

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

La différenciation lors des évaluations pour les élèves anciennement primo-arrivants allophones (EPAA)

Pratiques de certains enseignants d'histoire dans trois Cycles d'orientation de la ville de Fribourg

Auteur	Ottet Mériem
--------	---------------------

Directeur	Dr Dorothee Ayer
-----------	------------------

Date	25.05.24
------	----------

Introduction

À son arrivée en Suisse l'élève allophone bénéficie de quatre semestres avec le statut d'élève primo-arrivant allophone¹ (EPAA). Ce statut lui permet de suivre les cours dans sa classe régulière et de profiter, parallèlement, d'un certain nombre d'heures de cours de français langue seconde (FLS) (Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS), 2016). Ce double horaire est appelé la double intégration. Dans cette situation, l'élève n'est pas noté lors des évaluations. Ou du moins, ses notes insuffisantes (inférieures à 4) ne sont pas prises en compte. En d'autres termes, pendant les deux années sous le statut EPAA, c'est aux responsables de l'établissement ainsi qu'aux enseignants de juger si telle ou telle autre note peut être inscrite dans le bulletin de l'élève. Ensuite, après les quatre semestres, l'élève n'a plus le statut EPAA et rejoint sa classe régulière de manière régulière, si nous

¹ Enfant migrant ayant comme langue première une ou plusieurs langues autres que la langue locale, ici le français.

osons la répétition. Et les notes qu'il obtient aux évaluations sont désormais inscrites dans son bulletin.

C'est à partir de ce constat – la prise en compte des notes de manière officielle – que les prémices de notre problématique sont apparues. En effet, qu'en est-il des élèves anciennement EPAA qui ont eu donc quatre semestres pour apprendre le français et qui doivent, après cela, suivre une scolarité francophone ordinaire avec des évaluations sommatives puis certificatives ? Sont-ils considérés comme des élèves ordinaires ou comme des élèves anciennement EPAA ayant par conséquent des besoins scolaires particuliers liés à la langue ? Rencontrent-ils des difficultés dans leurs apprentissages ? Notamment dans les disciplines où la maîtrise de la langue est grandement sollicitée, car n'oublions pas que cette dernière est un élément indispensable aussi bien dans l'intégration sociale (Gohard-Radenkovic, 2003) que dans l'apprentissage. Quels regards leurs enseignants portent-ils sur eux ? Sont-ils (les enseignants) favorables ou non à pratiquer la différenciation lors des évaluations afin de compenser les éventuelles difficultés linguistiques ?

Dans le but de comprendre la situation, de répondre à nos interrogations et d'apprécier les enjeux de cette *intégration* dans la classe régulière après les quatre semestres en EPAA, nous avons mené une réflexion basée sur des observations (de terrain et des documents officiels) ainsi qu'une enquête qualitative qui interroge des enseignants d'histoire² de Cycle d'orientation (CO) sur les élèves anciennement EPAA et sur leurs pratiques lors des évaluations.

Méthode

Notre recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. Elle se veut inductive et répond à un paradigme relativiste. Afin d'être plus précise, nous pouvons indiquer que notre étude, qui est exploratoire, propose une étude de cas qui utilise l'instrument de l'entretien semi-directif. L'étude de cas ne permet, certes, pas de généraliser les résultats, mais sa plus-value demeure dans l'exactitude de l'exploration qu'elle offre (Lamoureux, 2000).

Nous avons interrogé 9 enseignants d'histoire, soit 3 enseignants par établissements, respectivement le CO de Pérolles, le CO de Jolimont et le CO de Belluard. Le choix de CO de ville était important, car c'est dans ces CO que le nombre d'élèves EPAA et/ou anciennement EPAA est le plus élevé.

Le guide d'entretien regroupe 3 thématiques principales. En premier, *les difficultés rencontrées lors des évaluations formatives et sommatives*, en deuxième, *les représentations des enseignants face aux*

² L'histoire est une discipline où la maîtrise de la langue est grandement sollicitée.

élèves anciennement EPAA, et enfin en troisième, la place de la différenciation avec les élèves anciennement EPAA.

Résultats

Les difficultés rencontrées lors des évaluations formatives et sommatives – Dès la question d’ouverture qui s’intéresse à la relation première et générale que l’enseignant peut rencontrer avec un élève nouvellement arrivé en Suisse – à Fribourg, les réponses sont convergentes et pointent du doigt la problématique de la langue et/ou de la communication. Ceci aussi bien dans les situations de cours (dans la classe) que dans les situations hors cours (dans les couloirs, la cour d’école, etc.). Il en ressort que les difficultés se situent davantage au niveau de l’expression de l’élève qu’au niveau de sa compréhension et que l’élève s’essaie plus rapidement à l’oral qu’à l’écrit. À son niveau, l’enseignant est confronté à l’hétérogénéité des élèves allophones ou non (niveau scolaire, socioculturel ou autres).

De plus, et sans qu’il en soit mentionné dans le guide de l’entretien semi-directif, le système de la double intégration est abordé et commenté par 5 participants. Ses derniers peignent un tableau négatif en mettant en avant les lacunes et le manque de moyens à la bonne mise en pratique de ce système. Concernant les difficultés liées directement aux évaluations formatives et/ou sommatives en histoire, le principal problème est le manque de temps. Les participants à l’enquête postulent que si l’élève allophone avait plus de temps pour apprendre le français, il travaillerait mieux les consignes ainsi que la formulation des réponses.

Les représentations des enseignants face aux élèves anciennement EPAA – Les représentations qu’ont les enseignants face aux élèves anciennement EPAA sont multiples et ont des origines diverses même si elles sont :

[une] construction sociale d’un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social concernant différents sujets (personnes, événements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu à une vision commune des choses, qui se manifeste au cours des interactions sociales (Fischer, 2010, p. 131).

Lors de notre enquête, P5, par exemple, raconte qu’il en a développé à la suite d’expériences réelles négatives ; de son côté P8 a commencé à construire des préjugés après avoir entendu des collègues parler négativement de certains élèves EPAA. Dans l’un ou l’autre des cas, il est difficile d’échapper à l’effet halo, puis ultérieurement à l’effet pygmalion. Dans le premier, l’enseignant, « au lieu d’évaluer [...] [l’élève] d’une façon objective, il laisse sa perception générale influencer son jugement » (Rosenzweig, 2009), dans le second l’« effet des attentes » peut s’avérer préjudiciable

(Trouillod & Sarrazin, 2003). Cela étant dit, les participants à notre enquête sont conscients de ces réalités relatives aux représentations sociales, à leurs origines ainsi qu'à leurs incidences.

La place de la différenciation avec les élèves anciennement EPAA – La différenciation, « c'est tout un état d'esprit. Celui d'être attentif à ses élèves, à leurs caractéristiques, à leurs différences, et d'être prêt à proposer des dispositifs variés dans la perspective que chacun.e puisse apprendre au mieux » (Carron, 2022, p. 43). Tous les participants à notre enquête sont – à des degrés différents – favorables à la différenciation. Toutefois, ils formulent 3 principaux obstacles face à cette pratique. En premier le manque de temps, en deuxième la non-proposition explicite par les autorités à mettre en place une sorte de différenciation auprès des élèves anciennement EPAA (cela pose la question de l'équité) et enfin en troisième position la véritable aide de la différenciation auprès des élèves qui souhaitent poursuivre leur formation au collège et sa répercussion sur l'autonomisation des élèves.

Conclusion

Dans un premier temps, nos résultats démontrent clairement que l'accueil des élèves allophones n'est pas une mince affaire et la première difficulté – sans grande surprise – se situe au niveau de la communication, plus précisément au niveau de la langue. Cette difficulté se présente comme un obstacle – voire un handicap – à un grand nombre d'éléments qui sont l'apprentissage pendant les cours, les évaluations, la socialisation, l'intégration, etc. La lacune linguistique ainsi que ses conséquences se manifestent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ; dans la compréhension des consignes que dans leur exécution ; dans les productions des élèves ; et également au niveau des sources et documents à étudier, notamment les textes historiques (authentiques ou non). La difficulté linguistique (pendant les évaluations ou autre) citée par les enseignants est doublée par d'autres difficultés qui sont liées à l'hétérogénéité des élèves de façon générale et à celle des élèves issus de la migration de façon particulière. En effet, entre les disparités linguistiques³, culturelles, intellectuelles, socio-économiques, psychologiques, familiales et autres encore, l'enseignant peine à trouver un équilibre idéal grâce auquel chaque élève reçoit un enseignement qui corresponde à sa situation. Pendant les cours ou dans les interours, les élèves EPAA ou anciennement EPAA, à l'instar de tous les autres élèves, font partie d'un décor mouvant et spontané. Des stratégies sont alors inconsciemment déployées afin de se « débrouiller » et de trouver sa place parmi les camarades. Lors d'une évaluation, en revanche, formative ou sommative, la situation est autre ; la difficulté linguistique refait surface et, nous l'avons appris grâce aux enseignants que nous avons interrogés, chaque enseignant ou chaque élève se débrouille pour imaginer des stratégies et des méthodes afin de

³ Éléves dont la langue première/maternelle est proche ou éloignée du français.

combler les lacunes linguistiques. Il n'existe pas, à l'heure actuelle, des formations métacognitives qui soutiendraient les enseignants (autres les enseignants de FLE et/ou de FLS) à accompagner correctement les élèves EPAA en histoire, en mathématique, en musique, etc.

Dans un deuxième temps, même si notre travail ne nous permet pas de dire quelles représentations les enseignants se font-ils des élèves EPAA et/ou anciennement EPAA (car avec une étude qualitative le cas de chaque participant reste intéressant mais pas représentatif), nous pouvons constater que les représentations se construisent, en partie, grâce aux expériences vécues auprès des élèves et également grâce à ce que l'on entend de la part des collègues. Notre constat n'est pas des moins importants, car une idée reçue (par une expérience ou une discussion) peut déclencher et/ou alimenter un effet halo ou un effet pygmalion et engendrer ainsi des attitudes basées sur des croyances erronées. Afin de contrer une telle situation, on pourrait imaginer des actions de sensibilisation auprès des enseignants et également auprès des élèves dans leur ensemble, car la question des stéréotypes touche finalement tout un chacun.

Ensuite, la réflexion que nous avons soumise aux participants sur une éventuelle différenciation lors des évaluations pour les élèves anciennement EPAA a fourni des réponses claires. Non seulement les enseignants ne disposent pas du temps nécessaire afin de la mettre en pratique, mais en plus elle serait une option qui n'encourage nullement l'autonomisation des élèves. Elle serait donc néfaste. Toutefois, nous pensons que la définition de la différenciation est souvent associée à celle de l'aide, alors qu'en réalité la différenciation n'est pas une *aide* qui rendrait les tâches moins exigeantes mais une *adaptation* de l'enseignement qui tend à le faire correspondre aux caractéristiques de l'apprenant. Une étude approfondie sur la question serait grandement la bienvenue.

Parallèlement à toute notre réflexion ainsi qu'aux conclusions formulées ci-dessus, nous pouvons conclure de manière générale en relevant le regard presque⁴ unanime des enseignants interrogés sur le système de la double intégration. L'idée dudit système reste séduisante, mais dans les faits, elle demeure grandement perfectible, car les moyens ne suivent pas, en termes de temps, d'organisation, de formation et de moyens (humains, matériels et économiques). Les enseignants se retrouvent ainsi démunis et font avec les moyens du bord. Des pistes d'améliorations peuvent être imaginées mais pour l'heure uniquement sur le plan théorique. Nous pensons à l'augmentation du volume horaire FLS ; l'anticipation d'une éventuelle demande d'une 12^{ème} année en la remplaçant par une année de FLS dès l'arrivée de l'élève au CO afin de lui offrir une base solide ; la conciliation de l'acquisition et de l'apprentissage grâce au modèle de l'approche actionnelle ; la création de matériel didactique

⁴ Tous les enseignants n'ont pas abordé de manière explicite la question de la double intégration.

spécifique au FLS-Suisse romande ; ainsi que la formation des enseignants FLS à l'enseignement du FLS et les enseignants des autres disciplines à l'accompagnement des élèves allophones dans les classes régulières.

Chacune de ces propositions offre des perspectives multiples en vue de l'amélioration, voire de la réforme du système de la double intégration qui a été harmonisé dans la ville de Fribourg voilà une dizaine d'année, à la rentrée scolaire 2013-2014.

En guise de conclusion finale qui convie à une continuité de notre réflexion, nous invitons le lecteur à s'imaginer :

البدء في تعلم لغة أجنبية، ومتابعة في نفس الوقت، ولكن مع انقطاع (بسبب الجدول الزمني)، دورات في الرياضيات والعلوم والتاريخ وغيرها، ثم بعد عامين في التكامل المزدوج، على سبيل المثال، دراسة التاريخ، تحليل الصور، التي تسمح بالوصول إلى المدرسة الثانوية الثانية⁵. مقاطع فيديو ونصوص أصلية مع استهداف النتائج الأكاديمية

Bibliographie

- Carron, P., Zappella, D., Dominé, K., Gremion, F., & Meia J.-S. (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier. Des propositions pour les degrés secondaires*. Suisse : HEPBEJUNE.
- Fischer, G.-N. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Gohard-Radenkovic, A., Mujawamariya, D., & Perez, S. (2003). Apprentissage des langues maternelles et secondes dans la classe d'accueil : espace d'inclusion ou d'exclusion sociale ? *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*. Berne : P. Lang.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, 2^{ème} édition. Laval : Éditions Études vivantes.
- Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS), 2016. https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.11/versions/5636, consulté le 17.09.2023.
- Rosenzweig, P. (2009). L'effet halo, ou les mirages de la performance. *Le journal de l'école de Paris du management*, 57(5), 9-16.
- Trouillod, D. & Sarrazin P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.

⁵ Commencer l'apprentissage d'une langue étrangère, de suivre parallèlement mais avec discontinuité (à cause de l'emploi du temps) des cours de mathématiques, de sciences, d'histoire et autres, puis après deux années en double intégration devoir, à titre d'exemple, étudier l'histoire, en analysant des images, des vidéos, des textes authentiques tout en visant des résultats académiques qui permettraient l'accès à l'école secondaire II.