



L'ÉVALUATION ÉQUITABLE DES BESOINS DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Corina Borri-Anadon

Professeure

Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

corina.borri-anadon@uqtr.ca

CSMB

COMITÉ CONSULTATIF DE GESTION

17 FÉVRIER 2016



PLAN DE LA PRÉSENTATION

- Les travaux nationaux et internationaux: les grands constats
- Les projets en cours à la CSMB
- Quelques pratiques gagnantes




LES TRAVAUX NATIONAUX ET INTERNATIONAUX: LES GRANDS CONSTATS

- L'importance des pratiques d'évaluation des besoins des élèves:
 - Une fonction **diagnostique** qui vise à apprécier les caractéristiques d'un sujet et de l'environnement pédagogique, de même que leurs influences positives ou négatives sur le cheminement scolaire
 - Une fonction **pronostique** qui vise à déterminer les étapes d'apprentissage ultérieures et les mesures à mettre en place
 - Une fonction **administrative** qui vise à déterminer si l'élève répond aux définitions des élèves ÉHDAA.



- **Démarche d'évaluation des besoins**

- Réalisation d' une cueillette d'informations sur l'élève
- Recours à des outils formels ainsi qu'à des stratégies informelles
- Établissement d' une conclusion évaluative
- Formulation de recommandations de services à offrir

- 
- La nécessité de mettre en place des pratiques équitables adaptées à divers moments du cheminement, notamment:
 - lors de **l'entrée** dans le système scolaire: **protocole d'accueil**
 - lors de **transitions** (changement notamment de classe, d'école, d'ordre ou de secteur d'enseignement, de services éducatifs, de commission scolaire): **évaluation scolaire des acquis**
 - lors de **l'apparition de difficultés** à investiguer davantage: **évaluation professionnelle des besoins**

■ Deux dangers à éviter

• La **suridentification** (*overpolicing*)

- ✓ L'élève est identifié comme ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage alors que celles-ci sont plutôt liées à son intégration linguistique, scolaire et sociale.
- ✓ Le processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale est peu considéré ou indûment reconnu comme aggravant les difficultés.
- ✓ Conséquences négatives
 - Sur le plan identitaire et de l'engagement scolaire
 - Sur la qualité de l'instruction reçue et les attentes des intervenants scolaires à l'égard de l'élève
 - Sur la ségrégation vécue
 - À plus long terme, sur la persévérance scolaire et les perspectives d'emploi, dû au caractère souvent irréversible du classement scolaire spécialisé


(Artiles, Trent, et Palmer, 2004; Cartledge, 2005 ; Hibel et Jasper, 2012; Waitoller, Artiles et Cheney, 2009)



- La **sous-identification** (*underprotection*)


- ✓ L'élève présente effectivement des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage alors que celles-ci ne sont pas identifiées ou identifiées tardivement.
- ✓ Le processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale est indûment considéré comme expliquant les difficultés de l'élève.
- ✓ Conséquences négatives
 - Une offre de services inappropriée aux besoins de l'élève
 - Une aggravation des difficultés scolaires

(Anastasiou, Gardner et Michail, 2011; Paradis, Genesee et Crago, 2011)



La recherche québécoise sur la question de l'évaluation des besoins des élèves issus de l'immigration a relevé divers enjeux, notamment quant aux:

- **services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français destinés aux élèves nouveaux arrivants allophones** (Armand, 2011a, De Koninck et Armand, 2012): protocole d'accueil et évaluation des acquis scolaires
- **services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement à l'éducation des adultes** (Potvin et Leclercq, 2012; Potvin *et al.*, 2014a): protocole d'accueil, évaluation des acquis scolaires et évaluation professionnelle des besoins
- **services complémentaires destinés aux élèves ayant fait l'objet d'une évaluation orthophonique** (Borri-Anadon, 2014): évaluation professionnelle des besoins



La recherche québécoise sur la question de la réussite des élèves issus de l'immigration a permis de distinguer différents profils de réussite.


Profils plus à risque:

- Élèves originaires:
 - des Antilles et de l'Afrique subsaharienne,
 - de l'Amérique Centrale et du Sud,
 - de l'Asie du Sud;
- Qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou d'usage;
- Qui sont nés à l'étranger (première génération).

(McAndrew et al, 2012; McAndrew et al, 2015)



PROJETS EN COURS À LA CSMB


- 
- *Groupe de travail sur l'évaluation orthophonique des habiletés langagières orales en contexte pluriethnique et plurilingue (2015-2016)*
 - En collaboration avec 5 orthophonistes de la CSMB
 - Vise, entre autres, à:
 - Faire un état de la situation des outils utilisés en matière d'évaluation des habiletés langagières orales à la CSMB
 - Développer une grille d'analyse des outils formels
 - Proposer des adaptations pertinentes en contexte pluriethnique et plurilingue
 - Déroulement:
 - 6 demies-journées de rencontre pour le Groupe de travail
 - Élaboration d'un document synthèse et présentation à l'ensemble des orthophonistes.

RÉSULTATS ESCOMPTÉS

Réflexion sur et partage d'une variété de stratégies évaluatives et d'adaptations afin de mettre en œuvre un processus d'évaluation compréhensif et dynamique, c'est-à-dire qui:

- Reconnaît les limites psychométriques des tests formels en contexte de diversité
- Est sensible à la présence de biais potentiels sur les plans linguistique et culturel
- Familiarise l'élève à la situation de testing et en explicite les attentes
- S'assure que l'élève a été exposé aux construits évalués

(Cummins, 2000; Hart, 2009; Hernandez, 2009; Huang, Clarke, Milczarski et Raby, 2011; Ortiz, 1997; Rhodes, Ochoa et Ortiz, 2005 ; Roseberry-McKibbin, 2007; Thordardottir, 2008)



- *Ethnographie des processus de classement scolaires des élèves issus de l'immigration ayant des besoins particuliers (2015-2018)*

- En collaboration avec deux écoles primaires de la CSMB (an 1) auxquelles trois autres écoles vont s'ajouter (an 2).
- Vise, entre autres, à:
 - Documenter les processus d'évaluation des besoins des élèves issus de l'immigration présentant des besoins particuliers;
 - Répertorier les positions respectives des acteurs impliqués;
 - Analyser les fondements des décisions prises.
- Déroulement:
 - Identification d'élèves issus de l'immigration ayant des besoins particuliers pour lesquels un processus d'évaluation des besoins est déployé
 - Observation des rencontres faisant état des besoins de l'élève
 - Entrevues avec les acteurs impliqués (directions, enseignants, professionnels, parents)
 - Analyse des dossiers de l'élève

RÉSULTATS ESCOMPTÉS

Identifier les pratiques prometteuses et celles à améliorer concernant:

- Les informations sur l'élève (collecte et transmission des informations);
- Les rôles respectifs des acteurs impliqués (direction, enseignants, professionnels, ressources communautaires et les parents);
- La mobilisation de l'équipe-école sur cet enjeu;
- L'harmonisation, la continuité et la cohérence des pratiques déployées;
- L'organisation des services et des ressources.



QUELQUES PRATIQUES GAGNANTES

- Reconnaître les réalités et expériences linguistiques et culturelles des élèves issus de l'immigration (y compris le plurilinguisme) comme des ressources dont ils disposent pour apprendre.
- Favoriser la collaboration avec les familles et les communautés.
- Privilégier le travail en équipe entre acteurs (actuels et antérieurs), incluant les professionnels des services complémentaires, l'enseignant, l'élève et sa famille de même que des membres de la communauté.
- Favoriser l'accès aux ressources humaines et matérielles nécessaires.
- Adopter des modalités d'organisation des services souples.
- Améliorer la formation des intervenants.
- Miser sur le leadership de la direction pour mobiliser l'équipe-école.

(Cummins, 2000; Hart, 2009; Hernandez, 2009; Huang, Clarke, Milczarski et Raby, 2011; Ortiz, 1997; Rhodes, Ochoa et Ortiz, 2005 ; Roseberry-McKibbin, 2007; Thordardottir, 2008)

RECHERCHES QUÉBÉCOISES SUR LA QUESTION

- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires de cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal*. MELS, DSCC, Montréal.
- Armand, F. et Z. De Koninck (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. MELS, 2012.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus des minorités culturelles: une recherche interprétative critique*. Thèse de doctorat, UQÀM.
- Potvin, M. et Jean-B. Leclercq (2012). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en Formation générale des adultes dans six commissions scolaires: un aperçu de deux études*, Immigration et Métropoles, Centre Metropolis du Québec.
- Potvin, M., J.-B. Leclercq, M. Vatz Laaroussi, M. Steinbach, F. Armand, C. Ouellet et B. Voyer (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : parcours, processus de classement et orientation scolaire*. MELS, FQRSC.

RÉFÉRENCES

- Anastasiou, D., Gardner, R. III, Michail, D. (2011). Ethnicity and exceptionality. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.) *Handbook of Special Education*. Florence, KY : Routledge, Taylor & Francis Group
- Artiles, A. J., Trent, S. C. & Palmer, J. (2004). Culturally diverse students in special education: Legacies and prospects. In J. A. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cartledge, G. (2005). Restrictiveness and Race in Special Education: The Failure to Prevent or to Return. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 3(1), 27-32.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in te crossfire*. North York: Multilingual matters.
- Espinosa, L. M. (2005). Curriculum and Assessment Considerations for Young Children from Culturally, Linguistically, and Economically Diverse Backgrounds. *Psychology in the Schools*, 42(8), 837-853.

RÉFÉRENCES

- Hart, J. E. (2009). Strategies for Culturally and Linguistically Diverse Students With Special Needs. *Preventing School Failure, 53*(3), 197-206. doi: 10.3200/PSFL.53.3.197-208
- Hernandez, P. A. (2009). *School-based speech-language pathologists' reflections on their diagnostic practices with Latino students*. Thèse de doctorat inédite, Arcadia University, Glenside.
- Hibel, J., & Jasper, A. D. (2012). Delayed Special Education Placement for Learning Disabilities Among Children of Immigrants. *Social Forces, 91*(2), 503-530.
- Huang, J.; Clarke, K.; Milczarski, E.; et Raby, C. (2011). The assessment of english language learners with learning disabilities: issues, concerns and implications, *Education, 131*(4) pp 732-739
- Ortiz, A. A. (1997). Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 321–332.

RÉFÉRENCES

- Paradis, J., Genesee, F., et Crago, M.D. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rhodes, R. L., Ochoa, S. H. et Ortiz, S. O. (2005). *Assessing culturally and linguistically diverse students : a practical guide*, New York : Gilford Press.
- Roseberry-McKibbin, C. (2007). *Language disorders in children : a multicultural and case approach*, Boston : Allyn and Bacon.
- Thordardottir, E. (2008). L'évaluation du langage des enfants bilingues. *Fréquences*, 20(3), p. 19-22.
- Waitoller, F. R. ; Artiles, A.J. et Cheney, D.A. (2009) The Miner's Canary: A Review of Overrepresentation Research and Explanations. *The Journal of Special Education*, 44(1), p. 29-49.