



**HAL**  
open science

# Évaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ?

Cécile Goï, Emmanuelle Huver

## ► To cite this version:

Cécile Goï, Emmanuelle Huver. Évaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? . Cahiers de sociolinguistique, 2010, pp. 97 - 108. hal-01633075

**HAL Id: hal-01633075**

**<https://hal.science/hal-01633075>**

Submitted on 11 Nov 2017

**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.

ÉVALUER – ACCUEILLIR – INSÉRER :  
QUEL(S) PRISME(S) POUR QUELLE(S) PROJECTION(S) ?  
Emmanuelle Huver et Cécile Goï  
Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 DYNADIV (Tours/Limoges)

## Résumé

Cet article s'intéresse aux modalités de prise en compte de l'altérité linguistique et culturelle sur les terrains scolaires par le biais de l'accueil et de l'insertion des enfants allophones nouveaux arrivants. Nous traiterons plus particulièrement des représentations sous-jacentes aux outils d'évaluation à destination de ce public, et à la manière dont ces outils contribuent, en retour, à construire des représentations de la langue, de la norme et de l'altérité/pluralité linguistique et culturelle. Nous montrerons notamment que les activités d'évaluation constituent un prisme qui permet d'appréhender certaines compétences des ENA tout en renvoyant une image particulière, et nécessitent donc d'être analysés non seulement d'un point de vue méthodologique, mais également en termes identitaires.

La construction amorcée d'entités politico-économiques dépassant le cadre des Etats Nations, l'accélération des mobilités migratoires, le développement des outils de communication électroniques sont autant de phénomènes contribuant à visibiliser et à renforcer les possibilités et les modalités de confrontation à l'altérité linguistique et culturelle. La question transversale qui se pose est celle de la prise en compte et du traitement de cette altérité, notamment sur les terrains scolaires.

Nous traiterons de cette question en opérant un double zoom : d'une part sur les enfants allophones nouvellement arrivés en France (désormais ENA), et d'autre part sur les outils d'évaluation qui leur sont spécifiquement destinés. Nous supposons en effet que les ENA, dans la mesure où ils sont généralement envisagés sous l'angle de leur étrangeté, constituent un public qui rend plus visible ces processus de gestion de l'altérité et de la pluralité. L'évaluation constitue ici un catalyseur supplémentaire des tensions entre norme et diversité, car les référentiels sur lesquels elle se fonde rendent plus perceptibles les attentes – et donc les normes et les valeurs – du système scolaire.

Nous nous intéresserons aux représentations sous-jacentes aux outils d'évaluation à destination des ENA, et à la manière dont ces outils contribuent, en retour, à construire des représentations de la langue, de la norme et de l'altérité/diversité linguistique et culturelle. Pour ce faire, après une contextualisation d'ordre méthodologique, nous considérerons l'évolution de la place et du rôle de l'évaluation dans les textes institutionnels. Puis, nous analyserons quelques outils d'évaluation pour dégager les représentations – des ENA et de la langue – sur lesquelles ils se fondent et qu'ils contribuent réciproquement à construire.

## 1. CONTEXTUALISATION MÉTHODOLOGIQUE : (RE)CUEILLIR, SÉLECTIONNER, S'IMPLIQUER

Notre propos s'appuie sur la sélection d'un ensemble d'éléments, formels et informels, recueillis à divers moments de notre travail commun, et, plus généralement, de nos parcours individuels de recherche. Cette phase de sélection, et l'articulation des fragments choisis à la problématique qui nous intéresse ici, ont induit un travail d'analyse situé, qui a contribué, en retour, à faire évoluer les interprétations initiales que nous pouvions avoir de ces fragments. Cette contribution est donc le fruit de ce travail de va et vient, et l'organisation que nous en proposons est à prendre, comme le dit P. Richards de manière à la fois honnête, malicieuse et provocante comme « *un tas de propos plus ou moins mis en ordre afin de ressembler à un raisonnement* » (Richards, in Beckers 2004, 127).

La question qui traverse notre propos et dans laquelle s'inscrit, au moins en partie, l'EA Dynadiv, est celle de la place et du traitement de la pluralité et de l'altérité, linguistique et culturelle, dans différents contextes formatifs. Nos parcours personnels et professionnels<sup>1</sup> nous ont amenées à explorer cette

<sup>1</sup> Cécile Goï a exercé en tant que professeur des écoles auprès des ENA et coordinatrice du dispositif départemental de scolarisation des ENA, 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré pour l'Indre et Loire (Goï, 2005). Emmanuelle Huver a mené depuis 1996 différents travaux de recherche et de formation sur l'évaluation d'une part, et sur les ENA d'autre part.

thématique en croisant nos expériences et nos terrains. C'est de ce croisement que résulte l'idée de nous intéresser aux évaluations – et plus particulièrement aux évaluations diagnostiques – mises en œuvre auprès d'ENA, en y interrogeant la place et le statut de la pluralité et de l'altérité, les paradoxes et les tensions que génèrent leur confrontation à la norme (linguistique et scolaire), et les dynamiques d'insertion que cela induit (ou non).

De manière plus concrète, nous avons choisi de travailler en articulant plusieurs types de discours, à savoir : le discours de l'institution, le « discours » des activités d'évaluation, et le discours de « témoins » ayant eu l'expérience à la fois des normes éducatives françaises (si tant est que celles-ci soient repérables de manière unifiée) et de normes éducatives étrangères.

Par conséquent, nous nous sommes intéressées à la place de l'évaluation dans les textes institutionnels relatifs à l'accueil et à la scolarisation des ENA et aux représentations de la pluralité et de l'altérité qu'ils véhiculent. Concomitamment, nous avons procédé à un recensement des évaluations diagnostiques utilisées à des fins d'orientation des ENA dans le système éducatif français. Au sein de cet ensemble, pour la présente analyse, nous avons sélectionné les évaluations qui étaient à la fois les plus accessibles et les plus fréquemment référencées, notamment sur les sites des différents CASNAV, en faisant l'hypothèse que leur accessibilité constituait vraisemblablement un vecteur de leur diffusion.

Par ailleurs, afin de compléter notre réflexion sur la prise en compte (ou non) de l'altérité éducative, d'expériences éducatives « autres » (Chiss, Beacco, Cicurel, Véronique, 2005), nous avons soumis certaines de ces évaluations à des allophones adultes étudiant actuellement en France, mais ayant été scolarisés dans des systèmes éducatifs non francophones et ayant donc construit des connaissances et compétence scolaires dans d'autres langues (en l'occurrence : allemand, anglais, arabe, espagnol, russe, thaï, turc).

Enfin, nos analyses dépendent également de paramètres plus expérientiels et informels qui éclairent et dépassent ce qu'on appelle classiquement un « corpus de données » : la sélection des évaluations diagnostiques ayant aussi été effectuée en fonction de notre connaissance empirique du domaine, l'interprétation des éléments sélectionnés est inséparable de notre implication, de notre statut, de notre parcours et de notre identité. Ainsi, plutôt que d'exposer des « données représentatives », il s'agit pour nous de donner à voir des éléments sélectionnés au regard de l'estimation de leur pertinence pour notre problématique.

Les outils sélectionnés seront analysés selon deux axes en interaction :

1. *un axe méthodologique*, qui renvoie aux questions de validité des activités et des référentiels analysés ;
2. *un axe identitaire*, qui renvoie à l'identité qui est attribuée / assignée aux ENA au travers du filtre que représentent les évaluations (Aden 2007, Groux & Porcher 2003).

## **2. PLACE DE L'ÉVALUATION DANS LES TEXTES OFFICIELS**

Aubégny montre comment les processus d'évaluation dépassent les seules pratiques professionnelles pour s'inscrire dans un système institutionnel global : « *toute tentative d'évaluation est un parti-pris, un regard porté sur une situation ; le choix de son objet, de sa visée et de son(s) modèle(s) de référence sont donc déterminants, bien avant la conception du dispositif même qui permettra de l'actualiser* » (Aubégny 1987, 46). Ainsi, les textes institutionnels relatifs à l'accueil et à la scolarisation des ENA ont longtemps ignoré la question de l'évaluation : entre 1970 et 1986, l'accent y est mis sur les dispositifs d'accueil des enfants allophones, sans que l'évaluation soit explicitement considérée comme un outil d'orientation et de régulation de l'insertion.

La notion d'évaluation fait explicitement son apparition en 2000 dans le fascicule *Français langue seconde – collège* (MEN 2000). Elle constitue une sous-partie autonome au sein d'un chapitre consacré à la méthodologie et est abordée sous trois angles :

- les modalités de sa mise en œuvre : utilité pour les différents acteurs concernés, fonctions diagnostique, formative et sommative;
- la spécificité de l'évaluation en FLS : évaluation intégrée de « *la maîtrise des discours et [de la] maîtrise des outils de la langue* » (MEN 2000, 23) ;

- les critères d'évaluation concernant quatre types d'activités langagières (production et compréhension écrite/orale) et portant sur le degré d'appropriation du français envisagé comme langue de communication<sup>2</sup> et de scolarisation<sup>3</sup>.

Dans ce fascicule, l'évaluation revêt un caractère hybride, en ce qu'elle relève à la fois du FLE, des sciences de l'éducation et de la culture éducative française (par la référence aux programmes scolaires, et la terminologie employée<sup>4</sup>).

À partir de 2002, l'évaluation occupe un rôle central puisque la convention-cadre entre le MEN, le ministère de l'emploi et de la solidarité et le Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille stipule dès l'article 1 que « *tout élève nouvellement arrivé dans le système scolaire français doit pouvoir bénéficier, par les services de l'éducation nationale, d'une évaluation de ses compétences scolaires et de son degré de maîtrise de la langue française en vue d'une orientation qui lui soit la plus favorable et lui permette ainsi d'intégrer, le plus rapidement possible, une classe du cursus ordinaire.* » (annexe II du BO 2002 : s.p.)

En outre, cette évaluation ne porte pas uniquement sur le degré de maîtrise de la langue d'accueil, mais également sur les compétences scolaires antérieurement construites. Ainsi, dès son arrivée, « *tout élève nouvellement arrivé en France doit pouvoir bénéficier d'une évaluation qui mette en évidence :*

- *ses savoir-faire en langue française (...)* ;
- *ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et son degré de familiarité avec l'écrit scolaire (...)* ;
- *ses savoirs d'expérience dans différents domaines, ainsi que ses intérêts.* » (BO 2002 : s.p.)

Cette circulaire présente donc le double intérêt de stimuler l'élaboration d'activités et la réflexion méthodologique, et de prendre en compte les compétences antérieurement construites. Outre cette fonction diagnostique, les textes font également allusion à des évaluations ayant fonction de bilan : « *En fin de séjour en classe d'initiation, les acquisitions des élèves doivent être évaluées par l'équipe enseignante. Ces évaluations aident à préciser les champs de compétences les mieux maîtrisés et ceux pour lesquels un suivi et un soutien spécifiques sont encore nécessaires.* » (BO 2002 : s.p.)

Enfin, depuis 2007, une convention passée entre la DGSCO du ministère de l'Éducation nationale et le CIEP ouvre la possibilité aux enfants allophones volontaires de passer gratuitement le DELF scolaire. Cette place centrale accordée à l'évaluation, notamment initiale et certificative, a contribué à la multiplication et à la diffusion d'outils, dont il s'agit d'interroger la validité méthodologique, et, de manière articulée, les implications identitaires et les représentations qui les fondent.

### 3. DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ET DE LEUR VALIDITÉ

#### 3.1. Évaluations de français

L'évaluation de la compétence en langue se réfère classiquement à deux orientations méthodologiques relevant de courants didactiques distincts :

- une orientation « communicative » qui évalue la mise en œuvre d'actes de parole dans une situation donnée ;
- une orientation structuraliste qui évalue la maîtrise des différents niveaux du code linguistique.

Ces orientations, bien que relevant de paradigmes épistémologiques et méthodologiques distincts voire conflictuels, sont constamment entremêlées dans les outils comme dans les pratiques. Les outils d'évaluation diagnostique relèvent souvent à la fois d'une orientation communicative *et* structuraliste. Ainsi, si certains référentiels d'évaluation de la production écrite privilégient l'intelligibilité du message, ce qui relèverait plutôt de l'orientation « communicative » (CDDP Haute Corse), d'autres visent essentiellement à évaluer la maîtrise du code écrit dans ses différentes dimensions (CASNAV Aix-Marseille).

<sup>2</sup> (« *comprend un français usuel et bien articulé* », « *se fait comprendre avec un vocabulaire limité dans les situations courantes* »)

<sup>3</sup> « *sélectionne les indices permettant la compréhension des cours dans diverses situations* », « *utilise la langue avec précision pour formuler l'abstraction* »

<sup>4</sup> Celle-ci est en effet caractéristique des orientations des instructions officielles de 2002, qui, de manière générale, ont accordé une place plus centrale et plus explicite à l'évaluation, et esquissé des perspectives d'interdisciplinarité et de décloisonnement des disciplines et de leurs composantes, notamment par le biais de la notion de séquence, largement évoquée dans le fascicule.

Toutefois, les évaluations sont majoritairement centrées sur le système linguistique, envisagé comme un ensemble abstrait, cohérent et homogène, constitué d'une somme d'éléments discrets que l'on peut et doit évaluer indépendamment. Dès lors, les ENA sont évalués sur la base d'une langue écrite, normée et franco-centrée, voire littéraire (cf. exercice de conjugaison du *Kaléidoscope polyphonique*, dans lequel les enfants doivent conjuguer les verbes de textes littéraires de J. Giraudoux et J. Verne).

Si on définit la validité d'une évaluation comme la pertinence des liens entre finalités, objectifs et activités, on pourrait *a priori* penser que ces évaluations à orientation linguistique sont valides. En effet, l'objectif des évaluations diagnostiques de français, qui est de « *déterminer les savoir-faire en langue française [de l'enfant], pour déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit* » (BO 2002, s.p.), renvoie par sa terminologie (*maîtrise, élément, débutant complet...*) à une représentation de la langue centrée sur le code, et est donc en adéquation avec des activités à orientation linguistique de vérification de connaissances *sur* la langue.

Cependant, on peut s'interroger sur la pertinence des activités au regard de finalités plus vastes d'insertion – scolaire et sociale – au moyen de la langue. De ce point de vue, la plupart des activités d'évaluation diagnostiques ne sont que peu valides : elles ne permettent d'estimer ni ce que l'enfant est capable de faire (écrire, lire, écouter, parler, interagir) au moyen « du » français, ni s'il est capable de mobiliser des ressources langagières (en français mais aussi éventuellement dans d'autres langues) à des fins d'insertion scolaire et sociale.

Le DELF scolaire semble plus valide dans la mesure où il intègre les quatre activités langagières et vise à évaluer la capacité de mobilisation des ressources langagières en situation. Cependant, on peut s'interroger sur la pertinence d'une évaluation qui vise un seul niveau de manière uniforme, quand les compétences langagières sont hétérogènes. Le DELF scolaire est aussi une certification de diffusion internationale qui ne rend pas compte du statut spécifique du français langue de scolarisation, ni des impératifs d'insertion auxquels le public des ENA est confronté.

### **3.2. Evaluations dans et en « langues d'origine »**

L'évaluation du « *degré de familiarisation avec l'écrit [...] et [du] degré de maîtrise dans certaines disciplines* » (BO 2002, s.p.) passe dans les faits par des évaluations de compréhension écrite et de mathématiques, ce qui manifeste une double réduction, d'une part de la familiarité avec l'écrit à la compréhension écrite, et, d'autre part, des autres disciplines aux mathématiques. De plus, les activités sont élaborées en français puis traduites dans différentes langues.

On peut comprendre les impératifs techniques d'un tel choix : la compréhension écrite, évaluée au moyen d'outils fermés, peut être corrigée sans que l'évaluateur maîtrise la langue de l'activité. On peut penser que la prééminence des évaluations de mathématiques tient au fait que le métalangage mathématique est supposé transparent car translinguistique et faciliterait pour l'élève, la compréhension des activités à effectuer, et, pour l'enseignant, la correction. Enfin, la traduction d'une activité dans différentes langues permet de disposer d'activités harmonisées en facilitant la comparaison.

Cependant, ces choix, s'ils s'entendent et se justifient d'un point de vue technique, ne sont pas sans conséquences, ni du point de vue méthodologique, ni du point de vue identitaire. Ils sont également révélateurs de valeurs et d'orientations véhiculées par le système d'accueil : ainsi, les mathématiques sont vraisemblablement prééminentes, non seulement parce qu'elles sont supposées être plus transparentes, mais aussi parce que cette discipline constitue un des fondements du système éducatif français et donc un enjeu d'insertion scolaire.

Plusieurs problèmes méthodologiques interrogent la validité des activités. Ainsi, dans l'activité de compréhension écrite proposée par Stenger et Ponsar (2002), la réponse attendue à la dernière question du QCM n'évalue pas tant la compréhension d'un texte que la connivence avec des valeurs et des schémas d'organisation textuelle<sup>5</sup> (Huver 2009).

En outre, lorsque nous avons soumis ces évaluations à des locuteurs compétents et scolarisés dans la langue de l'évaluation, plusieurs dysfonctionnements sont apparus, tant en mathématiques qu'en compréhension écrite :

---

<sup>5</sup> En l'occurrence : valeurs négatives attribuées à la vantardise et à l'autosatisfaction, et schéma textuel culturellement partagé du conte comme parcours initiatique qui finit généralement bien.

- des consignes difficiles à comprendre car calquées sur le français ou sur les implicites culturels véhiculés par le français langue de scolarisation ;
- des textes dans une langue qui n'est pas la langue annoncée<sup>6</sup> ou traduits littéralement (arabe, thaï) ;
- des opérations posées « à la française » alors que les signes mathématiques et le sens de l'écriture varient selon les pays et les langues ;
- des exercices qui n'existent pas en tant que tels dans le système éducatif d'origine ;
- des décalages dans les programmes des différents systèmes éducatifs.

Par conséquent, en partant unilatéralement de la langue/culture française pour aller vers les autres langues, sans réflexion explicite sur les médiations interculturelles nécessaires à l'évaluation des acquis antérieurs, on efface la dimension culturelle des langues et des disciplines et on invalide les évaluations par ethnocentrisme et non prise en compte de la variation culturelle et scolaire.

#### 4. REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES, FONDEMENTS, IMPLICATIONS

Les ouvrages traitant de l'évaluation en DDL se limitent souvent à une exploration méthodologique, sans interroger les représentations qui fondent ces outils, ceux-ci étant considérés comme « neutres ». Nous souhaiterions ici prendre le contre-pied de ce supposé implicite et montrer que l'évaluation est également à interroger du point de vue identitaire. En effet, les outils d'évaluation, en laissant paraître – tout en contribuant à les renforcer – des représentations de la langue, de l'altérité, de l'identité, construisent un *regard* sur ces enfants, leur réussite et leurs potentialités d'insertion, et sont, en ce sens, producteurs d'identités. Comme le souligne Hadji, le processus d'évaluation interroge la notion de *valeur* : valeur de ce qui est produit – bien sûr – mais aussi valeur de celui ou celle qui produit (Hadji 2000 ; 23).

Ainsi, plusieurs niveaux de réalité s'entrechoquent et, au-delà des productions sur lesquelles porte le *jugement* de l'évaluateur, on peut considérer l'évaluation comme une forme de prisme au travers duquel est appréhendé l'apprenant dans sa personne. S'attacher à une analyse uniquement méthodologique reviendrait à tenter de choisir le « bon » prisme, c'est-à-dire celui qui déforme le moins l'image de l'apprenant, celle-ci étant considérée comme objective et préexistante au processus de perception. Nous considérons quant à nous que tout prisme contribue à produire une image particulière (en fonction de paramètres tels que sa qualité, sa matière, la lumière, son orientation, etc.) qu'il s'agit d'analyser en creux et en bosses, c'est-à-dire sous l'angle de ce qu'il dévoile et de ce qu'il occulte.

##### 4.1. Un apprenant sans langue ? Non francophone ? Allophone ?

Les activités et référentiels d'évaluation mis en œuvre projettent des images particulières des enfants évalués, qui selon les cas peuvent apparaître comme sans langue, (non) francophone ou allophone. Ainsi, les tests non verbaux se fondent sur l'idée qu'il est possible d'accéder à l'intelligence, aux compétences et aux stratégies cognitives sans mobilisation de ressources langagières. Or, on sait que les connaissances se construisent dans la langue, et que les tests, même non verbaux, relèvent d'habitudes culturelles (Goï 2005, Huver 2009). Par conséquent, le recours à ce type de test, au-delà des questions épistémologiques et éthiques qu'il pose (Huteau et Lautrey 1997), projette sur l'enfant une identité « alangagière », étanchéifiant la membrane entre compétences, construction cognitive et développement langagier.

Les activités et référentiels centrés sur le français renvoient quant à eux à une focalisation sur la maîtrise de la langue du pays d'accueil. L'enfant est alors envisagé comme non francophone, car évalué « en creux », en mesurant la distance entre ses savoirs sur *le* français et ce que sait (devrait savoir) le locuteur natif, l'élève idéalisé. *A contrario*, certains référentiels d'orientation plus communicative, définissent un ensemble complexe de ressources – pas uniquement langagières – articulées à une finalité d'insertion. C'est par exemple le cas du référentiel *Dispositif de « Soutien en FLS »* (Rameau 2004), qui distingue 5 types de compétences : les compétences liées à la communication orale, les compétences liées à la communication écrite, les compétences linguistiques,

<sup>6</sup> D'après nos informateurs, l'épreuve de compréhension écrite de russe de l'INETOP est en fait en serbe, et celle de turc de l'INETOP n'est pas en turc (peut-être en azerbaïdjanais ?).

les compétences relatives au « métier d'élève », les compétences transversales, les compétences liées à l'intégration dans un environnement socioculturel. L'enfant est alors appréhendé au regard des stratégies qu'il déploie, et non de la seule (non) maîtrise d'un code.

L'introduction institutionnelle des évaluations dans et en langue de scolarisation antérieure participe d'une volonté de prendre en compte les acquis antérieurs de l'enfant et témoigne d'une évolution quant aux représentations de l'insertion scolaire et de l'identité des ENA. Les contenus de l'évaluation contribuent à construire l'enfant, à ses propres yeux comme aux yeux des acteurs de l'établissement d'accueil (enseignants de FLS, enseignants de la classe « ordinaire »...), non pas – ou pas seulement – comme *non* francophone mais comme allophone (locuteur - d'au moins - une langue autre), non pas comme *incompétent*, mais comme doté de compétences construites avant, ailleurs, autrement.

Cependant, la prise en compte dans les évaluations de ces compétences et de l'allophonie n'est pas sans poser question. En effet, elle suppose une capacité de décentration de la part des évaluateurs, des enseignants, ainsi que des différents acteurs du système éducatif, qui n'est pas encore vraiment manifeste. Ainsi, le fait d'évaluer l'enfant dans sa langue dite d'« origine » gomme bien souvent la différence entre langue(s) de socialisation première et langue(s) de scolarisation, ou encore le fait qu'un enfant ait pu être scolarisé dans plusieurs langues (au sein du même système éducatif, et/ou de manière successive en fonction du parcours migratoire).

De même, le fait de s'appuyer sur des épreuves « françaises » *ensuite* traduites montre comment l'école « *se représente l'autre à travers sa propre culture éducative* » (Peigné 2007 : 339, Huver 2009). Abdallah-Preteille indique combien il est difficile de se distancier de notre lecture spontanée d'une situation quand les empreintes identitaires et éducatives sont à l'œuvre : « *la compréhension d'autrui exige un travail sur soi afin d'éviter de sombrer dans une projection et un jeu de miroir, dans une forme de tautologie expérientielle où l'enseignant ne fait que reproduire, consciemment ou non, du même* » (Abdallah-Preteille 2003, 11). Dans cette dialectique identitaire du même et de l'autre, mise en jeu dans l'évaluation de compétences, l'écueil est alors de réifier l'altérité et de la transformer en assignation à la différence (Goï 2009). C'est par exemple le cas dans l'activité de compréhension écrite du *Kaléidoscope polyphonique*, qui procède par lecture initiale d'un texte long, accompagné de questions auxquelles l'enfant doit répondre après qu'on lui a retiré le texte, au motif que « *les élèves qui arrivent ont souvent suivi des scolarités dans des systèmes où la pédagogie est souvent basée sur une mémorisation intensive et néglige l'aspect analytique et critique.* » (Broussy et al. 1998, s.p.).

#### **4.2. Un apprenant plurilingue ?**

Les évaluations que nous venons d'évoquer, bien que variées, partagent un point commun : elles ne visent ou ne se fondent que sur une seule langue à la fois. Si on file la métaphore optique, on peut considérer que la compétence plurilingue et pluriculturelle des ENA constitue une sorte de *point aveugle* des évaluations.

Des tentatives commencent toutefois à poindre (Peigné, 2008) et des outils tels que les scénarios d'évaluation, en ce qu'ils permettent la mobilisation conjointe de ressources diverses, peuvent contribuer à donner droit de cité et à évaluer les compétences plurilingues des enfants (Huver 2008). Enfin, certains CASNAV réfléchissent à l'élaboration de portfolios, inspirés du *Portfolio Européen des Langues*, visant à la prise en compte de la complexité du répertoire de l'enfant. Cependant, ouvrir l'évaluation à la dimension plurilingue suppose une remise en question quasiment copernicienne de l'évaluation, puisque les parlars plurilingues remettent fondamentalement en question la notion d'erreur et d'acceptabilité (Py 2005, Huver à paraître).

#### **OUVERTURE**

Si les activités d'évaluation constituent un prisme qui permet d'appréhender certaines compétences des ENA tout en renvoyant une image particulière, il ne s'agit pas tant de déterminer quelle est l'image la plus fidèle (et donc le prisme le plus opératoire), mais de reconnaître que l'outil, par essence, n'est pas neutre et contribue nécessairement à produire *une* image qu'il s'agit de déconstruire, de mettre à distance et de croiser avec d'autres.

Par ailleurs, une analyse des outils ne permet pas de rendre compte des appropriations singulières qui en sont faites. Il nous a donc semblé nécessaire de compléter cette étude par l'incorporation d'un axe

praxéologique, afin d'analyser les pratiques effectives des enseignants. Pour ce faire, nous avons commencé à filmer des séances d'évaluations diagnostiques, à partir desquelles nous organiserons des moments d'auto et d'hétéro-confrontation, de manière à tisser un faisceau d'interprétations croisées. Enfin, cette démarche constitue l'un des volets d'une recherche plus large visant à explorer les liens entre compétence plurilingue et interculturelle, éducation et formation, entre autres à partir des outils et des pratiques d'évaluation. Les quelques pierres d'achoppement que nous avons évoquées ici montrent qu'il s'agit d'un large champ de recherche dont l'ouverture devient urgente.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos
- ADEN J.(s/d de ), 2007, *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Paris, Le Manuscript.
- AUBEGNY J., 1987, *Les pièges de l'évaluation*, Paris, Editions Universitaires, UNMFREO
- BO, 1970, « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », *BOEN* n°5, 29 janvier 1970.
- BO, 1973, « Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans ». *BOEN* n°36 du 4 octobre 1973.
- BO, 1986, « Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France ». *BOEN* n°13 du 3 avril 1986.
- BO, 2002, « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », Circulaire n° 2002-100 et 2002-102 du 25 avril 2002, *BOEN Spécial* n° 10, 25 avril 2002
- BO, 2005, « Préparation de la rentrée scolaire 2005 », circulaire n°2005-067 du 15 avril 2005, *BO* n°5, 5 mai 2005
- CHISS J.L., BEACCO J.C., CICUREL F., VERONIQUE D., 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF
- GOÏ C., 2009a, « Face à l'altérité : former des enseignants réflexifs », in GUYON R. (dir.), « Elèves d'ailleurs, élèves en France », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 473, pp. 23-25
- GOÏ C., 2009b, « Les élèves nouveaux arrivants à l'école », in RAYNAL M. (dir.), « Lutter contre les discriminations », *Diversité*, Hors-série n°11, p32 à 38
- GOÏ C., 2008, « L'école : la réussite comme objectif, l'échec comme improbable versus », in RAYNAL M. (dir.), « La notion de réussite », *Diversité*, n°152, pp. 51-55.
- GOÏ C., 2005, *Des élèves venus d'ailleurs*, Scéren-CNDP, Coll. V, Orléans.
- GROUX D., PORCHER L., 2003, *L'altérité*, L'Harmattan, Paris.
- HADJI C., 2000, *L'évaluation : règles du jeu*, Paris, ESF
- HUTEAU M., LAUTREY J., 1997, *Les tests d'intelligence*, Paris, La découverte.
- HUVER E., à paraître, « Le CECR : au service de l'évaluation ? », *Education et sociétés plurilingues*.
- HUVER E., 2009, « Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ? », *Cahiers de l'ASDIFLE*, n°20, 149-168.
- HUVER E., 2008, « Comparons nos langues et/ou Mobilisons nos ressources ? Approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones », dans : Castellotti V. et Huver E. coord, « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », *Glottopol* n°11, [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_11.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html).
- MEN, 2000, *Le français langue seconde – collège*, CNDP : Paris.
- PEIGNE C., 2008, « Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants », dans : Castellotti V. et Huver E. coord, « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », *Glottopol* n°11, [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_11.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html).
- PY B., 2005, « Quelle place attribuer à la linguistique dans la formation des enseignants de langues ? l'exemple de l'enseignement plurilingue », in : Mochet M.-A. et al., *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon, Ecole normale supérieure.
- RICHARDS P., 2004, « Prendre des risques », In : Beckers H.-S., *Ecrire les sciences sociales*, Paris, Economica.
- SCHIFF C. et al., 2004, « Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire », in : Fasild, *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La documentation française.



## OUTILS DIDACTIQUES CITES

- BROUSSY M., CHARPENTIER M., FRANCEQUIN G. et al., (1998), *Kaléidoscope polyphonique, Tome 1 : Quelques outils pour accueillir et positionner les adolescents étrangers*, disponible sur : <http://www.cnam.fr/kp/france/profs/test/index.htm> (1<sup>er</sup> juin 2009)
- CASNAV AIX MARSEILLE, *Outils d'évaluation diagnostique*, disponible sur : <http://www.casnav.ac-aix-marseille.fr/outils.htm#fran> (1<sup>er</sup> juin 2009)
- CDDP HAUTE CORSE, (s.d.), *Outils d'évaluation diagnostique*, disponible sur : <http://cddp.2b.online.fr/migrant/index.php3?action=25> (1<sup>er</sup> juin 2009)
- RAFONI J.-CH. et DERUGUINE N., (2003), *Passerelles en quinze langues, évaluation-lecture en langue d'origine, cycles 2 et 3*, Paris, Scéren / CNDP.
- RAMEAU C. (2004), *Référentiel de compétences, Dispositif de « Soutien en FLS »*, disponible sur : [http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut\\_web.htm](http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut_web.htm), (1<sup>er</sup> juin 2009)
- STENGER, T. et PONSAR, C., (2002), *Tests de lecture en direction des élèves nouvellement arrivés en France*, disponible sur : [http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut\\_web.htm](http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut_web.htm), (1<sup>er</sup> juin 2009)