



Pratiques d'évaluation en contexte pluriethnique et plurilingue : démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires

Corina Borri-Anadon, Tya Collins, Marilyne Boisvert

DANS **RECHERCHE & FORMATION** 2018/3 (N° 89), PAGES 45 À 56
ÉDITIONS **ENS EDITIONS**

ISSN 0988-1824

DOI 10.4000/rechercheformation.4357

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-3-page-45.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour ENS Editions.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Pratiques d'évaluation en contexte pluriethnique et plurilingue : démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires

Assessment practices in multi-ethnic and multi-lingual contexts: A support process for school speech therapists

Corina Borri-Anadon, Tya Collins et Marilyne Boisvert



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4357>

DOI : 10.4000/rechercheformation.4357

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2018

Pagination : 45-56

ISBN : 979-10-362-0202-5

ISSN : 0988-1824

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

Référence électronique

Corina Borri-Anadon, Tya Collins et Marilyne Boisvert, « Pratiques d'évaluation en contexte pluriethnique et plurilingue : démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires », *Recherche et formation* [En ligne], 89 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2024, consulté le 10 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4357> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.4357

Pratiques d'évaluation en contexte pluriethnique et plurilingue : démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires

Corina Borri-Anadon

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Tya Collins

Université de Montréal, Canada

Marilyne Boisvert

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

RÉSUMÉ : Cet article se penche sur les retombées d'une démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires quant à leurs pratiques évaluatives à l'égard des élèves issus de l'immigration ou de groupes racisés. Considérant la surreprésentation de certains de ces élèves dans la population des élèves identifiés « en difficulté » et les potentielles logiques de discrimination pouvant participer à ces écarts, une démarche d'accompagnement a été mise en œuvre puis analysée. Enfin, deux enjeux à prendre en compte dans les dispositifs de formation contre les discriminations sont discutés.

MOTS-CLÉS : orthophonie, évaluation des étudiants, besoins éducatifs particuliers, pluralisme culturel, discrimination, formation professionnelle continue

Introduction

L'effectif du système scolaire québécois se caractérise par sa diversité, notamment ethnoculturelle et linguistique, étant donné la présence substantielle d'élèves issus de l'immigration¹ sur les bancs d'école. Selon les plus récentes données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2014), ces jeunes représentent 23,7 % de l'effectif scolaire du primaire et du secondaire, cette population d'élèves n'ayant cessé de croître, et ce à l'échelle de la province, bien que la région métropolitaine montréalaise regroupe encore la majorité de ces élèves. Conjuguée à des préoccupations liées à l'équité, cette conjoncture donne lieu à d'importants défis, dont la nécessité, pour tous les intervenants scolaires, de favoriser

1 Les élèves qui sont nés à l'extérieur du Canada (première génération) et ceux nés au Canada dont au moins un parent est né à l'extérieur du Canada (deuxième génération) (MELS, 2014).

l'intégration linguistique, scolaire et sociale de ces élèves. Malgré ces lignes directrices, des études québécoises donnent à penser qu'il existe, encore aujourd'hui, un important besoin de formation chez les intervenants scolaires lorsque ceux-ci œuvrent en contexte pluriethnique et plurilingue (Borri-Anadon, Savoie-Zajc et Lebrun, 2015; Mc Andrew *et al.*, 2015). Dans ce sens, cet article présente les enjeux se dégageant d'une démarche d'accompagnement réalisée auprès d'intervenants scolaires, plus précisément un groupe d'orthophonistes montréalaises, visant à former contre les discriminations et à favoriser l'instauration de pratiques équitables.

1. La surreprésentation des élèves de groupes racisés au sein de la population d'élèves « en difficulté » : de potentielles logiques discriminatoires?

Durant les 30 dernières années au Québec, on remarque une croissance constante des élèves « en difficulté », notamment ceux que l'on désigne comme étant handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), de même qu'une augmentation des ressources qui leur sont allouées. En effet, ces élèves correspondaient à 19,3 % de l'effectif scolaire en 2013-2014 (MEES, 2015). Alors que la visée première de l'adaptation scolaire est de fournir des services qui favorisent la progression des élèves tout en assurant l'équité en éducation, la surreprésentation de certains sous-groupes d'élèves issus de l'immigration ou de groupes racisés² dans la population des élèves HDAA est devenue une préoccupation internationale et constitue une occasion pour examiner le potentiel discriminatoire des pratiques éducatives envers des groupes particuliers d'élèves (Waitoller, Artiles et Cheney, 2010).

Cette préoccupation est également partagée au Québec où la recherche tend à confirmer la surreprésentation de certains groupes d'élèves dans la population des élèves HDAA. Selon les données provenant de l'étude d'une cohorte d'élèves issus de l'immigration ayant commencé le secondaire en 1998-1999, trois sous-groupes présentent des profils plus vulnérables à cet égard : les élèves provenant de l'Amérique centrale et du Sud, de l'Asie du Sud ainsi que des Antilles et de l'Afrique subsaharienne³. Ces sous-groupes qui correspondent pour ainsi dire à des groupes racisés affichent des taux d'identification d'au moins 10 % supérieurs à celui des élèves nés au Québec de parents nés au Québec (Mc Andrew *et al.*, 2015).

2 Le terme racisation fait « ressortir le caractère socialement construit de la race mais, par-dessus tout, le fait qu'elle résulte d'un processus de catégorisation externe opérée par le groupe majoritaire » (Ducharme et Eid, 2005, p. 7).

3 Ces sous-groupes ont été définis à partir de différents projets de recherche, dont un se concentrait sur la réussite des jeunes *noirs*, ce qui explique la composition du troisième. D'autres analyses ont fait état de différences intra sous-groupes quant à la réussite scolaire des élèves selon leur pays ou région d'origine (Mc Andrew *et al.*, 2015).

La surreprésentation de ces élèves racisés entraîne des conséquences importantes. En effet, qu'elle repose sur des catégories diagnostiques reconnues ou non, elle a pour effet de limiter l'accès des jeunes racisés aux classes régulières ainsi qu'aux ressources et aux services correspondant à leurs besoins (Waitoller *et al.*, 2010). Par exemple, l'orientation vers des classes d'adaptation scolaire, qui peut découler de ce processus d'identification, est susceptible d'engendrer chez ces jeunes des occasions limitées d'interaction sociale ainsi qu'un manque d'exposition à des expériences d'apprentissage riches et stimulantes. En outre, ces étiquettes et la stigmatisation vécue ont une incidence sur l'estime de soi de ces élèves dits « en difficulté » (Harry et Klingner, 2014).

Bien qu'il s'agisse d'un phénomène complexe et difficile à expliquer, Waitoller *et al.* (2010) avancent que ces écarts résultent de potentielles logiques de discrimination. Ainsi, ils ne seraient pas étrangers aux pratiques d'évaluation des besoins et aux représentations des intervenants scolaires œuvrant en contexte pluriethnique et plurilingue, ces dernières étant traversées par divers processus de normalisation, parfois associés à une perspective déficitariste et se situant entre un pôle d'uniformisation et un pôle de différenciation (Borri-Anadon *et al.*, 2015). En cohérence avec ces constats, le processus d'évaluation des besoins effectué par les intervenants scolaires œuvrant en contexte pluriethnique et plurilingue apparaît pertinent à explorer, notamment en termes de formation continue et d'accompagnement de ces intervenants. En effet, bien que de nombreuses recommandations relatives aux pratiques d'évaluation émanent d'écrits scientifiques, celles-ci ne sont pas toujours consensuelles (Borri-Anadon, Ouellet et Rousseau, 2017). Cela exige de la part des intervenants non seulement de connaître et de choisir judicieusement leurs interventions, mais aussi de favoriser leur mise en œuvre dans un contexte donné (Borri-Anadon *et al.*, 2015).

2. Le processus d'évaluation des besoins en contexte pluriethnique et plurilingue

Selon Legendre (2005), l'évaluation fait référence à une « démarche permettant de porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives » (p. 630). Dans cette démarche, l'évaluation assume deux fonctions, soit une fonction diagnostique et une fonction pronostique. Alors que la fonction diagnostique cherche à « apprécier les caractéristiques d'un sujet (style cognitif, style d'apprentissage, intérêt, motivation, maîtrise de préalables, etc.) et de l'environnement pédagogique, lesquelles devraient avoir des influences positives ou négatives sur son cheminement scolaire » (Legendre, 2005, p. 640), la fonction pronostique vise principalement à déterminer les étapes ultérieures d'apprentissage et les mesures à déployer pour les soutenir. Ces deux fonctions sont assumées à travers différents actes professionnels, tels que le dépistage, le recours à des stratégies évaluatives, dont des outils formels et informels, l'établissement d'une conclusion

ou la formulation de recommandations (Borri-Anadon *et al.*, 2017). Loin d'être linéaires, ces actes professionnels se chevauchent et s'actualisent dans divers espaces-temps, au sein desquels les intervenants scolaires impliqués, ayant des statuts divers, voire en concurrence, cherchent à participer aux prises de décision négociées (Harry et Klingner, 2014).

Lorsque les intervenants scolaires œuvrent en contexte pluriethnique et plurilingue, la mise en œuvre de ces actes professionnels comporte des défis importants. Par les pratiques professionnelles qui leur sont réservées, notamment sur le plan évaluatif, et par leur rôle clé dans l'identification des élèves HDAA (MELS, 2007), les orthophonistes scolaires tentent de faire face à ces défis. En effet, ces professionnelles⁴ rapportent diverses contraintes et besoins de formation relatifs à l'évaluation en contexte pluriethnique et plurilingue, notamment quant à l'utilisation de procédures d'évaluation formelles qui, bien que prédominantes, s'avèrent complexes à harmoniser avec les spécificités linguistiques, culturelles ou migratoires des élèves issus de l'immigration ou de groupes racisés (Borri-Anadon *et al.*, 2015). Pourtant, ces spécificités sont déterminantes dans l'évaluation des besoins (Ortiz, 2008 ; Borri-Anadon *et al.*, 2017) et gagnent à être prises en compte dans l'ensemble des actes professionnels, dont le recours aux outils formels d'évaluation, aussi appelés tests standardisés. En effet, les élèves ne correspondant pas nécessairement aux populations pour lesquelles les tests ont été conçus, une telle utilisation peut comporter d'importantes limites, qui ne sont pas étrangères au phénomène de surreprésentation évoqué plus tôt : « [L]es conséquences liées à la mauvaise utilisation de tests standardisés sont nombreuses. Non seulement elle compromet la rigueur du processus d'évaluation, la validité de son résultat mais également l'efficacité de l'intervention qui en découle » (Gaul Bouchard, Fitzpatrick et Olds, 2009, p. 137). Ces limites sont d'autant plus importantes dans le cas du Québec, où bon nombre des tests utilisés ont été élaborés pour des élèves américains anglophones et pour des élèves français (Gaul Bouchard *et al.*, 2009).

3. Quelques repères conceptuels quant au recours aux tests standardisés

Le champ de l'adaptation scolaire a assumé en grande majorité le modèle psychomédical, voulant que les difficultés des élèves soient conçues comme une condition déterminée scientifiquement et objective, inhérente à l'individu et auxquelles seulement une intervention spécifique peut remédier (Borri-Anadon *et al.*, 2015). Ces difficultés sont considérées comme étant identifiables à travers des pratiques systématiques, réputées tout aussi objectives⁵. Ainsi, l'évaluation des besoins reste confinée à une conception psychomédicale

4 Le choix du genre féminin pour désigner les orthophonistes s'appuie sur le fait qu'il s'agit d'une profession majoritairement féminine (OOAQ, 2012).

5 Par exemple, le MELS (2007) exige une évaluation « à l'aide de techniques d'observations systématiques et de tests appropriés » (p. 17) afin d'identifier un élève comme présentant une déficience langagière.

focalisée sur la performance et les résultats à des épreuves déterminées d'avance. Ici, l'élève est passif : on cherche à cristalliser son potentiel par le biais de la mesure. En effet, des outils permettant l'obtention d'un résultat quantitatif résultant de la performance de l'élève face à un ensemble de tâches revêtent un potentiel discriminatoire lorsqu'ils sont administrés en contexte pluriethnique et plurilingue (Ortiz, 2008).

Étant donné ces limites, il importe que les professionnels qui ont recours à ce type d'outils en contexte pluriethnique et plurilingue le fassent avec prudence (Shohamy, 2007 ; Ortiz, 2008), en s'assurant de leurs compétences à reconnaître les biais qu'ils peuvent comporter et à instaurer des pratiques visant à les contourner (Borri-Anadon *et al.*, 2017). Dans cette veine, il est recommandé que les professionnels soient davantage outillés afin de porter une attention particulière à certaines dimensions du test, dont les trois suivantes : 1) la correspondance de l'élève à la population de normalisation, 2) l'étendue des habiletés mesurées et des savoirs linguistiques et culturels préalables de l'élève et 3) la familiarité de l'élève aux tâches demandées ainsi qu'à la situation d'évaluation. En ce sens, Ortiz (2008) suggère de faire passer le test dans la langue maternelle de l'élève évalué, de lui apporter certaines adaptations de façon à réduire les biais culturels et linguistiques identifiés et d'analyser qualitativement les données obtenues. En s'assurant ainsi de telles pratiques plus équitables, le potentiel discriminatoire du processus évaluatif en serait réduit.

De son côté, la réflexion de Shohamy (2007) va plus loin, en situant les tests au-delà de leur fonction au sein du processus évaluatif des besoins. Conçus comme des instruments de médiation entre les idéologies dominantes et les pratiques, cette auteure estime que les tests hiérarchisent les langues et qu'ils attribuent du prestige à ceux qui les administrent et aux objets qu'ils cherchent à mesurer. Ainsi, par leur *modus operandi* basé sur la réification de ces objets, les tests standardisés sont susceptibles d'influencer les pratiques, laissant peu de place au questionnement de leur potentiel discriminatoire par les intervenants. À cet égard, Shohamy (2007) suggère de créer des espaces de négociation et de régulation autour de leur utilisation. Une démarche d'accompagnement d'intervenants y ayant recours nous apparaît constituer l'un de ces espaces.

4. Une démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires œuvrant en contexte pluriethnique et plurilingue

Face à ces constats, une démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires œuvrant en contexte pluriethnique et plurilingue a été mise en œuvre au sein d'une commission scolaire montréalaise⁶. L'accompagnement s'est déroulé auprès d'un groupe de travail composé de cinq orthophonistes volontaires, qui s'est réuni pendant l'année scolaire 2015-2016

6 Une commission scolaire est une structure de gestion québécoise qui a pour but d'organiser les services éducatifs sur un territoire.

à raison de six demi-journées. Avec l'aval de la commission scolaire, la participation de ces professionnelles à la démarche a été reconnue dans leurs fonctions. Dans la visée de favoriser l'instauration de pratiques plus équitables d'évaluation des besoins, la démarche d'accompagnement s'est structurée autour de trois étapes, soit 1) l'identification des principaux outils formels utilisés en matière d'évaluation des habiletés langagières orales, 2) l'élaboration d'une grille d'analyse de leurs biais potentiels et 3) son expérimentation pour chacun des outils ciblés en contexte pluriethnique et plurilingue.

Dans un premier temps, quatre tests ont été retenus selon trois critères : la fréquence de leur utilisation, leur disponibilité en français et pour trois d'entre eux, l'accès à des normes québécoises ou franco-canadiennes. Par la suite, une grille d'analyse de ces outils a été conçue afin de relever leurs biais potentiels, à partir de trois questions : à qui s'adresse le test? Quelles sont les tâches demandées? Sur quel contenu repose-t-il? Pour chacun des outils ciblés, les membres du groupe de travail ont fourni des réponses à ces questions, ce qui a permis de relever trois types de biais potentiels : des tâches qui reposent sur des connaissances relatives à la culture scolaire (ex. : le sens de l'écrit), des items qui reposent sur des références culturelles précises et des items qui contiennent des expressions lexicales étrangères au registre québécois. En conséquence, diverses adaptations ont été proposées, celles-ci visant à réduire ces biais potentiels. Les adaptations ont notamment porté sur 1) la familiarisation de l'élève à la tâche et à la situation d'évaluation (ex. : s'assurer de la connaissance par l'élève de l'évaluateur, proposer au préalable des items d'entraînement, fournir une rétroaction détaillée pour expliciter les attentes), 2) la familiarisation de l'élève au contenu du test (ex. : vérifier la connaissance de certains mots et de leur enseignement en contexte scolaire, expliquer les mots plus difficiles, employer des synonymes, permettre l'utilisation d'un dictionnaire, avoir recours à un interprète), 3) la passation (ex. : donner plus de temps à l'élève, noter ou enregistrer toutes les réponses) et sur 4) l'interprétation des données (ex. : analyser qualitativement les résultats, comparer les erreurs avec d'autres outils d'évaluation formels ou informels, dont l'observation de l'élève en contexte authentique, confirmer les résultats avec les parents et les enseignants). Finalement, quatre autres orthophonistes de la commission scolaire ont été invitées à expérimenter ces grilles auprès d'apprenants issus de l'immigration ou de groupes racisés et à apprécier les adaptations proposées.

Dans le but de documenter la démarche visant la mise en œuvre de pratiques équitables en contexte pluriethnique et plurilingue, les rencontres du groupe de travail ont été enregistrées sur bande audio puis transcrites. Deux questionnaires écrits d'appréciation ont également été développés. Le premier, destiné aux membres du groupe de travail, cherchait à connaître leur appréciation de la démarche d'accompagnement déployée, alors que le second, destiné aux quatre orthophonistes ayant expérimenté les grilles, visait à recueillir leurs commentaires quant à la clarté et à la pertinence de ces grilles de même qu'à la faisabilité des adaptations proposées. Les données ainsi recueillies auprès de toutes les participantes ont été analysées afin de systématiser les retombées de la démarche. Inspirée de la recherche-action selon Guay et Prud'homme (2018), la démarche d'analyse a

impliqué les participantes à travers « des cycles itératifs de collecte et d'analyse de données sous-jacents aux actions d'éducation et de recherche » (p.259), ce qui en fait également un outil de régulation de la démarche. Ainsi, une analyse thématique des données (Paillé et Mucchielli, 2003) a été réalisée à partir de trois dimensions, cohérentes avec les grilles développées : 1) la décision relative à l'utilisation des tests standardisés, 2) la reconnaissance des biais linguistiques et culturels potentiels et 3) la mise en œuvre d'adaptations à la situation d'évaluation.

5. Les retombées de la démarche d'accompagnement

5.1. La décision relative à l'utilisation des tests standardisés

La démarche a pu mettre en lumière que les orthophonistes ont systématiquement, ou presque, recours à des outils formels d'évaluation lorsqu'elles sont appelées à évaluer les habiletés langagières d'un élève. Selon les commentaires recueillis dans le premier questionnaire, la démarche a contribué à changer l'utilisation qu'elles souhaitent faire de ces tests à l'avenir. Dans ce sens, les participantes laissent entendre que leurs décisions relatives au choix des tests seront désormais plus justifiées. Entre autres, des participantes admettent avoir une meilleure connaissance de ces tests du fait qu'elles connaissent désormais les populations d'élèves auxquelles ils sont destinés. Cependant, malgré une reconnaissance des limites liées à l'usage de ces outils en contexte pluriethnique et plurilingue, les participantes ont une posture ambivalente relativement à l'arrêt de leur utilisation. Par exemple, une participante mentionne :

[...] avec plusieurs de mes élèves j'ai passé [nomme un test] et j'en ai plusieurs qui ont un rang centile en dessous de 1 quand on le passe en français. [...] Mais en même temps, on l'aime [ce test], mais il faudrait savoir pourquoi.

Ces propos donnent à penser que la valeur accordée à ce test, difficile à expliciter, fait en sorte que bien que plusieurs élèves sous-performent, cette orthophoniste n'a pas l'intention de le mettre de côté lors de la mise en œuvre du processus d'évaluation des besoins des élèves.

5.2. La reconnaissance des biais linguistiques et culturels potentiels

Les données font également état de contradictions en ce qui a trait à la reconnaissance des biais linguistiques et culturels que peuvent comporter les tests standardisés. Bien que les participantes affirment qu'elles avaient déjà conscience des biais de ces outils formels, la démarche a mis en lumière qu'elles en tiennent davantage compte lorsque ces derniers concernent les élèves du groupe majoritaire. En effet, parmi les trois types de biais potentiels repérés dans les outils analysés, les participantes sont surtout conscientes de

ceux engendrés par les expressions lexicales étrangères au registre québécois, pour lesquels des adaptations aux tests leur semblent « aller de soi ». Au terme de la démarche, les participantes se disent néanmoins plus sensibles aux biais, les discussions ayant participé à approfondir leurs réflexions. Le témoignage de l'une d'elles, qui a pris part à l'appréciation de la démarche par l'entremise du premier questionnaire, va dans ce sens :

Je pense qu'elles [ses compétences en évaluation] seront améliorées au sens où mon interprétation des résultats sera plus sensible aux particularités de l'élève et de son milieu linguistique. Mon analyse des résultats aux tests formels sera plus critique et plus qualitative qu'elle ne l'était, compte tenu des constats réalisés durant le projet.

Dans le même esprit, des participantes évoquent l'idée de produire des rapports plus précis, où les limites des tests formels en contexte pluriethnique et plurilingue seront explicitées.

5.3. La mise en œuvre d'adaptations à la situation d'évaluation

Selon les données recueillies, les participantes affirment avoir une meilleure compréhension des enjeux relatifs à la situation d'évaluation au terme de la démarche, comme le souligne cet extrait issu du premier questionnaire :

Dorénavant, je ferai plus d'attention à la préparation de l'élève à la situation de testing et à sa familiarisation de même qu'aux contenus évalués.

Malgré la tenue de ces propos, somme toute partagés par l'ensemble des participantes, les données issues des rencontres témoignent de réticences quant à l'idée d'apporter des adaptations qui visent à éliminer certains biais, de peur que la validité du test en soit affectée. Une participante l'évoque comme suit :

Dans [nomme un test], ils disent que le but c'est d'avoir un estimé, donc c'est normal qu'il y ait des choses que l'élève ne connaisse pas. Je suis un peu réticente à enseigner des concepts avant parce que je veux calculer un panorama.

Dans la même veine, une autre participante remet en question, dans le cadre du second questionnaire, les adaptations visant la familiarisation de l'élève à la tâche demandée :

On part de l'exemple que les Noirs sous-performent à cause de la situation de *testing* [d'évaluation]. Là on l'entraîne, *versus* un autre qu'on n'entraîne pas avant et à qui on fait passer l'évaluation. Lui n'a pas reçu l'entraînement spécifique.

Dans ce sens, il semble qu'il reste toujours un besoin de formation relatif aux pratiques d'adaptation des tests, puisque pour certaines participantes, la reconnaissance des biais n'engendre pas nécessairement une utilisation différente des outils, ces derniers étant toujours jugés comme permettant de situer quantitativement la performance de l'élève.

En somme, certains propos tenus par les participantes semblent évoquer une volonté d'instaurer des pratiques plus équitables d'évaluation, mais l'analyse d'autres propos laisse entrevoir des hésitations quant à l'idée de familiariser l'élève aux contenus et aux tâches de

ces outils, et ce, même dans le cas où des biais potentiels sont identifiés. Ce double discours donne à penser que certains enjeux sont essentiels à relever pour mieux comprendre les résultats de la démarche d'accompagnement.

6. Les enjeux de la démarche d'accompagnement

Au-delà de ces retombées, cette démarche d'accompagnement nous amène à identifier deux enjeux à prendre en compte dans les dispositifs de formation visant à favoriser l'instauration de pratiques évaluatives plus équitables et non discriminatoires. D'une part, un niveau micro, s'intéressant aux interactions entre individus, et, d'autre part, un niveau macro, centré davantage sur les inégalités structurelles, notre démarche d'accompagnement s'inscrit plutôt dans le premier. Le choix de s'attarder sur les tests, alors qu'il ne s'agit que d'un acte professionnel constitutif du processus évaluatif des besoins parmi d'autres, comporte l'avantage d'être signifiant pour les participantes – il s'agit d'une stratégie d'évaluation répandue – et d'avoir des retombées concrètes, comme nos données le suggèrent, du moins partiellement. Toutefois, il nous semble que ce choix concernant le niveau d'action du dispositif de formation contre la discrimination comporte deux dérives. Il contribue à la fois à réifier la perspective psychomédicale adoptée par les intervenantes, et à éloigner le regard des logiques de discrimination systémique dans lesquelles s'inscrivent ces pratiques.

En effet, les données recueillies dans le cadre de cette démarche d'accompagnement permettent de constater chez les participantes la valeur qu'elles accordent à leur rôle d'experte reposant sur leurs connaissances et expériences cliniques. Au centre de cette expertise se trouve l'évaluation orthophonique, et plus particulièrement le recours aux tests standardisés. D'ailleurs, les tests sont perçus comme permettant à l'évaluation de reposer sur des faits et des normes standardisées, comme l'élément assurant le plus la validité. Héritage de leur formation paramédicale, cette conception positiviste des tests repose sur le fait qu'ils révèlent des conditions inhérentes aux élèves, autrement cachées. Toutefois, bien qu'ils permettent d'obtenir des informations sur les « difficultés » des élèves, ces outils sont le reflet de conventions sociales, historiques, politiques, économiques et culturelles, reposant sur des processus de catégorisation sociale traversés par des rapports sociaux inégaux. Le capacitisme exprime ces rapports en prônant la productivité, la compétence et la réussite, alors que ce qui s'en éloigne est dévalorisé, considéré « anormal » (Wolbring 2008). À la lumière de l'analyse de cette démarche d'accompagnement, le capacitisme semble constituer un frein à la reconnaissance des spécificités culturelles et linguistiques des élèves. Plus encore, en s'intéressant spécifiquement aux outils et aux pratiques d'évaluation, on court le risque de contribuer à cette perspective individuelle et déficitaire de « la différence » et à ses intentions visant à compenser le déficit perçu, ou à le neutraliser en rendant l'individu aussi « normal » que possible (Oliver et Barnes, 2012), ce qui constitue justement le socle du phénomène de surreprésentation.

En outre, le dispositif semble avoir en quelque sorte conforté les participantes dans l'idée qu'une évaluation non discriminatoire s'appuie sur des gestes individuels et volontaires. D'ailleurs, une des orthophonistes se réfère «aux petits changements de mentalité que nous pouvons semer dans nos milieux, pour éviter les jugements précipités envers les communautés allophones». Cette occultation des dynamiques plus larges participant à la discrimination a d'ailleurs été documentée au Québec (Mc Andrew *et al.*, 2015). Il en ressort une préférence des acteurs du milieu scolaire québécois pour expliquer les difficultés des élèves issus de l'immigration ou de groupes racisés par la distance culturelle et par les malentendus plutôt que par des dynamiques systémiques. En ce sens, plusieurs orthophonistes ayant pris part à la démarche d'accompagnement nous ont fait part des contraintes inhérentes à l'organisation des services, entravant à leur avis, la mise en œuvre de pratiques équitables. Les adaptations proposées, visant à familiariser l'élève aux contenus du test ou aux tâches demandées, exigent qu'évaluation et soutien à l'élève soient articulés et que la performance de l'élève soit analysée en fonction des occasions d'apprentissage dont il a pu bénéficier, notamment en classe. Toutefois, les participantes évoquent des contraintes de temps qui font en sorte qu'elles se limitent souvent à réaliser des évaluations ponctuelles.

Ainsi, à la lumière de cette démarche d'accompagnement, il nous semble essentiel que les dispositifs de formation prennent davantage en compte ces contraintes institutionnelles, sans quoi la responsabilité de l'instauration de pratiques équitables et non discriminatoires repose sur les épaules des participantes elles-mêmes, comme le poids de la réussite scolaire incombe aux élèves.

Conclusion

En cherchant à favoriser l'instauration de pratiques évaluatives plus équitables chez un groupe d'orthophonistes montréalaises œuvrant en contexte pluriethnique et plurilingue, cette démarche d'accompagnement a permis de mieux saisir les avancées et les défis quant aux pratiques liées à l'usage des tests, à la reconnaissance de leurs biais culturels et linguistiques potentiels ainsi qu'à la mise en œuvre d'adaptations à la situation d'évaluation. Toutefois, sans une considération des postures épistémologiques des participantes quant à l'objectivité et à la normalité inhérentes au recours aux tests standardisés, la formation s'enferme dans la perspective déficitariste qui prédomine lorsqu'il est question des besoins particuliers en éducation ainsi que dans l'idéologie qui normalise cette perspective. Dans le même esprit, une occultation des contraintes institutionnelles et des dynamiques systémiques, notamment des processus de catégorisation sanctionnés par la perspective psychomédicale, qui participent à des phénomènes complexes comme la surreprésentation des élèves racisés dans la population d'élèves HDAA, fait en sorte que la formation se réduit à convaincre les acteurs de mettre en place de pratiques recommandées, sans chercher à connaître le socle sur lequel elles reposent (Kozleski, 2016).

Corina Borri-Anadon
Corina.Borri-Anadon@uqtr.ca

Tya Collins
tya.collins@umontreal.ca

Marilyne Boisvert
Marilyne.Boisvert1@uqtr.ca

Bibliographie

- Borri-Anadon, C., Ouellet, S. et Rousseau, N. (2017). *L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les professionnels scolaires : favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées*. Rapport de recherche présenté au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Récupéré sur le site de l'université du Québec à Trois-Rivières : <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/O0000065416_Rapport_2017.pdf>.
- Borri-Anadon, C., Savoie-Zajc, L. et Lebrun, M. (2015). Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves de minorités culturelles : différenciation, uniformisation et normalisation. *Recherches et éducatons*, 14, 81-92.
- Ducharme, D. et Eid, P. (2005). *La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste : la rupture est-elle consommée?* Montréal, Canada : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Récupéré sur le site de la CDPDJ : <http://www.cdpcj.qc.ca/publications/race_science_imaginaire_raciste.pdf>.
- Gaul Bouchard, M.-È., Fitzpatrick, E. M. et Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès d'enfants francophones. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 33(3), 129-139.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.235-267). Montréal, Canada : Presses de l'université de Montréal.
- Harry, B. et Klingner, J. K. (2014). *Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools*. New York, NY : Teachers College Press.
- Kozleski, E. B. (2016). Reifying categories: Measurement in search of understanding. Dans D. Connor, B. Ferri et S. Annamma (dir.), *DisCrit : Disability studies and critical race theory in education* (p. 101-116). New York, NY : Teachers College Press.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., ...Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Canada : Presses de l'université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, Canada : Direction de l'adaptation scolaire. Récupéré sur le site du ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration : formation générale des jeunes. Édition 2013*. Québec, Canada : Direction des statistiques et de l'information décisionnelle. Récupéré sur le site du ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf>.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2015). *Statistiques de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré sur le site du ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf>.
- Oliver, M. et Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Basingstoke, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ). (2012). Exercer la profession. Récupéré sur le site de l'OOAQ : <<http://www.ooaq.qc.ca/profession/orthophonie>>.
- Ortiz, S. O. (2008). Best practices in nondiscriminatory assessment. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best practices in school psychology* (p. 661-678). Bethesda, MD : National Association of School Psychologists.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education*, 14(1), 117-130.
- Waitoller, F. R., Artiles, A. J. et Cheney, D. A. (2010). The miner's canary : A review of overrepresentation research and explanations. *The Journal of Special Education*, 44(1), 29-49.
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2), 252-258.

Abstract

Assessment practices in multi-ethnic and multi-lingual contexts: A support process for school speech therapists

ABSTRACT: This article examines the benefits of a support process for school speech therapists concerning the way they assess pupils of migrant or racialised backgrounds. Given the over-representation of some of these pupils among the school population identified as being “in difficulty” and possible discriminatory behaviour that may contribute to this disproportionality, a support process was implemented and analysed. Finally, two challenges to be considered in anti-discrimination training are also discussed.

KEYWORDS: speech therapy, evaluation of students, special educational needs, cultural pluralism, discrimination, continuing professional development