



**HAL**  
open science

# Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ?

Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver. Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ?. Cahiers de l'ASDIFLE, 2009. hal-01633244

**HAL Id: hal-01633244**

**<https://hal.science/hal-01633244v1>**

Submitted on 12 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.

## **Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ?**

Emmanuelle HUVER,  
EA 4246 DYNADIV  
Université François-Rabelais, Tours, France.  
[huver@univ-tours.fr](mailto:huver@univ-tours.fr)

Depuis une trentaine d'années, la notion de français langue seconde s'est progressivement institutionnalisée (Cordier-Gauthier et Dion 2007) et construite en tant que concept, ce qui se manifeste entre autres par la multiplication des travaux dans ce domaine, notamment depuis la fin des années 90 (Chiss 2006, Chiss (dir.) 2008, Verdelhan-Bourgade 2007, entre autres). Cependant, si on considère ces parutions récentes, l'évaluation y est encore peu abordée en tant que thématique de recherche, alors que des enjeux forts se nouent à ce niveau. En effet, les évaluations, notamment diagnostiques et certificatives, ont une place importante dans les dispositifs d'accueil des migrants<sup>1</sup> et jouent de ce fait un rôle non négligeable dans les dynamiques d'insertion sociale et scolaire / professionnelle des personnes concernées. Par ailleurs, l'évaluation, quelle que soit sa fonction, se fonde sur des référentiels, plus ou moins explicites et explicités, qui ont pour but de distinguer/séparer ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Dans ce sens, ces référentiels constituent un filtre au travers duquel l'évaluateur appréhende la performance de la personne évaluée.

Après avoir brièvement présenté la place et le rôle de l'évaluation dans le cadre plus général des dispositifs d'accueil pour les migrants, j'analyserai quelques activités et référentiels d'évaluation diagnostique utilisés pour orienter les enfants nouvellement arrivés (désormais ENA) au début de leur parcours scolaire en France. J'interrogerai plus particulièrement les fondements méthodologiques et épistémologiques de ces outils, ainsi que la manière dont la construction des activités et des référentiels d'évaluation font émerger, visibilisent, voire contribuent à renforcer, des représentations sur les enfants nouvellement arrivés, leurs compétences et leurs parcours.

### **1. Accueil des migrants : place et rôle de l'évaluation**

#### **1.1. Des évaluations certificatives**

Sont qualifiées de certificatives les évaluations qui donnent lieu à l'obtention d'un diplôme. Celles-ci, par leur pouvoir symbolique de reconnaissance, jouent un rôle vraisemblablement important, mais qui reste à explorer, dans les dynamiques d'insertion sociale et scolaire / professionnelle des personnes concernées. Concevoir et proposer des certifications de français pour les migrants – adultes ou enfants – participe donc d'une volonté non seulement de reconnaissance des acquis en français, mais également de valorisation de l'entrée en formation des personnes concernées.

Pour les adultes, conformément au JORF n°303 du 31 décembre 2006, « les compétences en français acquises dans le cadre de [la] formation linguistique sont validées par le diplôme initial de langue française [ou DILF] ». Cette certification est passée à l'issue de la formation linguistique prescrite par l'ANAEM. C'est un diplôme officiel du ministère de l'éducation nationale, qui valide le niveau A1.1. du CECR et dont la passation est obligatoire pour l'obtention d'un titre de séjour.

Pour les enfants, depuis la convention du 25 janvier 2007, passée entre la DGSCO du ministère de l'Education nationale et le CIEP, les ENA peuvent passer gratuitement le DELF scolaire (MEN 2005). Celui-ci est initialement une adaptation du DELF aux publics scolaires apprenant le français à l'étranger : quatre niveaux sont proposés à la passation (de A1 à B2), mais l'épreuve conserve la même structure que les examens du « DELF tous

---

<sup>1</sup> Ce terme est ici utilisé à défaut : il est évidemment insatisfaisant, dans la mesure où il renvoie de manière hypéronymique et indifférenciée à une pluralité de situations et de contextes.

publics » : seuls les thématiques et les supports diffèrent. Contrairement au DILF, cette certification, facultative, est accessible aux élèves concernés sur la base du volontariat.

## 1.2. Des évaluations initiales

En matière d'évaluation, le champ du français langue seconde / français langue d'insertion constitue un domaine original, dans la mesure où les pratiques d'évaluation diagnostique<sup>2</sup> y sont institutionnalisées : en effet, tant pour les adultes que pour les enfants / adolescents, les textes officiels relatifs aux modalités d'accueil et de formation prévoient, de manière explicite, une évaluation au début du parcours formatif, visant d'une part à former des groupes de niveau pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, et d'autre part à construire des parcours de formation adaptés.

Ainsi, pour les adultes, l'évaluation diagnostique dans le cadre du CAI est établie par l'ANAEM<sup>3</sup> au cours d'un entretien dont les modalités sont fixées par l'arrêté du 19 janvier 2007 en lien avec les articles R. 311-22 à R. 311-25 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (JORF 2007).

Pour le public scolaire, selon la circulaire du 25 avril 2002 (MEN 2002), les ENA doivent se voir proposer une évaluation initiale au moment de leur arrivée dans le système scolaire français, afin de faciliter leur insertion scolaire en élaborant, dès leur arrivée, les réponses pédagogiques les mieux adaptées au profil de chacun d'entre eux, notamment en matière de lieu d'affectation, de dispositif de prise en charge et de modalités d'insertion scolaire. Cette évaluation initiale doit prendre la forme d'un protocole pluridimensionnel destiné à

« mett[r]e en évidence :

- [l]es savoir-faire en langue française, pour déterminer s'il [l'apprenant] est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ;
- [l]es compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et son degré de familiarité avec l'écrit scolaire (...) ;
- [l]es savoirs d'expérience dans différents domaines, ainsi que ses intérêts, qui peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants. » (MEN 2002, s.p.).

En cohérence avec ces préconisations, les CASNAV<sup>4</sup> ont pour mission, « d'apporter leur contribution active (...) tant par leur présence effective que comme centres de ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés » (MEN 2002, s.p.). Si on en juge par un rapide tour d'horizon des sites de ces centres, cette mise à disposition peut prendre plusieurs formes :

- des références bibliographiques d'outils existants (CASNAV de Caen, Clermont-Ferrand, Lille, Nancy-Metz) ;
- la mise en ligne / mise à disposition de compilations de différents outils. C'est le cas par exemple du CASNAV de Montpellier, qui a rassemblé sur un CD-Rom les évaluations initiales/diagnostiques du CDDP de Haute Corse, ainsi qu'un « test niveau CE » (c'est-à-dire 1er degré, 2ème cycle) et un « test niveau CM » (c'est-à-dire 1er degré, 3ème cycle), eux-mêmes composés d'activités tirées des publications du FASILD, de l'INETOP et de l'ONISEP de Strasbourg ;
- des créations originales (CASNAV d'Aix-Marseille, CRAVIE, CDDP de Haute Corse).

Ce sont ces différents outils, et notamment ceux disponibles en ligne, que j'ai consultés ici pour analyse et discussion.

Cette circulaire représente, du point de vue de l'évaluation, une triple avancée :

<sup>2</sup> On définira l'évaluation diagnostique (ou initiale) comme une évaluation ayant pour fonction d'orienter les apprenants, avant une formation (ou une séquence).

<sup>3</sup> Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations.

<sup>4</sup> Les CASNAV, ou centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, ont été fondés suite à la circulaire de 2002 et remplacent les CEFISEM (centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants), créés en 1975.

- elle favorise la généralisation de pratiques d'évaluation diagnostique : d'ailleurs, les préconisations de la circulaire de 2002 ont été rapidement suivies d'effet, puisqu'actuellement, les évaluations initiales d'une part sont très largement répandues, et d'autre part intègrent massivement l'évaluation des compétences (langagières et scolaires) construites par les enfants dans d'autres langues.
- elle favorise la réflexion sur les enjeux et les modalités de mise en œuvre de ce type de pratique évaluative. En effet, même si on sait que des évaluations initiales étaient pratiquées avant cette date, la circulaire de 2002, en les rendant à la fois visibles et explicitement préconisées, contribue non seulement à les institutionnaliser, mais aussi à les « recenser, [les] faire connaître, [les] valoriser, [les] offrir à la réflexion de tous » (MEN 2002, annexe 1, s.p.), c'est-à-dire d'une certaine manière à les construire en tant que domaine de recherche<sup>5</sup> ;
- le contenu de ces évaluations témoigne d'une évolution quant aux représentations de l'insertion scolaire des enfants nouvellement arrivés. En effet, elles visent, entre autres, à « connaître le degré de familiarisation [de ces élèves] avec l'écrit quel que soit le système d'écriture et leur degré de maîtrise dans certaines disciplines (mathématiques par exemple...) » (MEN 2002, s.p.). Or, jusqu'à cette date, quand elles existaient, les évaluations initiales portaient vraisemblablement<sup>6</sup> uniquement sur le français<sup>7</sup>. Le fait de déplacer, au moins en partie, l'objet de l'évaluation (des compétences en français aux compétences dans d'autres langues) permet de mettre en évidence ces « compétences construites ailleurs » (Moore 2006, p.71), celles-ci jouant un rôle fondamental dans les dynamiques d'insertion à l'école (Leconte et Mortamet 2005, Moore 2006, Castellotti et Huver (coord.) 2008, entre autres).

Ce protocole d'évaluation pluridimensionnel pourrait faire supposer qu'on s'éloigne d'une conception monolingue et normative de la langue<sup>8</sup>, pour s'intéresser aux usages et aux compétences plurilingues des enfants. Cependant, on peut se demander si, et dans quelle mesure, les évaluations initiales effectivement mises en œuvre font réellement émerger le « déjà là » de ces nouveaux venus, tant pour ce qui est de leurs compétences en français que de leurs compétences langagières et scolaires dans d'autres langues. Pour des raisons de concision, je ne présenterai ici que quelques outils d'évaluation en langue d'origine<sup>9</sup> aisément accessibles (car publiés sous forme d'ouvrage ou mis en ligne sur les sites des CASNAV) et qui me semblent révélateurs des représentations de l'insertion, de la migration, de la place qu'y occupe la dimension langagière, et sous-tendant les pratiques d'évaluation dans ce domaine.

## 2. De quelques outils et de leurs fondements, enjeux, problématiques

### 2.1. Evaluations en « langue d'origine »

Les outils sélectionnés pour analyse sont les suivants :

<sup>5</sup> La recherche étant envisagée ici comme une « forme de l'action sociale » (Castellotti et Moore 2008, p.197 ; mais aussi Herreros (2002), Heller (2002), Bretegnier (à paraître)).

<sup>6</sup> A l'heure actuelle, il n'existe aucun travail de synthèse portant sur les pratiques effectives d'évaluation dans ce domaine, d'où la modalisation de cet énoncé.

<sup>7</sup> ... ce qui a eu parfois pour conséquence désastreuse de scolariser des adolescents dans des classes de cours préparatoire ou élémentaire, au regard de leur seul niveau de français. Même si elle est de nos jours sans doute marginale, cette pratique était vraisemblablement courante dans les années 80, ou en tout cas suffisamment répandue pour que le BO de 1986 rappelle que « *les enfants non francophones nouvellement arrivés en France dont l'âge correspond à celui du collège ne [sont] pas scolarisés en CLIN à l'école élémentaire.* » (MEN 1986, p.1239).

<sup>8</sup> Cette assertion est en réalité largement à nuancer si on considère les activités et référentiels d'évaluation des compétences en français.

<sup>9</sup> Le terme *langue d'origine* est, d'un point de vue sociolinguistique, inadéquat : je le conserverai pour l'instant, dans la mesure où il est largement utilisé dans les outils analysés, tout en revenant plus loin sur les questions sous-jacentes à cet usage terminologique.

- Stenger et Ponsar (2002) : « test de lecture / compréhension » qui couvre les compétences du CP au CE2, disponible en 22 langues<sup>10</sup> et mis en ligne sur le site du CRAVIE ;
- Rafoni et Deruguine (2003) : évaluation des compétences de lecture pour les cycles II et III, disponible dans les 15 langues les plus représentées dans les Hauts-de-Seine<sup>11</sup> ;
- Broussy M., Charpentier M., Francequin G. et al., (1998) : évaluation du « niveau de lecture dans la langue , [de] la compréhension du texte [et de] la capacité à mémoriser » (<http://www.cnam.fr/kp/france/profs/test/langues/garde.htm>) pour des élèves de 11- 13 ans et de 13- 15 à 16 ans, disponible en 23 langues<sup>12</sup>.

Ils visent des niveaux scolaires différents, tout en présentant un certain nombre de convergences :

- il s'agit de tests de lecture / compréhension élaborés initialement en français puis traduits dans différentes langues, ce qui n'est pas sans conséquences (cf.infra) ;
- la majorité des activités proposées dans ces ressources s'appuient sur des textes, plus ou moins longs, aux thématiques variées, et visent à évaluer la capacité à comprendre le sens général d'un texte et à y chercher des informations plus particulières ;
- les activités sont des exercices fermés afin de rendre possible la correction du test sans compétence dans la langue visée ;
  - o des QCM portant sur les textes proposés :
    - « Que font les enfants ?
      - ils chantent
      - ils jouent
      - ils travaillent » (Rafoni et Deruguine 2003, p.9)
    - o des dessins : « Dessine un garçon qui a un pantalon vert, un manteau bleu et des chaussures jaunes. Il joue au football avec une balle rouge. » (Stenger et Ponsar 2002, p.4)
    - o des QROC<sup>13</sup> : « Combien de médailles récompensent les champions au XXème siècle » ? (Broussy M., Charpentier M., Francequin G. et al. 1998, p.51).

Cependant, au-delà de ces orientations générales similaires, les auteurs se fondent sur des principes méthodologiques, didactiques et épistémologiques en partie différents, renvoyant à des représentations de l'apprentissage, de la lecture / compréhension et de l'insertion scolaire hétérogènes, mais pas nécessairement totalement divergents.

### 2.1.1. Objectifs de l'évaluation

Les activités d'évaluation de Stenger et Ponsar (2002) visent, outre la lecture et la compréhension en langue d'origine, à :

- « aider ces élèves dans leur progression en français » (Stenger et Ponsar 2002, p.2) ;
- « les rassurer »<sup>14</sup> (ibid) ;
- « encourager la reconnaissance par l'Ecole de la langue d'origine d'un maximum

<sup>10</sup> français, allemand, anglais, arabe, bulgare, chinois, coréen, espagnol, italien, japonais, hongrois, lituanien, moldave, néerlandais, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, slovaque, turc, ukrainien.

<sup>11</sup> français, anglais, arabe, chinois, coréen, espagnol, indonésien, japonais, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, tamoul, vietnamien.

<sup>12</sup> albanais, allemand, anglais, arabe, arménien, chinois, coréen, croate, espagnol, français, grec, italien, japonais, luxembourgeois, polonais, portugais, roumain, russe, turc, tamoul, vietnamien, hébreu, néerlandais.

<sup>13</sup> Questions à réponse ouverte courte.

<sup>14</sup> Le pronom *les* réfère vraisemblablement aux élèves ; toutefois, étant donnée la construction syntaxique de la phrase, il peut également, selon l'interprétation du lecteur, référer aux enseignants.

d'élèves nouvellement arrivés en France » (ibid).

Par conséquent, le but poursuivi est non seulement didactique (positionnement pour orientation), mais également psychologique et identitaire. En outre, les auteurs semblent envisager l'insertion comme un processus réciproque, la scolarisation des ENA constituant une occasion et un enjeu de (trans)formation non seulement des enfants, mais également de l'institution scolaire.

L'objectif poursuivi par Rafoni et Deruguine (2003) semble plus strictement didactique : si l'évaluation des compétences en lecture est présentée comme une étape « essentielle et valorisante pour l'élève » (Rafoni et Deruguine 2003, p.3), il s'agit en effet avant tout :

- de « situer globalement les élèves par rapport aux attentes de notre système éducatif » (Rafoni et Deruguine 2003, p.5) ;
- d'« identifier le degré de familiarisation avec l'écrit d'un jeune lecteur dans sa langue maternelle » (ibid.),
- d'« éclairer l'enseignant sur les parcours scolaires antérieurs » (ibid.),
- de « faciliter la mise en place de stratégies pédagogiques adaptées pour l'apprentissage progressif du français écrit » (ibid.).

*Passerelles en 15 langues* poursuit donc essentiellement un objectif de soutien, d'orientation et de facilitation de l'action enseignante, à partir de profils de compétences littéraciées.

lecteurs en langue d'origine				non lecteurs en langue d'origine	
lecteurs sur caractères latins		lecteurs d'autres systèmes d'écriture			
Entrée directe dans le français écrit		Entrée indirecte dans le français écrit apprentissage initial du code pour la compréhension		Apprentissage initial de la lecture	
lecteur débutant	lecteur expert	lecteur débutant	lecteur expert	Elèves d'âge de CP	Elèves plus âgés non scolarisés
cycle II	cycle III	cycle II	cycle III		

D'après Rafoni et Deruguine (2003, p.5)

Enfin, les auteures du *Kaléidoscope polyphonique* se placent dans une perspective qu'on pourrait qualifier de « psycho-interculturelle », dans la mesure où elles ont tenté de tenir compte de la diversité des cultures éducatives auxquelles les ENAF ont pu être confrontés lors de leurs parcours scolaires antérieurs. Ainsi, les activités élaborées visent à évaluer non seulement le niveau de lecture et de compréhension d'adolescents de 11 à 16 ans, mais également la capacité de ces élèves à mémoriser, « *la raison étant 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. Les notes sanctionnent des capacités à retenir ce que le maître a expliqué ou a demandé d'étudier. Il a semblé alors que valoriser cette capacité de mémorisation pourrait donner confiance aux élèves qui arrivent.* » (<http://www.cnam.fr/kp/france/profs/test/index.htm>).

### 2.1.2. Thèmes et activités d'évaluation

L'évaluation de Stenger et Ponsar (2002) est composée de deux types d'activités :

1. faire dessiner à l'enfant le contenu de phrases descriptives visant à évaluer :
  - a. le lexique des couleurs et des vêtements ;
  - b. le lexique des couleurs, des quantités et des parties du corps ;

c. le lexique des couleurs, des moyens de locomotion et de la localisation dans l'espace.

2. répondre à des questions de compréhension sur des textes de différents niveaux (CE1 et CE2) : les questions posées visent la compréhension « de base », la compréhension « fine », et, pour une question, « la compréhension remarquable »<sup>15</sup>.

Cette notion de « compréhension remarquable » pose d'ailleurs question : l'élève doit en fait « choisir parmi les phrases suivantes la meilleure suite pour cette histoire ».

L'histoire proposée par le CRAVIE est celle d'une petite fille nommée Chrysanthème qui se croit absolument parfaite, ainsi que son prénom, jusqu'au jour où elle entre à l'école.

Les fins proposées sont les suivantes :

- 1-Elle apprend à lire, devient une très bonne élève et eut beaucoup d'amis.
- 2- Elle rencontra un chien perdu, le ramena à la maison et s'en fit un ami.
- 3- Les premiers jours, elle eut beaucoup d'ennuis à l'école à cause de son prénom.
- 4- Elle n'arriva pas à écrire son prénom et devint une mauvaise élève.
- 5- Je ne sais pas.

Pour répondre à cette question (la (seule) réponse attendue, donc la réponse « juste », étant la n°3), il faut d'une part émettre l'hypothèse que :

- l'histoire vise à faire réfléchir l'enfant sur la vantardise et l'autosatisfaction et en inférer le fait que l'arrivée à l'école sera vraisemblablement douloureuse (ce qui, outre la réponse 5, exclut les réponses 1 et 2)
- que les contes mettant en scène un parcours initiatique finissent généralement bien (ce qui exclut la réponse 4 et amène donc à conclure à la réponse 3).

Or, ce type de démarche inférentielle repose sur des valeurs et des schèmes communs implicites : Perez (2004) par exemple rassemble plusieurs travaux explorant les contextes socioculturels de construction des compétences langagières, notamment littéraires, pour montrer entre autres que la structure des discours peut varier d'un groupe à un autre, y compris d'ailleurs pour une même langue et/ou un même système d'écriture. En d'autres termes, les schémas d'organisation textuels ainsi que les valeurs véhiculées par les contes sont culturellement construits, ce dont une traduction plus ou moins littérale du conte ne peut rendre compte. Par conséquent, la question posée n'évalue pas le degré de compréhension du texte, mais plutôt le degré de (non) partage d'un implicite culturel, la réponse attendue étant pensée comme universelle, étant donné qu'une seule réponse est acceptée.

Rafoni et Deruguine (2003) adoptent une démarche plus progressive en proposant plusieurs activités par cycle visé.

Pour le cycle II, les activités proposées sont les suivantes :

- lecture d'un texte en langue d'origine, l'objectif étant d'évaluer les stratégies de lecture (lecture silencieuse, lecture labialisée, utilisation du doigt pour suivre le texte)
- reconnaissance de mots hors contexte à associer aux icônes correspondantes
- lecture et compréhension d'un texte (prise d'information et compréhension fine, c'est-à-dire « déduction d'informations implicites » (Rafoni et Deruguine 2003, p.104).

Pour le cycle 3, l'évaluation est divisée en deux parties :

- un ensemble de documents sur le français dans le monde et l'école en France, composé de deux textes et d'un tableau à double entrée (i.e. la reproduction d'un emploi du temps) avec des QCM ;
- un texte issu d'un roman jeunesse avec des QCM.

*Passerelles en 15 langues* présente l'avantage d'offrir à l'enfant une plus grande variété de supports que les deux autres ressources analysées (images, textes documentaires, texte narratif, tableau), même si cette variété reste somme toute relative. Par ailleurs, les auteurs cherchent à évaluer non seulement la compréhension, mais également les *stratégies* de lecture (labialisée, silencieuse, avec le doigt) et d'accès au sens : pour le cycle 3, activité 1,

<sup>15</sup> Les éléments entre guillemets sont des citations de la terminologie des auteurs.

les questions sont en effet posées les unes à la suite des autres et c'est à l'enfant de choisir le document pertinent pour répondre aux différentes questions posées, éventuellement en mettant en relation plusieurs éléments présents à différents endroits du document.

Toutefois, si les réponses sont toutes contenues dans l'un ou l'autre des documents, certaines d'entre elles peuvent être connues sans faire appel au texte (ex. : « est-ce qu'on parle le français uniquement en France ? ») : il risque donc d'être difficile de dire si une réponse juste provient de la compréhension du texte proposé ou de la mobilisation des connaissances préalablement existantes de l'enfant. Par ailleurs, il semblerait que les auteurs poursuivent parallèlement à l'objectif d'évaluation un objectif d'information sur le système scolaire français et ses attentes : le deuxième texte décrit en effet rapidement le fonctionnement de l'école française (âge, contenus, obligation de présence, etc.), alors que sur les 6 questions posées, seule une réfère à ce texte. Ce positionnement me semble révélateur des représentations des auteurs sur le public des ENA, qu'ils semblent considérer, par l'introduction de ces thématiques, d'une part comme des élèves – ou des élèves en devenir –, d'où les informations sur le système scolaire français, et d'autre part comme des apprenants de français – ou des apprenants en devenir –, d'où les informations sur la langue française. Or, d'autres formats, d'autres activités et/ou d'autres thématiques dans les évaluations pourraient faire apparaître qu'on considère ces enfants par exemple comme des acteurs sociaux, ayant à s'insérer non seulement scolairement (apprendre leur métier d'élève), mais aussi socialement (Huver 2008).

Le *kaléidoscope polyphonique*, qui s'adresse à un public plus âgé (en âge d'être scolarisé au collège), évalue uniquement à partir de textes :

- textes informatifs : sur les jeux olympiques (test niveau 6<sup>ème</sup>) ou la télévision (test niveau 3<sup>ème</sup>) ;
- texte narratif : « la paire de boucles d'oreilles »<sup>16</sup> (test niveau 6<sup>ème</sup>).

Les activités peuvent prendre la forme de questions à réponse ouverte courte dans lesquelles l'enfant doit inscrire des chiffres, ce qui en permet la correction même sans maîtrise de la langue de passation du test (les jeux olympiques) ; de QCM (la paire de boucles d'oreille) ou de QCM « vrai/faux/? » (la télévision) : il s'agit d'activités « classiques » d'évaluation de la compréhension, portant sur des éléments explicites du texte, sans que des stratégies ou des objectifs plus spécifiques soient visés, comme c'est le cas dans *Passerelles en 15 langues*.

### **2.1.3. Modalités de passation et d'interprétation**

Les trois évaluations analysées ont recours à des outils fermés afin de faciliter le travail de correction. Toutefois, les modalités de passation et d'interprétation peuvent varier sensiblement de l'une à l'autre.

Stenger et Ponsar (2002) fournissent un corrigé type sans barème, donc sans notation. En outre, les auteurs préconisent de « laisse[r] le temps à l'élève de s'acclimater à la classe avant de lui faire passer les tests » (Stenger et Ponsar 2002, p.3), de « relativise[r] la portée des résultats obtenus » (*ibid.*) et de « faire passer le test de lecture aux enfants de votre classe, dont vous connaissez les compétences » (*ibid.*) à des fins de comparaison avec les compétences de l'enfant évalué. Par conséquent, l'évaluation semble s'inscrire dans une perspective relativement souple, où l'enfant nouvellement arrivé est considéré, d'une certaine manière, comme un enfant comme les autres, ses compétences étant au moins en partie comparables à celle de l'ensemble du groupe classe.

Rafoni et Deruguine (2003) proposent un corrigé type ainsi qu'une grille de notation : les notes obtenues sont à reporter dans une fiche individuelle et dans un tableau de classe,

---

<sup>16</sup> Conte écrit par les enfants de la classe Europe du collège Twinger de Strasbourg.



l'ensemble des informations collectées constituant des « indicateurs soit pour des stratégies pédagogiques individualisées, soit pour la constitution de groupes de niveau » (Rafoni et Deruguine 2003, p.6). Les auteurs insistent également sur la souplesse du dispositif « laissé à la libre appréciation de l'enseignant, qui jugera du type de disponibilité ressentie chez les élèves (*ibid.*).

Broussy M., Charpentier M., Francequin G. et al. (1998) proposent un « dossier-bilan de l'élève allophone » destiné à centraliser un certain nombre d'informations portant sur :

- l'identité de l'enfant (date de naissance, nationalité, profession des parents, etc.) ;
- sa scolarité antérieure
- la « problématique familiale » (circonstances de la venue en France, durée de séjour envisagée, conditions d'encadrement de la scolarité, liens avec la culture d'origine)
- le positionnement de l'élève (en français, en langue d'origine, en mathématiques, au moyen des tests conçus par l'INETOP) ;
- le profil et le projet de l'élève (notamment résultats obtenus à un test cognitif automatisé destiné à diagnostiquer les potentialités logiques et les stratégies de raisonnement hors de tout ancrage langagier, ainsi qu'à un « questionnaire d'investigation des intérêts sur support visuel »)
- bilan synthétique et orientation envisagée.

Ce dossier synthétique permet entre autres de collecter des informations d'ordre biographique, qui peuvent s'avérer pertinentes pour éclairer les dynamiques d'insertion scolaire et sociale de l'enfant concerné.

Toutefois, le recours à une épreuve d'intelligence non verbale, destinée à « évaluer les capacités intellectuelles de sujets peu scolarisés ou peu familiers avec la culture française » (<http://www.cnam.fr/kp/france/profs/test/samuel/garde.htm>) pose des questions importantes : en effet, si on peut émettre des hypothèses quant aux raisons qui ont poussé à la proposition de ce type de test pour des enfants nouvellement arrivés (mesurer l'intelligence et donc les potentialités de l'enfant indépendamment de toute langue), on peut toutefois douter de sa pertinence et s'interroger sur les fondements épistémologiques, voire éthiques, d'une telle démarche (Tabouret Keller 2007, Parisot 1988, entre autres). Par ailleurs, les tests, même non verbaux, relèvent d'habitudes culturelles. Ainsi, certains enfants échouent à ce test sous forme de puzzle, non pas par manque d'intelligence, mais par manque de familiarisation avec l'épreuve elle-même : reconstituer une image en deux dimensions n'est pas évident lorsqu'on n'a été confronté qu'à des éléments en volume... En d'autres termes, ce test, dans la mesure où il suppose de pré-requis culturels, est vraisemblablement peu valide pour évaluer le potentiel cognitif de l'enfant.

Enfin, les modalités de passation du test de langue d'origine posent également question : en effet, les auteures, ayant pour volonté d'évaluer la mémorisation en ce qu'elle constitue une compétence valorisée dans d'autres cultures éducatives, préconise de laisser la feuille du texte durant un temps permettant deux lectures, puis de la retirer pour évaluer la mémoire à court terme. Or, les textes proposés sont très longs et supposent la mémorisation d'un nombre important d'éléments (notamment les deux textes informatifs) dans un laps de temps très court : ainsi, au niveau 6<sup>ème</sup>, les enfants ont quinze minutes pour lire deux fois un texte d'environ 600 mots ainsi qu'une rétrospective des lieux et dates dans lesquels les olympiades d'hiver et d'été se sont déroulées. Par conséquent, si l'objectif de valorisation des compétences des enfants, quelles que soient ces compétences (y compris si elles ne convergent pas avec les compétences attendues et construites dans le système scolaire d'accueil), semble pertinent, on peut toutefois douter de la pertinence de l'activité elle-même :

- évalue-t-on réellement la compétence de compréhension ? En d'autres termes, si l'enfant échoue peut-on en inférer qu'il n'a pas compris le texte ?
- évalue-t-on réellement la capacité de mémorisation ? En effet, il n'est même pas sûr qu'un adulte bon lecteur soit à même de réussir ce type d'activité. En outre, et

surtout, si l'enfant échoue, peut-on en inférer qu'il n'est pas capable de mémoriser un certain nombre d'éléments à la manière de ce qui lui a été transmis dans sa culture scolaire « d'origine » ? En effet, dans les cultures scolaires que les auteures du *Kaléidoscope Polyphonique* visent vraisemblablement, on ne demande pas aux élèves de mémoriser un certain nombre d'éléments donnés dans un laps de temps limité pour ensuite sélectionner de mémoire les éléments pertinents pour répondre à des questions. La mémorisation y est plutôt envisagée comme un apprentissage « par cœur », fondée sur la répétition et la restitution intégrale et littérale.

- en quoi les informations obtenues par le biais de cette activité sont-elles pertinentes pour orienter l'enfant et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement adaptées ?

## 2.2. Enjeux et problématiques

Les activités et les référentiels d'évaluation présentés ici témoignent d'une certaine hétérogénéité quant aux modalités de prise en compte des compétences construites dans d'autres langues. Toutefois, ces variations semblent renvoyer à des enjeux et des problématiques communes, quoique déclinées de manière différenciée. En effet, les activités proposées, finalement assez classiques, non seulement ne rendent pas ou peu compte des processus et des démarches, mais laissent en outre de côté deux aspects importants des compétences littéraires, à savoir les compétences de production et la reconnaissance des genres discursifs.

On comprend aisément les difficultés organisationnelles qui émergeraient d'un dispositif intégrant non seulement le « lire », mais aussi l'« écrire » dans les langues de référence des enfants concernés : en quelle(s) langue(s) ? qui « corrige » ? au moyen de quels critères ? Il nous semble que se dessine ici une perspective de recherche – intervention intéressante visant à imaginer des dispositifs – et des activités – permettant, sinon d'évaluer, au moins d'avoir accès à la diversité potentielle des pratiques littéraires des enfants et de leurs modalités de transmission /appropriation : hors de l'école (pratiques et représentations littéraires familiales), mais aussi hors de la classe (avec les groupes de pairs, dans la cour de récréation par exemple). Ces pratiques constituent en effet des compétences souvent cachées des enfants, alors qu'elles peuvent être envisagées comme des points d'appui potentiels pour l'appropriation de la langue de scolarisation, et plus généralement, des clés pour la compréhension des dynamiques d'insertion scolaire de l'enfant. D'ailleurs, sauf chez Rafoni et Deruguine (2003) dans une certaine mesure, la compréhension est envisagée comme une fin en soi et non pour ce qu'elle permet de révéler des compétences de l'enfant, notamment de ses compétences stratégiques, qui, en tant que transversales aux différentes langues de son répertoire, peuvent également être transférables pour l'apprentissage du français.

Quant à l'intégration des genres discursifs, elle est complètement absente des épreuves analysées : tout au plus peut-on évoquer une question de Rafoni et Deruguine (2003) qui porte sur l'identification d'un élément paratextuel (identification du nom de l'auteur d'un des textes proposés). En revanche, aucun des concepteurs ne propose à l'enfant par exemple d'identifier différents types de texte (carte postale, extraits de manuels scolaires de différentes disciplines, notice d'emploi, page d'annuaire, etc.). Or, la diversité et l'étendue des « répertoires discursifs » (Beacco 2007) des élèves constituent vraisemblablement un point d'appui et de transfert non négligeable lors de l'arrivée en France.

Plus généralement, le recours à des évaluations en langue « d'origine » pose la question du choix de la langue : si certains auteurs semblent conscients de la variation langagière<sup>17</sup>, il n'en demeure pas moins que l'évaluation se fait dans une seule langue, alors que dans un certain nombre de cas, les enfants ont été scolarisés dans une langue autre que leur langue d'« origine » (entendue au sens de langue de communication familiale), ou bien

---

<sup>17</sup> Rafoni et Deruguine (2003, p.5) par exemple évoquent la question des « variantes dialectales ».

scolarisés dans plusieurs langues (au sein du même système éducatif, et/ou de manière successive en fonction du parcours migratoire). Par conséquent, le fait d'évaluer l'enfant dans sa langue dite d'« origine » renvoie dos à dos, de manière clivée, une culture d'origine et une culture cible, gommant de ce fait la diversité de ses ressources plurilingues, ainsi que la complexité potentielle de son parcours de migration et d'appropriation langagière. Il s'agirait donc d'évaluer l'enfant non pas dans « sa » langue « d'origine », mais dans une, et le cas échéant, des langue(s) de son répertoire<sup>18</sup>, susceptibles d'informer l'enseignant sur ses compétences (pluri)littéraciées, ainsi que sur ses capacités de transfert « de plus d'une langue à d'autres encore » (Coste 2001). Plus globalement, on pourrait également proposer à l'enfant d'identifier différents genres discursifs ou encore de comprendre des éléments de textes dans différentes langues, faisant ou non partie de son répertoire, ce type d'activité (cf. Castellotti 2001, Marquilló-Larruy 2008) pouvant permettre d'évaluer son répertoire plurilingue (les stratégies transversales et les ressources langagières qui le composent). Dans cette perspective, il serait également pertinent de compléter les évaluations par des entretiens biographiques plus qualitatifs et dans une des langues que l'élève maîtrise suffisamment pour pouvoir s'exprimer avec aisance, ce type de dispositif présentant, il est vrai, des contraintes matérielles importantes (nécessité par exemple de disposer de traducteurs pour ces différentes langues).

Par ailleurs, 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, p.339) : or, ces pratiques d'évaluation, même lorsqu'elles tentent de prendre en compte la diversité des pratiques de transmission / appropriation (cf. le *Kaléidoscope polyphonique*), se fondent sur des représentations universalisantes, ethnocentrées et/ou stéréotypées des pratiques d'enseignement/apprentissage : l'activité de Stenger et Ponsar (2002) demandant à l'enfant de choisir une fin parmi plusieurs possibles ou la représentation des pratiques de transmission sous-jacente au mode de passation du *Kaléidoscope polyphonique* [fondée selon les auteures sur la « mémorisation »] sont à cet égard particulièrement représentatives. On observe d'ailleurs la même tendance dans les épreuves de mathématiques en « langue d'origine », où les habitudes scolaires antérieures ne sont pas non plus toujours respectées : par exemple, les opérations sont posées « à la française ». Ici, la mise en réseau avec des ethnologues et des anthropologues pourrait s'avérer une source de réflexion précieuse : je pense par exemple à l'apport des ethnomathématiques, qui étudient la manière dont les particularités de différents groupes sociaux ou ethniques influent sur la manifestation des compétences mathématiques des individus de ce groupe (Ascher 1994, Huylebrouck 2008), ou encore aux travaux des ethnographes de la communication sur les représentations, les pratiques et les valeurs différenciées attribuées à la littéracie par différents groupes (cf. par exemple Heath (1983)<sup>19</sup>). Il pourrait également être pertinent de collaborer avec des enseignants et/ou des universitaires issus des différents pays d'émigration pour concevoir des évaluations adaptées, tant dans les contenus que dans la forme, aux formes et aux contenus pédagogiques connus par les élèves dans les pays où ils ont été antérieurement scolarisés (Schiff 2003).

## Conclusion

Au final, ces différents outils d'évaluation posent, chacun à leur manière, la question des représentations des rapports entre langue et insertion, construites dans et par ces outils, et

---

<sup>18</sup> Le terme *langues du répertoire*, plus vaste, présente l'avantage d'une part de ne pas opposer langue d'origine et langue d'accueil, et d'autre part de rendre compte de la diversité des ressources langagières du locuteur.

<sup>19</sup> Et plus largement Moore (2006) pour une revue de différents travaux anglo-saxons sur la question des relations entre contextes socioculturels, pratiques d'appropriation / transmission et pratiques littéraciées

plus largement, de la prise en compte, ou non, de l'altérité et de la singularité de ces enfants.

Les contenus de l'évaluation initiale sont significatifs de, et en même temps contribuent à, une évolution du regard porté sur ces enfants : intégrer des activités visant à évaluer les compétences, notamment scolaires, construites dans une autre langue de référence sous-entend et implique que l'enfant n'est plus (ou plus uniquement) considéré comme un non francophone, c'est-à-dire pour sa non-compétence en français, mais comme un allophone, compétent dans *une* autre langue.

Cependant, cette reconnaissance est – en partie au moins – de façade, dans les évaluations proposées et utilisées ne font pas vraiment apparaître les compétences langagières et scolaires antérieurement construites par les enfants. En outre, les activités destinées à l'évaluation des compétences en français renvoient souvent à des représentations normatives et académiques de la langue, alors que l'enfant a pu être en contact avec et/ou acquérir d'autres variétés du français, qui ne sont par conséquent ni valorisées, ni même mises en évidence. Enfin, si au niveau de l'enseignement, les langues des élèves sont reconnues et valorisées, au moins dans les discours (Huver et Belondo, sous presse), on continue à évaluer de manière monolingue, c'est-à-dire une seule langue à la fois. Par conséquent, le regard porté sur l'enfant aux travers des activités d'évaluation proposées le fait apparaître au mieux comme multilingue, mais en tout cas pas comme un locuteur plurilingue, avec toute la complexité, l'hétérogénéité, l'évolutivité de son répertoire verbal, et la capacité à établir des passerelles entre ses expériences langagières et/ou culturelles. L'évaluation constituant un levier sur les pratiques d'enseignement et peut-être sur les représentations qui les sous-tendent, il semble donc nécessaire d'imaginer des dispositifs d'évaluation initiale en partie renouvelés, dont la mise en œuvre constituerait, de manière à la fois symbolique et didactique, une entrée dans une sociodidactique du plurilinguisme.

### Références bibliographiques et sitographiques

- Ascher M., 1994, *Ethnomathematics: A Multicultural View of Mathematical Ideas*, Belmont (Californie), Chapman & Hall.
- Beacco J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Bretegnier A., à paraître, « Articuler recherches et interventions... pour construire une professionnalité de sociolinguiste », in *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, Actes du V<sup>e</sup> Colloque International du RFS, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* LESCLaP, Université de Picardie Jules Verne, juin 2007.
- Broussy M., Charpentier M., Francequin G. et al., 1998, *Kaléidoscope polyphonique, Tome 1 : Quelques outils pour accueillir et positionner les adolescents étrangers*, Paris, CNAM/INETOP.
- Castellotti V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé international.
- Castellotti V. et Huver E. (coord.), 2008, « L'insertion scolaire et 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).
- Castellotti V. et Moore D., 2008, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21<sup>ème</sup> siècle ? », in : Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. (Coord.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp.181-201.
- Chiss J.-L., 2006, « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques », in : Castellotti V. et Chalabi H. (dir.) *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan.
- Chiss J.-L. (Dir.), 2008, *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier.
- Cordier-Gauthier C. et Dion C., 2007, « Français langue seconde, université et recherche au Canada, en Belgique, en Suisse et en France », In : Verdelhan-Bourgade M. (Dir.),

- Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck, pp.29-44.
- Coste D., 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues », in : Castellotti V. (coord.) *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen, Presses universitaires de Rouen, pp.191-202.
- Heath, S. B., 1983, *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, New York, Cambridge University Press.
- Heller, M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, coll. LAL.
- Herreros G., 2002, *Pour une sociologie d'intervention*, Paris, Érés.
- Huver E. et Belondo S., (sous presse), « Socioculturel et/ou diversité ? Des finalités et des discours en écho », *Repères*, n°38.
- Huver E. (2008), « Comparons nos langues et/ou Mobilisons nos ressources ? Approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones », in : 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)
- Huylebrouk D., 2008, *Afrique et mathématiques*, Bruxelles, VUB Press.
- JORF, 2006, « Décret n° 2006-1791 du 23 décembre 2006 relatif au contrat d'accueil et d'intégration et au contrôle des connaissances en français d'un étranger souhaitant durablement s'installer en France et modifiant le code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (partie réglementaire) », *Journal officiel*, n°303, texte n° 39, 31 décembre 2006, [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=00CBDEB455DDB11D044CE9EC9CE95E57.tpdjo11v\\_1?cidTexte=JORFTEXT000000458704&dateTexte=&oldAction=rechJO](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=00CBDEB455DDB11D044CE9EC9CE95E57.tpdjo11v_1?cidTexte=JORFTEXT000000458704&dateTexte=&oldAction=rechJO)
- JORF, 2007, « Arrêté du 19 janvier 2007 relatif aux formations prescrites aux étrangers signataires du contrat d'accueil et d'intégration et à l'appréciation du niveau de connaissances en français prévues aux articles R. 311-22 à R. 311-25 du décret n° 2006-1791 du 23 décembre 2006 relatif au contrat d'accueil et d'intégration et au contrôle des connaissances en français d'un étranger souhaitant s'installer durablement en France et modifiant le code de l'entrée et du séjour et du droit d'asile (partie réglementaire) », *Journal officiel*, n°25, texte n°13, 30 janvier 2007 <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000465742&dateTexte=&fastPos=5&fastReqId=1594756827&oldAction=rechTexte>
- Leconte F. et Mortamet C., 2005, « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », in : Leconte F. et Babault S. (coord.), « Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures », *Glottopol*, n°6, [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_6/gpl6\\_02lecontemortamet.pdf](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_02lecontemortamet.pdf)
- Marquilló-Larruy M., 2008, « Comment traduire (et comprendre) le malaisien, quand on n'a que le catalan, le français, l'espagnol et l'anglais à disposition ? », In : Moore D. et Castellotti V. (éds.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Bern, Peter Lang, pp.167-203.
- MEN, 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, <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>
- MEN (2005) « Préparation de la rentrée scolaire 2005 », circulaire n°2005-067 du 15 avril 2005, *BO* n°5, 5 mai 2005, <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENE0500813C.htm>.
- Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, Collection LAL.

- Parisot J.-C., 1988, « Le paradigme docimologique : un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique ? », In : Delorme C. Dir. (1988, première édition : 1987), *L'évaluation en questions*, Paris, ESF., pp.37-56.
- Peigné C., 2007, « Le parcours d'adolescentes nouvellement arrivés dans la scolarisation française : l'accueil de l'Autre à l'école », in : Archibald J. et Chiss J.-L. (2007), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris, L'Harmattan, pp.331-348.
- Pérez B. (Ed.), 2004 (Seconde édition), *Sociocultural contexts of language and literacy*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rafoni J.-Ch. et Deruguine N., 2003, *Passerelles en quinze langues, évaluation-lecture en langue d'origine, cycles 2 et 3*, Paris, Scéren / CNDP.
- Schiff C. et al., 2003, « Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants. Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire », Synthèse du rapport final sur les processus de déscolarisation. Programme de recherche interministériel. Ministère de l'éducation nationale DPD-DESCO, Ministère de la Justice PJJ, FASILD, DIV 2000-03.
- Stenger T. et Ponsar C., 2002, *Tests de lecture en direction des élèves nouvellement arrivés en France*, [http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut\\_web.htm](http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut_web.htm).
- Tabouret-Keller A., 2007, « Etrangers aux Etats-Unis dans les années vingt », In : P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl & C. Trimaille (éds), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à J. Billiez*, Paris, L'Harmattan. pp.29-37.
- Verdelhan-Bourgade M. (Dir.), 2007, *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck.