques*, édition 2013.

² La dernière circulaire étant la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, paragraphe 1.3 " L'évaluation des acquis à l'arrivée".

Si l'enjeu peut être stimulant pour certains jeunes, pour d'autres la méthode se solde de découragement et d'un sentiment d'injustice, soutenu parfois par la famille.

Ces deux postures, à leur manière, se réfèrent à une évaluation normative, c'est-à-dire qu'on juge des performances de l'apprenant par rapport aux performances des autres, avec les mêmes critères. En l'occurrence, l'apprenant non francophone risque d'obtenir les derniers classements de la classe (encore que, dans certaines disciplines telles que les langues vivantes et les mathématiques³, il peut tout à fait bien réussir). Comme pour répondre à ce dilemme, une récente typologie groupe les élèves allophones arrivants dans la catégorie des Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP). En 2012, les dispositifs sont renommés UPEAA, dont la sonorité évoque l'Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) réservée aux élèves présentant un handicap mental, visuel, auditif ou moteur⁴. Cette typologie fait entrer dans le débat la question du tiers temps pour les examens et de façon générale, l'aménagement des évaluations dans des classes hétérogènes qui se veulent inclusives, comme nous allons chercher à le découvrir ci-après.

Vers une évaluation différenciée et critériée

Si nous nous interrogeons sur notre passé scolaire, qu'était l'évaluation : un diagnostic, un défi, un champ de bataille ou bien une simple formalité ou encore, un bachotage... ? Une surprise pour les plus étourdis ? Quoi ? Un cauchemar ! Ou la chronique rituelle d'un triomphe assuré... Comment, à son tour, l'apprenant non francophone va-t-il la vivre, cette absente ou cette inaccessible ? Avec la prise en compte des "besoins éducatifs particuliers", des professeurs osent plus légitimement s'autoriser des évaluations différenciées, mais celles-ci ne peuvent s'envisager qu'avec un enseignement qui les prépare, les rend pertinentes. Or, la multiplicité des cas particuliers en classe, d'élèves en situation d'handicap, ceux dyslexiques, ceux allophones, ceux en difficultés scolaires, d'autres hyperactifs... semblent rendre kaléidoscopique la vision du groupe classe. Face à la charge de travail, comment trouver des solutions opérationnelles faisables dans le vœu de différenciation ? Certaines reposent sur des gestes professionnels simples que l'habitude transforme en automatismes et que le savoir-faire s'approprie, le temps passant. Le site Eduscol encourage la différenciation pour les élèves allophones :

*"[Elle] relève d'une adaptation de l'activité commune qui peut porter sur l'étayage (la possibilité de disposer d'aides : dictionnaire, cours, lexique, tutorat et interactions, relecture orale des énoncés), sur la consigne (une adaptation de la formulation, de la forme de la tâche finale), sur la quantité (le nombre d'items à traiter, la longueur du texte à rédiger)."*⁵

Par exemple, un professeur témoigne sa façon de "*repenser l'évaluation*"⁶ pour son apprenant sinophone : prévoir une question de cours, ajouter une planche de BD en illustration, supprimer une question trop difficile linguistiquement, pour tel contrôle. Que l'on compare les propositions et on se rend compte que si certaines sont spécifiques aux élèves allophones (tel que l'usage du dictionnaire bilingue), d'autres sont communes avec celles évoquées pour les dyslexiques ou des élèves en difficultés, et ainsi, même si les motifs ou les objectifs peuvent

³ K. Millon-Fauré, *Les répercussions des difficultés langagières des élèves sur l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants*. Thèse de doctorat, sous la direction d'A. Mercier, Université Aix-Marseille I, 2011.

⁴ Pour créer une cohérence dans les terminologies, sauf qu'entre-temps, les UPI ont été rebaptisées ULIS...

⁵ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf

⁶ <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/vei-evaluation/vei-evaluation-situation-de-reussite>

différer, des pratiques demeurent similaires (typographie, formulation, appui de l'illustration...), rendant moins imposante la différenciation. Un dossier peut être téléchargé sur le site de francaislangueseconde.fr⁷, qui comprend une rubrique sur l'évaluation.

La place des livrets de compétences

Les livrets de compétences apporteraient une réponse simplifiée au casse-tête des évaluations. Certaines compétences, en fonction des disciplines, peuvent être validées grâce aux évaluations initiales en langue d'origine⁸. En classe, les compétences travaillées ne correspondent pas toujours à celles du palier visé par le groupe classe. Par exemple, prenons un scripteur de langue amharique qui doit maîtriser l'alphabet latin pour entrer dans la lecture : ce n'est pas là un objectif d'élève de 4^{ème} en cours de sciences. Durant le cours, il n'apprend pas forcément ce que l'enseignant vise pour la classe, mais il trouve un curriculum individuel caché qui répond à ses besoins d'apprentissage immédiats : l'acquisition de vocabulaire, des rituels scolaires, l'écriture française... Pour cet élève, la maîtrise de la langue française constitue un axe prioritaire et conditionne les progrès pour les autres piliers.

Toutefois, le référentiel du pilier 1, portant sur la langue française, se révèle trop synthétique au vu du rythme de l'apprentissage en langue seconde. Il est nécessaire de le développer pour faire apparaître les objectifs intermédiaires. Les professeurs des dispositifs le combinent généralement avec celui qui concerne la maîtrise d'une langue vivante, inspiré du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et transposé ici à la langue française. Avec cette approche, des livrets de compétences plus spécifiques, intermédiaires du Livret Personnel de Compétences, ont vu le jour dans divers établissements. Récemment, ils ont été harmonisés au niveau académique, comme dans le cas du livret de Bordeaux⁹, voire au niveau national comme le propose le site Eduscol dans la rubrique destinée à l'accueil des élèves allophones¹⁰.

Cette entrée par compétences permet aussi d'harmoniser les pratiques de l'équipe éducative. Par exemple, sur le site de Ville École Intégration (VEI)¹¹, un professeur rapporte comment, pour répondre aux besoins spécifiques d'une jeune arabophone abattue par sa situation scolaire, l'équipe a défini une première liste d'items à atteindre, clarifiant les attentes à la fois pour les enseignants, les professeurs et la famille. En ciblant mieux les objectifs, la jeune fille pouvait progresser, en voyant son travail reconnu.

Lorsque la note est d'usage, il arrive alors de noter 16 une bonne rédaction descriptive à partir d'une illustration tandis que les élèves de la classe doivent construire un texte argumentatif bien autrement complexe à partir de cette même image. Par expérience, les élèves de la classe ne contestent pas ces contrôles différenciés et le commentaire du bulletin scolaire peut spécifier la différenciation. Certains professeurs racontent mettre deux notes sur la copie : une au regard du travail de l'élève (évaluation critériée) et l'autre en fonction de la classe (évaluation normative).

L'examen du DELF

⁷ http://www.francaislangueseconde.fr/?page_id=1840

⁸ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/8/2_aide_au_pilotage_121002_c_228898.pdf

⁹ http://carec.ac-bordeaux.fr/data/files/carnet_autoevaluation_ENAF_impression_recto_verso.pdf

¹⁰ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_228902.pdf

Le livret articule les compétences en français du socle, allant des paliers 1 à 3, avec les descripteurs du CECRL, du niveau A1 jusqu'au B2, organisées selon huit domaines : écouter, parler, lire, écrire, phonologie, vocabulaire, grammaire et orthographe. Le dossier de 30 pages comprend une partie descriptive à l'attention du professeur et les 5 dernières pages affichent la grille de compétences proprement dites, à l'attention de l'élève. Cinq périodes d'évaluation ont été prévues.

¹¹ <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/vei-evaluation/vei-evaluation-outil-competences>

Pour renseigner le livret de compétences, des repères peuvent être fournis grâce à deux évaluations spécifiques aux élèves allophones arrivants : celle diagnostique, déjà évoquée, proposée à l'arrivée dans le cursus scolaire français et celle certificative obtenue par la passation du Diplôme d'Études en Langue Française (DEL F). Ce diplôme, construit en fonction du CECRL, atteste de compétences communicatives en français, organisées en quatre domaines : compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Il existe 4 niveaux de telle sorte que les élèves sont inscrits suivant leur niveau en français et les taux de réussite sont très importants : sur les 9 922 élèves inscrits par les classes d'accueil en 2009, 81 % sont admis, d'après le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) qui gère cet examen. Il s'agit donc d'une épreuve qui valorise le travail et les progrès des élèves, parfois ignorés ou lointains des attentes des cycles scolaires dans lesquels ils sont inscrits.

Communiquer avec les familles¹²

Si l'enfant entre rapidement dans la francophonie, la famille peut en revanche ne pas maîtriser la langue française, du moins le langage spécifique de l'école susceptible de décontenancer plus d'un parent. Les polysémiques et ambigus commentaires trimestriels de deviennent sibyllins : "*Travail correct mais j'attends plus*"... Au-delà de la langue, la culture scolaire diffère et la note 5 peut symboliser l'excellence dans certains pays tandis qu'en France, elle draine dépit et amertume. Le livret de compétence, au vu de son abondante littérature, apparaît peu lisible et seul le discours du professeur peut donner parfois sens à cette lourde entreprise menée pour évaluer l'élève. Personnellement, il m'arrive d'accueillir en réunion des parents non francophones, qui viennent marquer leur adhésion au projet scolaire et semblent rechercher, à travers mon intonation, ma physionomie, mes gestes, une appréciation globale du travail de leur enfant qui sera confirmée avec l'aide d'un traducteur, ami, assistant d'éducation, intervenant d'une association...

En résumé

Comment évaluer des connaissances qui n'ont pas été linguistiquement accessibles ? Ne rien faire, trop faire, ne pas pouvoir faire, que faire ? Au professeur déstabilisé par l'accueil d'un élève non ou peu francophone, quand celui-ci n'est pas inscrit dans une UPE2A, des propositions existent, constituées de gestes professionnels simples, transposables à d'autres profils d'élèves, variables suivant les cas, généralisables parfois. Bien entendu, la différenciation n'apparaît pas seulement au moment de l'évaluation, mais dans l'ensemble de la séquence et améliore la posture d'apprenant, le rendant acteur et actif. Toutefois, si les résultats sont probants¹³ pour des élèves ayant été scolarisés régulièrement et sans difficultés scolaires particulières, cette différenciation ne suffit pas pour les élèves ayant des retards scolaires (cas des élèves non scolarisés antérieurement, redoublants, etc.) et ne peut pas suppléer, comme pour n'importe quel élève en difficultés, le besoin d'être accompagné d'un soutien particulier, dans un dispositif ou avec un PPRE, par exemple.

¹² « La décentration dans l'accueil des parents : l'exemple des parents nouvellement arrivés en France », dans Madiot P. (coord.), *L'école et les parents au collège et au lycée*, coll. Repères pour agir, 2010, p. 79-84.

¹³ Mendonça Dias, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, publication ANRT.