



HAL
open science

Évaluer les compétences orales en langue française des élèves allophones nouvellement arrivés lors des cellules d'accueil : conception d'une procédure critériée pour améliorer la validité du test de placement

Géraldine Parinot-Leconte

► To cite this version:

Géraldine Parinot-Leconte. Évaluer les compétences orales en langue française des élèves allophones nouvellement arrivés lors des cellules d'accueil : conception d'une procédure critériée pour améliorer la validité du test de placement. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02504936

HAL Id: dumas-02504936

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02504936v1>

Submitted on 11 Mar 2020

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 les compétences orales en langue
française des élèves allophones
nouvellement arrivés lors des cellules
d'accueil : conception d'une procédure
cristériée pour améliorer la validité du test de
placement**

**PARINOT-LECONTE
Géraldine**

Sous la direction de Madame Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC – Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information
et Communication, Journalisme
Département de Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues – 27 ECTS

Parcours Français langue étrangère et seconde (FLES) à orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019



Évaluer les compétences orales en langue française des élèves allophones nouvellement arrivés lors des cellules d'accueil : conception d'une procédure critériée pour améliorer la validité du test de placement

**PARINOT-LECONTE
Géraldine**

Sous la direction de Madame Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC – Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information
et Communication, Journalisme
Département de Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues – 27 ECTS

Parcours Français langue étrangère et seconde (FLES) à orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens à remercier très chaleureusement Stéphanie Galligani pour son suivi aussi éclairant que bienveillant tout au long de ce mémoire.

Je souhaite également remercier mon tuteur de stage, Marco Brighenti, pour son soutien durant ce travail ainsi que toute l'équipe du CASNAV 91 qui a accepté de répondre à mes questions et s'est montrée patiente et accueillante. Plus généralement, j'aimerais remercier mes collègues d'UPE2A pour leur enthousiasme, leur investissement et leur générosité, qui sont une source d'inspiration pour moi.

Merci à la direction de mon collègue qui m'a permis de réaliser ce travail.

Merci à tous mes proches, et tout particulièrement à mon père, qui m'ont poussée à aller au bout de cette aventure. Une mention spéciale pour les relecteurs et -trices et pour Hsinyi, ma compagne de BNF dont le soutien me fut précieux.

Enfin, ce mémoire est dédié à Niels, mon indéfectible soutien, Jonas, mon rayon de soleil, et à tous les jeunes déracinés venus jusqu'en France.



DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ...*PARINOT-LECONTE*.....

PRENOM : ...*Géraldine*.....

DATE : ...*18 juin 2019*.....

| | |
|---|-----------|
| <i>Introduction</i> | 6 |
| <i>Partie 1 – Contexte et questionnements</i> | 9 |
| Chapitre 1. Étude du contexte | 10 |
| Chapitre 2. La cellule d'accueil, un moment crucial dans le parcours d'immigration des élèves | 17 |
| Chapitre 3. Naissance et mise en place du projet ingénierique | 28 |
| <i>Partie 2 – État de l'art</i> | 34 |
| Chapitre 4. Les élèves allophones, focus sur un public et des pratiques spécifiques..... | 35 |
| Chapitre 5. L'acte d'évaluer | 44 |
| Chapitre 6. Comment proposer une évaluation de qualité ? | 55 |
| <i>Partie 3 – Conception, expérimentation et analyse</i> | 64 |
| Chapitre 7. Planification..... | 65 |
| Chapitre 8. Conception de l'évaluation..... | 78 |
| Chapitre 9. Expérimentation et prolongements..... | 87 |
| <i>Conclusion</i> | 94 |
| Bibliographie | 96 |
| Sigles et abréviations utilisés | 100 |
| Table des matières | 102 |

Introduction

Selon les principes de l'école républicaine, tout jeune de moins de 18 ans résidant en France a le droit à une éducation qui lui assure « l'apprentissage et la maîtrise de la langue française » et lui permette de « développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle » (Code de l'éducation, 2006). Offrir une scolarité harmonieuse aux jeunes qui ne maîtrisent pas la langue française représente un défi de taille pour l'Éducation nationale. Pour y parvenir, l'institution a mis en place des structures spécifiques. Les centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (désormais CASNAV) pilotent ainsi l'accueil et la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (désormais EANA). C'est au sein de cette structure que j'ai effectué mon stage de Master 2 professionnel.

Les enseignants-coordonateurs exerçant en unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A) font partie de l'équipe du CASNAV et participent à ce titre à plusieurs activités : corrections d'examens, formations ou réunions de réseaux, mais surtout accueil et placement des EANA. Cette dernière mission, cruciale, détermine le futur scolaire de ces derniers. En effet, à son arrivée en France, chaque jeune bénéficie d'un entretien et d'une évaluation destinés à analyser son parcours et repérer ses acquis ou besoins. À partir de ce diagnostic et en fonction du profil établi, un placement peut être proposé dans l'une des structures de l'Éducation nationale, souvent accompagné de recommandations quant aux modalités de scolarisation (soutien linguistique ou en mathématiques par exemple). Cette première évaluation ouvre donc la voie à un parcours de réussite personnalisé.

Or, les CASNAV n'utilisent pas tous les mêmes procédures pour accueillir et évaluer les élèves allophones. Les pratiques varient fortement d'un territoire à l'autre et parfois même au sein d'une unique académie. Ce phénomène, que j'ai pu observer pour avoir exercé comme enseignante d'UPE2A dans trois départements de l'académie de Versailles, m'a poussée à m'interroger sur les raisons de ces variations et sur la nature de ce moment évaluatif.

Pour cette raison, j'ai choisi de réaliser mon stage de Master 2 professionnel dans le cadre du CASNAV de l'Essonne et d'étudier la procédure évaluative qui y est mise en place lors des cellules d'accueil. En accord avec le formateur CASNAV du second degré qui est également mon tuteur de stage, il a été convenu que ma mission serait d'analyser la procédure évaluative, d'en repérer les dysfonctionnements et de proposer des solutions pour y remédier.

Grâce aux apports théoriques de la didactique des langues et tout particulièrement aux critères de démarche qualité en évaluation, j'ai pu constater que la validité de la procédure utilisée en cellule d'accueil n'était pas assurée. Cette défaillance était perceptible dès la première partie de la procédure, à savoir l'entretien destiné d'une part à connaître le parcours de l'EANA et d'autre part à évaluer ses compétences orales en langue française. Mon travail s'est donc axé autour de la problématique suivante : comment améliorer la procédure d'évaluation diagnostique des EANA pour la rendre valide au niveau des compétences orales à évaluer ?

L'hypothèse que j'ai émise est que la mise en place d'une procédure critériée pour l'évaluation de la compréhension orale (désormais CO), de l'interaction orale (désormais IO) et de la production orale (désormais PO), permettrait d'en assurer la validité. J'ai également postulé que cette pratique améliorerait la pertinence des choix des tests de compréhension écrite (désormais CE) et production écrite (désormais PE) en langue française car la sélection de ces derniers se fait à partir des observations et résultats issus de l'entretien. Afin de mettre à l'épreuve cette théorie, j'ai conçu un projet ingénierique à partir des méthodes et principes de la recherche-action.

Ce mémoire s'attachera à décrire les différentes étapes de ce travail, de la conception à l'expérimentation. Dans une première partie, nous évoquerons le cadre institutionnel de ce stage et les spécificités du terrain dans lequel il s'inscrit. Nous examinerons également ce qu'est une cellule d'accueil et les enjeux portés par ce moment, avant de nous pencher sur les questionnements que cette pratique évaluative fait émerger. La problématique retenue et les choix méthodologiques effectuées pour le processus de conception de l'outil seront ensuite présentés.

Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons aux apports de la littérature scientifique concernant notre domaine. Le premier objectif sera de définir le public qui nous intéresse, celui des EANA : comment est-il constitué ? Comment l'Éducation nationale prend-elle en charge les besoins de ces élèves ? Quels champs et pratiques didactiques solliciter pour enseigner à ces élèves ou les évaluer ? Nous verrons ensuite ce que recouvre l'acte évaluatif et distinguerons les différents types et fonctions d'évaluations. Une liste et analyse des critères de qualité à respecter lors de la conception d'une évaluation sera ensuite fournie.

Les données et informations réunies lors de cette étape de recherche ont servi à concevoir une nouvelle procédure d'évaluation des compétences orales en langue française. La mise en place de cette dernière sera décrite dans la dernière partie de ce mémoire. Nous

évoquerons les phases d'analyse, de création et d'expérimentation des outils proposés, avant de nous intéresser aux prolongements de ce travail.

Partie 1

—

Contexte et questionnements

Chapitre 1. Étude du contexte

Dans cette première partie, je présenterai le cadre de ce travail ainsi que la façon dont ce projet de recherche-action est né et a été mis en place. Je débiterai par une présentation du contexte du stage, en expliquant ce que sont les CASNAV, avant de me pencher sur le cas plus particulier du terrain de stage en lui-même, le CASNAV de l'Essonne. Nous étudierons ensuite le moment plus précis de la cellule d'accueil, afin de mieux comprendre le fonctionnement et les enjeux de ce passage obligé pour tous les élèves arrivant en France. Une présentation de la problématique sous-tendant le projet, puis de la démarche ingénierique adoptée pour y répondre conclura ce chapitre.

1. Contexte institutionnel : les centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage

1.1. Bref historique de la création des CASNAV

La scolarisation de jeunes dont le français n'est pas la langue maternelle ou première n'est pas un enjeu récent. Ainsi en 1925, sur les 3 500 000 enfants scolarisés en France, près de 250 000 étaient étrangers, soit environ 7% des élèves (Vigner, 2012, p. 11). Cependant, aucune politique spécifique d'accueil ou d'enseignement n'était alors mise en place. Ce n'est qu'à partir des années 1970, suite à l'apparition de nouvelles formes de migrations et d'arrivées plus importantes, que le gouvernement français a commencé à organiser l'accueil et le suivi de ceux que l'on appelait alors « enfants de migrants ». Depuis, les modalités de scolarisation, les méthodes d'enseignement et même les termes utilisés pour désigner ce public spécifique n'ont cessé de changer (Goï, 2015).

Lorsque l'on étudie l'évolution des structures publiques accueillant les élèves allophones, deux constantes se dégagent toutefois. Tout d'abord, la volonté de l'Éducation nationale de garantir la scolarisation de tout jeune de moins de 16 ans résidant en France et de lui assurer le droit de suivre des études jusqu'à ses 18 ans. Les objectifs à atteindre pour ce public sont également précisés : les textes officiels indiquent ainsi que les jeunes allophones ne doivent pas simplement être scolarisés sans suivi particulier mais que l'institution doit veiller à ce qu'ils puissent « s'intégrer au milieu scolaire et (...) poursuivre normalement leurs études » (Circulaire n° IX 70-37 : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers, 1970) tout en bénéficiant d'une scolarité « harmonieuse » (Circulaire n° 2012-143 : Organisation des Casnav, 2012).

Pour parvenir à la réalisation de ces objectifs, l'Éducation nationale a mis en place des structures d'accueil spécifiques et créé des organismes destinés à coordonner l'enseignement aux allophones. En 1975, sont ainsi nés les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (désormais CEFISEM), qui avaient entre autres pour fonction de diffuser des informations sur la scolarisation des élèves allophones auprès de divers acteurs (associations, professeurs, etc.) et d'organiser des formations destinées aux enseignants. Les missions de ces centres dépassaient toutefois le cadre de l'enseignement aux élèves migrants et englobaient toutes les problématiques liées à des publics multiculturels ou défavorisés. La circulaire décrivant leur fonctionnement (Circulaire n° 90-270 : missions et organisation des CEFISEM, 1990) indique ainsi que ces centres sont au service des « enseignants, équipes pédagogiques, équipes éducatives exerçant dans les écoles, collèges ou lycées accueillant des élèves d'origines culturelles diverses ou des élèves dont les difficultés apparaissent liées à leur milieu social et culturel, notamment dans les zones d'éducation prioritaires ». Le public et les missions ciblés étaient donc très larges et c'est pourquoi, en 2002, pour mieux répondre à des besoins plus précis, ces CEFISEM sont devenus des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, dont les missions et objectifs ont été redéfinis par une circulaire (Circulaire n° 2002-102 : missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, 2002). Leur activité a dès lors été dédiée à la scolarisation de ces deux types de publics uniquement.

Ce bref aperçu historique nous montre l'évolution des pratiques institutionnelles, qui, si elles ont toujours eu pour but d'intégrer tous les élèves, se sont de plus en plus spécialisées au regard du public spécifique que sont les EANA, processus aboutissant à la naissance de la structure CASNAV, centrale dans la scolarisation des élèves allophones.

1.2. Missions et fonctionnement du CASNAV

Selon Auger, les CASNAV sont la « clé de voûte de l'accueil des ENA » (2010, p. 14). À la lecture des missions qui leur sont attribuées par les circulaires (Circulaire n° 2002-102 : missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, 2002) et (Circulaire n° 2012-143 : Organisation des Casnav, 2012), on constate en effet qu'ils sont impliqués à tous les niveaux du processus de scolarisation des élèves nouvellement arrivés ou enfants du voyage¹.

¹ Ce public ne sera toutefois pas évoqué par la suite car il ne concerne pas notre étude.

Un CASNAV doit tout d'abord être un « pôle d'expertise » (Circulaire n° 2012-143 : Organisation des Casnav, 2012) ayant pour mission de mettre en œuvre les politiques de scolarisation des EANA et de gérer le suivi des effectifs. Il travaille en lien étroit avec les instances supérieures nationales (recteur, services statistiques ou de scolarité) et académiques (rectorat). Mais son rôle est plus large : le CASNAV est le référent ou « l'interlocuteur direct des acteurs de terrain sur toutes les questions liées à la scolarisation des élèves allophones et à celle des élèves issus de familles itinérantes » (*ibidem*). On constate ici l'ampleur et l'importance de ses fonctions. L'équipe du CASNAV collabore non seulement avec les acteurs de l'Éducation nationale (chefs d'établissements, Centres d'information et d'Orientation (désormais CIO) et enseignants) mais aussi avec les partenaires extérieurs (communes, services sociaux, associations). Il doit être à disposition de ces derniers et créer des réseaux permettant de les associer. Les CASNAV sont également des centres de ressources, à la fois « technique, méthodologique et pédagogique » (*ibidem*), pour tous les personnels chargés de la scolarisation des EANA. À ce titre, ils gèrent les offres de formation et de certification pour les enseignants, partagent ou créent du matériel pédagogique et collaborent parfois avec des instituts de recherche ou universités.

Le mandat conféré à ces centres est donc très ambitieux et leur tâche, pour reprendre une nouvelle fois les mots d'Auger, d'autant plus « colossale et complexe » (2010, p. 15) que les directives sont interprétées et mises en place de façon diverses selon les territoires. Or ces flous et difficultés du pilotage sont essentiels à comprendre car ils ont des conséquences concrètes sur les pratiques du terrain, que ce soit au niveau pédagogique, dans l'enceinte des classes, ou au niveau de l'accueil des EANA, lors des cellules d'accueil.

1.3. Un pilotage complexe

Non seulement les missions du CASNAV sont réparties dans plusieurs domaines mais leur pilotage s'effectue à trois niveaux différents. Il se fait tout d'abord à l'échelle nationale, la politique générale liée à la scolarisation des EANA étant déterminée par le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse ; puis au niveau académique et local. Ainsi, dans chaque académie, le recteur ou la rectrice, nommé(e) par le Président de la République, choisit un responsable du CASNAV parmi les personnels d'inspection. Ce dernier a pour responsabilité d'élaborer des projets d'actions et nomme une équipe destinée à les mettre en œuvre sur le terrain. Selon les académies, l'équipe est plus ou moins importante et les missions qui lui sont confiées peuvent varier (Armagnague Roucher, Rigoni, Cossée, Mendonça Dia, & Tersigni, 2018). Au niveau local, les formateurs CASNAV sont le plus souvent les interlocuteurs directs

des familles, enseignants, associations et autres acteurs de la scolarisation des EANA. Ainsi, lors des cellules d'accueils dont nous présenterons le fonctionnement et les enjeux au chapitre 2 « La cellule d'accueil, un moment crucial dans le parcours d'immigration des élèves », les formateurs CASNAV sont les personnes référentes qui peuvent conseiller les professeurs comme les jeunes et leurs familles sur des questions d'ordre pédagogique ou administratif.

Ce système de pilotage sur plusieurs niveaux est complexe et génère parfois des difficultés de gestion. L'intervention d'acteurs multiples, associée au manque de précision ou clarté des textes officiels, peut rendre le système abscons et aboutir à des disparités, voire des contradictions entre les recommandations officielles et les pratiques (Cherqui & Peutot, 2015). Ces conflits peuvent même conduire à une concurrence entre les différents services impliqués, le rôle de chacun étant toujours sujet à interprétation, et nuire aux conditions de travail de l'équipe du CASNAV. Le rapport EVASCOL de 2018, mené par des chercheurs de l'INSHEA dans plusieurs académies, rappelle à la suite de Spire que les circulaires sont « dépourvues de toute portée normative » (Spire, 2008 cité dans Armagnague Roucher et al., 2018, p. 91) et démontre que les pratiques et rôles attribués aux divers acteurs de la scolarisation des EANA divergent sensiblement dans les académies selon l'importance conférée au CASNAV, que ce soit en termes de moyens ou de reconnaissance. Dans ce même rapport, les chercheurs notent que « les entretiens recueillis montrent que plusieurs interprétations ont cours quant aux missions relevant du CASNAV » (Armagnague Roucher et al., 2018, p. 110).

Ces difficultés se retrouvent également au sein de l'académie de Versailles. Celle-ci compte quatre sections départementales au sein desquelles les fonctionnements des CASNAV et les pratiques pédagogiques diffèrent sur plusieurs plans. Avant d'étudier les disparités particulièrement importantes des conditions d'accueil et de l'évaluation diagnostique des EANA, intéressons-nous aux spécificités du CASNAV de l'Essonne, qui est le terrain dans lequel s'inscrit ce travail.

2. Contexte du stage : le CASNAV du département de l'Essonne

2.1. Présentation de l'équipe et du territoire

Le CASNAV de l'Essonne dépend de l'académie de Versailles. À ce titre, il est placé sous l'autorité de Corinne Leenhardt, inspectrice d'académie - inspectrice pédagogique régionale (désormais IA-IPR) de Lettres en charge du Français Langue de Scolarisation, qui dirige une équipe au niveau académique ainsi que les quatre antennes départementales. Chacune est pilotée par un responsable départemental et une équipe de formateurs ou formatrices. Dans l'Essonne, le responsable départemental est Sébastien Lassalle, inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (désormais IEN ASH). L'équipe du CASNAV est constituée de deux personnes, Catherine Fargeas, formatrice pour le 1^{er} degré, et de Marco Brighenti pour le 2nd degré, qui est également mon tuteur de stage.

Dans le second degré, qui est le domaine plus circonscrit auquel je m'intéresserai pour ce mémoire, l'équipe enseignante était constituée à la rentrée de septembre 2018 de 45 professeurs exerçant en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (désormais UPE2A) en collège ou lycée. En décembre 2018, 1176 élèves allophones nouvellement arrivés étaient scolarisés dans ces structures, réparties sur tout le département. Pour faciliter la gestion des dossiers et favoriser la mise en place de réseaux locaux sur ce territoire vaste, le département a été divisé en cinq bassins².

2.2. Particularités de ce terrain

2.2.1. Un département en tension

Pour mieux comprendre l'ampleur et l'étendue des missions conférées au CASNAV de l'Essonne, arrêtons-nous sur quelques chiffres. L'académie de Versailles est la seconde de France concernant l'accueil des élèves allophones, et, au sein de l'académie, l'Essonne est le département recevant le plus d'EANA³. Le nombre d'élèves à accueillir, évaluer et le cas échéant, scolariser est donc important et en nette croissance. Ainsi, en juin 2018, l'effectif total des EANA scolarisés dans les structures spécifiques du 91 était de 1332 élèves. Or, en mai 2010, seuls 617 élèves étaient intégrés à des structures de même type dans ce département. On constate donc une hausse de 115% des effectifs en moins de dix années. Les chiffres

² Voir la carte représentant les bassins en annexe 1, p. 5.

³ Données fournies par la responsable académique du CASNAV de l'académie de Versailles.

comptabilisés par le CASNAV 91 montrent ce même phénomène sur tous les bassins du département⁴.

Ces arrivées importantes s'accompagnent d'ouvertures de structures d'accueil et d'une augmentation sensible du nombre d'enseignants de Français Langue Seconde (désormais FLS). Au moment de la rédaction de ce mémoire, deux nouvelles structures ont vu le jour dans le département. Toutefois, ces mesures ne parviennent pas à contrebalancer les tensions provoquées par l'ampleur du phénomène, aussi bien sur le plan matériel et concret (nécessité de trouver des implantations pour les nouvelles structures et de repenser l'accueil des familles) qu'au niveau pédagogique (augmentation du nombre d'élèves dans les structures UPE2A, nécessité de renouvellement de l'équipe pédagogique). Accueillir et évaluer ces jeunes à leur arrivée en France représente donc un enjeu de taille pour l'équipe du CASNAV, qui doit faire face aux évolutions du terrain et trouver des solutions matérielles et pédagogiques permettant d'offrir un accueil décent et des tests valides.

2.2.2. Une équipe locale unie malgré des difficultés internes

Comme nous l'avons vu précédemment, l'un des rôles du CASNAV est de créer des réseaux entre enseignants et acteurs de la scolarisation des EANA. En effet, enseigner en UPE2A peut amener à se retrouver parfois isolé dans sa pratique ou sur son lieu de travail : le public des EANA, ses particularités et les pratiques pédagogiques qu'il exige sont parfois mal connues des autres membres de la communauté éducative. Le travail d'équipe au sein du CASNAV est donc primordial et il est très abouti dans le département de l'Essonne. Grâce, entre autres, à des réunions régulières, des travaux de groupes, le partage d'information par un blog et via des échanges de courriels réguliers, des mutualisations et échanges fréquents ont lieu entre enseignants. Les membres du CASNAV, le formateur et les enseignants, composent une équipe très investie et engagée pour la réussite des élèves. La participation régulière aux cellules d'accueil permet d'entretenir cette habitude de partage et rend ce moment précieux pour les professeurs, qui y trouvent l'opportunité d'échanger sur leurs pratiques.

Petit bémol à cette solidarité, des contraintes liées à la gestion des ressources humaines compliquent parfois les relations entre enseignants. Au sein de l'équipe, les certifiés côtoient des collègues contractuels qui, s'ils fournissent le même travail et sont parfois plus expérimentés, n'ont pas la même sécurité de l'emploi ni les mêmes avantages. D'autre part, le

⁴ Voir annexe 2, p. 6.

renouvellement très important de l'équipe peut créer des difficultés concernant la transmission des informations et pratiques, notamment pour les tests proposés lors des évaluations d'accueil.

Dernier point, l'opacité du pilotage du CASNAV et les choix politiques effectués provoquent parfois incompréhensions et frustrations dans l'équipe. De nombreux enseignants d'UPE2A rencontrent en effet des difficultés dans leur pratique quotidienne du fait d'un très grand nombre d'élèves présents dans leurs dispositifs (jusqu'à 80 élèves dans certaines UPE2A), problème qui ne semble pas toujours pris en compte au niveau académique.

Ces trois particularités de l'équipe du CASNAV de l'Essonne, à savoir le grand nombre d'EANA, le fort investissement des équipes, et certains flous dans le pilotage, sont particulièrement sensibles lors des cellules d'accueils, moment clé du parcours des élèves.

Chapitre 2. La cellule d'accueil, un moment crucial dans le parcours d'immigration des élèves

Ce travail de Master s'intéresse aux modalités d'évaluation proposées aux EANA lors de leur passage en cellule d'accueil. Voyons à présent en quoi consiste ce moment, les enjeux qu'il porte et les difficultés qu'il génère.

1. Qu'est-ce qu'une cellule d'accueil ? Éléments de définition

1.1. D'après les textes officiels

La circulaire sur « l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise de la langue française ou des apprentissages » (Circulaire n° 2002-100 : organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages, 2002) donne les grandes lignes de l'accueil des EANA et de leurs familles. Elle précise certains aspects fondamentaux de l'accueil et de l'évaluation, stipulant que « tout élève nouvellement arrivé en France doit pouvoir bénéficier d'une évaluation » (*ibidem*). Le texte fixe également les objectifs de ce moment : repérer les acquis, compétences et intérêts de l'élève afin de lui faire la meilleure proposition de scolarisation possible et adapter les enseignements à ses besoins. Les modalités plus précises de cette évaluation ne sont toutefois pas indiquées et une grande latitude d'action est laissée aux CASNAV académiques, libres de préciser leurs attentes : « Dans chaque académie, une circulaire et des instructions départementales préciseront à chaque rentrée les modalités d'intervention concertée des différents acteurs des dispositifs d'accueil et de scolarisation. » (*ibidem*). Or, dans la plupart des académies, les informations ensuite fournies ne sont guère plus précises sur les conditions d'accueil des jeunes et de passation de ces évaluations. On retrouve ici l'une des particularités du fonctionnement du CASNAV, le manque de clarté des textes, qui peut être fécond car il laisse une grande liberté d'action aux acteurs, mais peut également mener à pratiques très variées, allant parfois contre le principe d'équité qui devrait amener chaque EANA à être accueilli et évalué de la même manière sur le territoire français.

Afin de constater de façon concrète ces variations, intéressons-nous à un territoire circonscrit, celui de l'académie de Versailles. Une circulaire académique y a été diffusée en 2016 pour clarifier et harmoniser les procédures de scolarisation des EANA (Circulaire de rentrée : Accueil des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) dans l'académie, 2016). Sa première partie est consacrée aux modalités d'accueil et d'inscription et indique les premières étapes du parcours de scolarisation des élèves EANA âgés de 11 à 18 ans. Elle précise

que les cellules d'accueil sont gérées par les antennes départementales et ont lieu tout au long de l'année. Les personnels devant y prendre part sont indiqués : la commission doit être constituée d'enseignants d'UPE2A, de Conseillers d'Orientation Psychologues (aujourd'hui Psychologues de l'Éducation nationale, désormais PsyEN) et éventuellement d'assistants sociaux. Concernant l'aspect pédagogique, la circulaire préconise un bilan complet du parcours scolaire de l'élève et de son niveau scolaire. Il est stipulé que des tests en langue de scolarisation d'origine doivent être proposés si cela est possible. À la suite de cette évaluation, un positionnement doit être effectué. Les possibilités d'orientation sont alors les suivantes : l'EANA peut être orienté vers une UPE2A de niveau collège ou lycée, inscrit à un examen d'entrée au lycée si son niveau le requiert, inscrit dans un établissement du secondaire ou dirigé vers un CIO s'il a plus de 16 ans et qu'aucune des structures précédentes ne correspond à son profil. La circulaire précise enfin la suite des démarches administratives : une fois la cellule d'accueil achevée, le dossier est envoyé à la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (désormais DSDEN) pour signature d'un avis d'affectation.

Ces étapes sont représentées très clairement dans ce schéma proposé par la DEPP⁵ :

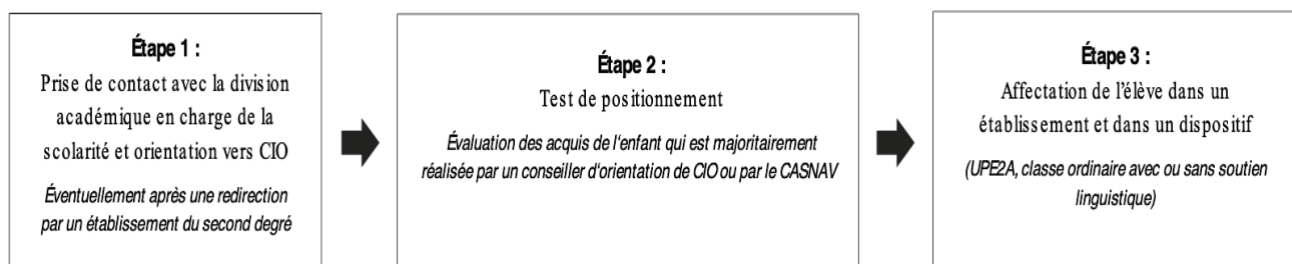


Figure 1. Organisation de l'accueil des élèves allophones (MEN-DEPP, 2018)

Ces indications permettent de tracer les grandes lignes du déroulement. En pratique, les façons de procéder sont très diverses dans les quatre CASNAV de l'Essonne et ne répondent pas toujours exactement aux directives de cette circulaire.

1.2. Sur le terrain, des pratiques variées

1.2.1. Comparatif au sein de l'académie

Voici un récapitulatif du fonctionnement des cellules d'accueil dans les quatre départements. Ces informations sont présentées sous forme de tableau synoptique :

⁵ Note d'information disponible à l'adresse suivante : [https://www.education.gouv.fr/cid58968/60-700-
eleves-allophones-en-2016-2017-90-beneficient-d-un-soutien-linguistique.html](https://www.education.gouv.fr/cid58968/60-700-eleves-allophones-en-2016-2017-90-beneficient-d-un-soutien-linguistique.html) [consulté le 17/06/2019].

| | Essonne (91) | Yvelines (78) | Val d'Oise (95) | Hauts de Seine (92) |
|--------------------------------|---|--|--|---|
| Lieu choisi | - Collèges ou lycées volontaires | - Collèges ou lycées - CIO | - Maison de l'éducation - CIO | CIO |
| Acteurs impliqués | - Formateur CASNAV - Enseignants d'UPE2A | - 2 personnels administratifs - Directrice du CIO (Psy En) - Enseignants d'UPE2A | - Un appui administratif du CASNAV - 2 Psy En pour la prise en charge des Mineurs Non Accompagnés (désormais MNA) et jeunes francophones de plus de 16 ans - Enseignants d'UPE2A | - Formatrice CASNAV - Un enseignant d'UPE2A |
| Organisation temporelle | Une demi-journée | Une demi-journée | Une demi-journée | Une demi-journée (les EANA sont regroupés par profils. Ex. âge lycée, NSA, etc.) |
| Procédure | 1. Généralement, premier RDV en CIO pour prise d'informations sur parcours. Les EANA peuvent aussi contacter directement le formateur CASNAV 2. Invitation à une cellule d'accueil | 1. Rendez-vous en CIO pour définir le projet de l'EANA 2. Si besoin, convocation en cellule d'accueil | 1. Rendez-vous préliminaire en CIO 2. Invitation à une cellule d'accueil | 1. Entretien en CIO. Première évaluation menée par les Psy En : si le jeune est complètement allophone, il est placé directement en UPE2A. 2. Dans les autres cas, l'élève est invité à une cellule d'accueil. <i>N.B.</i> Toutes les informations sont centralisées via une application. |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| Évaluation des compétences orales | <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation se fait lors de l'entretien avec l'enseignant évaluateur - Pas de procédure ou grille d'évaluation précise | <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation se fait lors de l'entretien - Pas d'information sur la procédure mise en place | <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation se fait lors de l'entretien - Pas de procédure ou grille d'évaluation précise | <ul style="list-style-type: none"> - Évaluation effectuée par les Psy En lors du premier rendez-vous - Pas d'informations sur la procédure utilisée ensuite |
| Évaluation des compétences écrites en langue française | <ul style="list-style-type: none"> - CE et PE : tests selon les niveaux de classe et du CECRL - Panel de 22 tests pour la CE et 11 tests pour la PE | <ul style="list-style-type: none"> - PE : tests progressifs selon les niveaux du CECRL - CE : lecture d'un court texte | <ul style="list-style-type: none"> - PE et CE : pas d'informations - Tests dans d'autres disciplines (ex. sciences) | <ul style="list-style-type: none"> - PE et CE : Tests pour cycle 3 et cycle 4 |
| Évaluation des compétences en langue d'origine | Tests issus de (Rafoni & Deruguine, 2003) <i>Passim.</i> | <i>idem</i> | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| Évaluation des compétences en mathématiques | <ul style="list-style-type: none"> - Tests du CASNAV de Lille - Test progressif pour les élèves d'âge lycée | <ul style="list-style-type: none"> - Tests du CASNAV de Lille - Test progressif pour les élèves d'âge lycée | Tests issus de Rafoni, 2000. <i>Passim</i> | Tests issus de (Rafoni, 2000) <i>Passim</i> |
| Choix du placement et retour d'informations | <ul style="list-style-type: none"> - Placement proposé par l'enseignant et validé par formateur - Proposition annoncée et discutée avec les EANA et leurs responsables - Établissement de scolarisation annoncé | <ul style="list-style-type: none"> - Concertation des enseignants et Psy En à la fin de la cellule puis proposition de placement - Décision communiquée sous quinze jours aux EANA et à leurs familles | <ul style="list-style-type: none"> - Concertation de l'équipe à la suite des tests puis proposition de placement - Entretien avec l'EANA et la famille pour annoncer la décision | <ul style="list-style-type: none"> - Concertation de l'équipe à la suite des tests puis validation par un Psy En - Retour effectué directement auprès des familles - Données rentrées dans l'application |

La lecture de ce tableau nous montre que, dans les pratiques, les points communs sont beaucoup plus rares que les divergences. Ainsi, seuls les tests en langue d'origine sont partagés par la totalité des équipes des CASNAV départementaux. Toutes les autres modalités diffèrent, des acteurs impliqués au retour des informations aux EANA. Ce phénomène, s'il peut paraître étonnant à première vue, se justifie par les spécificités de chaque terrain.

1.2.2. Spécificités des pratiques essonniennes

Dans l'Essonne, les particularités du terrain et du public ont guidé plusieurs choix quant à l'organisation et au déroulement des cellules d'accueil. Tout d'abord, afin de répondre à la forte demande de scolarisation, les deux premières semaines du mois de septembre sont consacrées à cette mission d'accueil et évaluation, d'autres cellules étant ensuite prévues tout au long de l'année et leur nombre ajusté selon les besoins. Ensuite, chaque cellule s'organise de la façon suivante : les EANA sont convoqués pour une demi-journée, à partir de 9h ou de 13h. À leur arrivée, ils sont rassemblés dans une salle où le formateur CASNAV leur adresse un petit discours de bienvenue et présente, en français, le déroulement de la journée ainsi que les objectifs des évaluations. Chaque EANA, accompagné de son responsable légal, est ensuite reçu dans une salle attenante par un enseignant de FLS. Celui-ci procède alors à un entretien qui permet de connaître quelques éléments des conditions d'arrivée et de vie du jeune, puis procède à une évaluation de ses acquis et de ses compétences (moment que nous présenterons et analyserons dans la partie 3). Ce bilan de compétences se fait sous forme orale et écrite. Les tests écrits sont réalisés en temps limité dans une salle prévue à cet effet. Une fois l'évaluation terminée, l'enseignant reçoit à nouveau le jeune et sa famille et présente les résultats ainsi qu'une proposition de scolarisation (niveau de classe, intégration éventuelle à un dispositif spécifique, établissement d'affectation). Cette dernière est discutée avec les jeunes et leurs familles de façon à ce que la décision soit comprise et acceptée par tous. Ce n'est qu'une fois un accord établi qu'une fiche bilan est remplie et finalisée. Elle regroupe non seulement les informations sur le jeune et son parcours, les tests effectués et leurs résultats mais stipule aussi l'affectation proposée. Ce document est ensuite envoyé à la DSDEN puis à l'éventuel établissement de rattachement. Durant toute cette procédure, le formateur CASNAV joue le rôle de personne ressource auprès des parents ou responsables légaux pour répondre à leurs questions et parfois calmer leurs inquiétudes, auprès des enseignants pour des conseils d'ordre pédagogique (quel positionnement adopter) ou administratif (quels établissements disposent encore de places disponibles). Pour les situations complexes ou les résultats difficiles à entendre pour les élèves, le formateur s'associe à l'enseignant lors du second entretien afin de

désamorcer les éventuelles tensions et montrer que les décisions sont prises de façon collégiale. L'immédiateté du choix du placement et de l'affectation permet également de réduire les temps d'attente pour les élèves. Comme le souligne Mendonça Dias (2016) les formalités administratives et le passage d'information d'un acteur de l'institution à l'autre peuvent fortement allonger les délais d'attente. Dans le département de l'Essonne, les EANA obtiennent normalement leur avis d'affectation en deux semaines, délai raisonnable au regard du temps d'attente qui existe parfois dans d'autres académies. Le rapport EVASCOL cite ainsi une académie où « le délai d'affectation peut varier de deux semaines à un an » (Armagnague Roucher et al., 2018, p. 128).

Ces spécificités des cellules d'accueil du 91 ont été pensées pour permettre à l'équipe du CASNAV de répondre au mieux aux attentes des élèves et de leurs familles. La cellule d'accueil cristallise en effet des espoirs et enjeux cruciaux pour les élèves arrivants en France.

2. Les enjeux de la cellule d'accueil

2.1. Un moment décisif sur le plan pédagogique

La cellule d'accueil a pour mission d'évaluer et de placer dans le système scolaire les jeunes allophones arrivant en France, décisions qui sont parfois lourdes de conséquences pour les personnes concernées et leurs familles. L'enjeu pédagogique de la cellule est en effet double.

D'une part l'entretien et les tests ont pour but d'évaluer, en une sorte d'inventaire, les compétences et acquis du jeune dans plusieurs domaines : compréhension écrite en langue d'origine, mathématiques, etc. Ce moment est important car il renvoie au jeune une image de lui-même en temps qu'élève, représentation qui n'était peut-être pas celle dont il était familier dans son pays. Ainsi, pour des élèves originaires de pays francophones où le système scolaire semble identique à celui français, il peut être difficile de s'entendre dire que le niveau acquis en langue française n'est pas suffisant pour intégrer une classe sans soutien linguistique.

D'autre part, cette démarche d'évaluation se fait dans un objectif d'orientation et de projection. La « photographie » du niveau et du parcours de l'EANA fournie par l'entretien et les tests doit donner l'image la plus réaliste et précise possible pour permettre de poser les jalons de sa scolarisation en France. Elle permet à l'enseignant et au jeune de déterminer quelles sont les compétences déjà acquises et celles sur lesquelles il faudra éventuellement travailler pour répondre aux exigences du système scolaire français. En ce sens, il s'agit également d'une évaluation formative, puisqu'elle permet de définir un programme de travail, même s'il reste

très sommaire. Le « métier d'élève » évoqué par Perrenoud (Perrenoud, 2018), appellation à laquelle on pourrait ajouter la précision « métier d'élève en France », débute ainsi dès cet instant puisque des attentes d'ordre pédagogique sont fixées par les enseignants évaluateurs.

Pour les jeunes, la cellule d'accueil est donc le moment d'un retour sur ses compétences mais permet surtout de se projeter dans un futur parcours scolaire. Dans l'Essonne, chaque famille repart avec un placement précis. Cette situation permet au jeune de rencontrer celui ou celle qui sera son enseignant de Français Langue de Scolarisation s'il est également présent à la cellule d'accueil. Dans ce cas, cela rend cette décision administrative et pédagogique un peu plus humaine et concrète pour les élèves et permet de les rassurer.

La cellule d'accueil est donc un moment charnière dans le parcours scolaire. Dans certains cas, elle représente également une étape cruciale du parcours de migration des jeunes.

2.2. Et sur le plan sociologique

Pour la majorité des élèves et de leurs familles, la cellule d'accueil est le moment d'une première rencontre avec des représentants de l'institution qu'est l'Éducation nationale. Avant d'y participer, les EANA et leurs responsables ont déjà tous été en contact avec diverses administrations, mais ce moment précis marque le début de leur rapport à l'école française, et est donc particulièrement important au niveau sociologique et affectif.

Tout d'abord, il faut signaler que les responsables des EANA ont normalement été en contact avec d'autres membres de l'institution scolaire, et le plus souvent le personnel des CIO où un premier entretien est effectué. Toutefois, seules des informations d'ordre personnel et administratif sont demandées lors de cet échange et aucune évaluation d'ordre pédagogique n'est menée. À cette occasion, les PsyEn présentent aux familles le système scolaire français ainsi que la procédure à suivre pour aboutir à une scolarisation. Or étudier en France relève pour certains jeunes ou pour leurs familles d'un projet de vie et de réussite, objectif qui peut avoir influencé leurs choix migratoires (Duru-Bellat, Farges, & Van Zanten, 2018, p. 191). Le résultat des tests et le placement – ou non – dans une structure scolaire est donc un moment crucial, aux conséquences parfois lourdes pour certains pour qui leur objectif est déclaré inatteignable. Peigné montre ainsi l'importance de ce moment dans le parcours des élèves de plus de 16 ans, jeunes pour qui les espoirs et la réalité sont souvent en discordance à cause de peu de dispositifs spécifiques prévus pour leurs besoins pédagogiques. L'enseignante-chercheuse souligne qu'« au-delà de la dimension scolaire, la prise en charge de l'ANA⁶ à son

⁶ Abréviation utilisée dans l'article pour Allophone Nouvellement Arrivé.

arrivée et son insertion dans une dynamique sociale va grandement influencer la manière dont il va se construire et se représenter en tant qu'individu et acteur social de son pays d'accueil » (Peigné, 2007, p. 337).

À cette dimension sociologique s'ajoute une autre composante plus affective. La cellule d'accueil est certes un temps d'évaluation, mais doit aussi être la marque d'une hospitalité envers les EANA et leurs familles. L'importance de cet aspect, ainsi que le caractère ambivalent de ce moment, apparaît nettement lorsque l'on s'intéresse au choix des termes utilisés pour le désigner. Dans les textes officiels et en pratique, la dénomination « cellule d'accueil » a été retenue pour la plupart des CASNAV. Le substantif « *cellule* » désigne, selon le Larousse un « élément constitutif fondamental d'un ensemble organisé », ce qui souligne l'importance de cette étape dans le parcours de l'élève. Quant au complément du nom « d'accueil », il ajoute une dimension d'hospitalité et de bienveillance au processus. En effet, l'étude lexicographique du mot montre que « l'accueil est en principe favorable »⁷. Cette dimension d'hospitalité est capitale car les conditions d'arrivée en France et le rapport à l'école des jeunes et de leurs familles sont très variables et peuvent être complexes. Afin d'établir dès les premiers moments un rapport positif à l'école française et un lien de confiance avec ses acteurs, il est essentiel que ce premier temps soit propice à des échanges apaisés et que parents et élèves repartent avec l'impression d'avoir été considérés et écoutés. Les études sociologiques montrent en effet que le rapport à l'école des familles est un facteur de réussite scolaire primordial, plus encore que ne le sont le niveau socio-culturel ou les conditions de vie (Duru-Bellat et *al.*, 2018). En contrepoint à ce terme « accueil », l'emploi du nom « cellule » dont la connotation est péjorative, surprend. Selon le centre national de ressources textuelles (désormais CNRTL), le sens premier de ce nom convoque « l'idée dominante d'un espace clos »⁸ et pour le Larousse il signifie « petite chambre », « petite pièce », définitions qui dénotent toutes l'enfermement. De plus, l'usage le plus courant de ce terme le lie à la prison, ce que montre l'étude des synonymes les plus fréquents : la première occurrence proposée par le CNRTL est le mot « cachot », le second « prison ». Dès lors l'association des termes « cellule » et « accueil » devient un oxymore, choix qui peut étonner mais qui représente finalement assez bien les enjeux et réalités de ce moment.

⁷ Étude disponible à l'adresse suivante : <http://www.cnrtl.fr/definition/accueil> [consulté le 12/03/2019].

⁸ Étude lexicographique du nom « cellule », <http://www.cnrtl.fr/definition/cellule> [consulté le 25/04/2019].

2.3. Difficultés rencontrées sur le terrain

Comme nous l'avons vu précédemment, les enjeux portés par les cellules d'accueil sont donc cruciaux. Les membres du CASNAV y participant sont conscients des responsabilités qui leur incombent, s'investissant pleinement pour que les conditions d'accueil et d'évaluation soient les meilleures possible. Toutefois, plusieurs difficultés concrètes viennent faire entrave à cet objectif, sur le plan matériel comme sur le plan pédagogique.

2.3.1. Difficultés d'ordre matériel

L'importance du nombre d'élèves et des familles arrivant sur le département a des répercussions sur l'organisation des cellules d'accueil, au niveau de leur répartition dans le temps tout d'abord. Le rapport d'activité du CASNAV de l'Essonne de l'année 2015-2016 souligne que le nombre d'élèves qui arrivent en cours d'année est en constante augmentation, ce qui oblige parfois à recevoir un grand nombre de familles par demi-journée. Pour cette année scolaire 2018-2019, le nombre de familles reçues par journée est généralement aux alentours de 60, et l'équipe d'enseignants prévue pour les accueillir de 15 personnes. En 2017-2018, 1446 familles avaient été reçues lors de cellules d'accueil dans le département de l'Essonne⁹.

Sur le plan de la gestion des ressources humaines, les enseignants d'UPE2A sont sollicités à raison de cinq journées par an, en supplément des deux semaines de la rentrée. L'inscription à ces cellules se fait sur la base du volontariat via un formulaire Doodle mis en ligne par le formateur en début d'année scolaire. Ce système a l'avantage d'offrir une certaine flexibilité aux professeurs dans l'organisation de leur temps de présence. Toutefois, certaines dates sont peu choisies et, ce phénomène s'associant à des absences souvent nombreuses, il arrive très souvent que l'équipe pédagogique soit en sous-effectif lors des cellules d'accueil. Les conditions de travail sont alors dégradées et il est fréquent que le temps de pause soit quasi inexistant.

Enfin, il faut noter qu'aucun budget n'est alloué à la mise en place de ces cellules d'accueil. Les établissements qui ouvrent leurs portes le font de façon volontaire et sans contrepartie. Or l'accueil des familles, élèves et enseignants implique la mise à disposition d'au moins trois salles sur la journée : une pour l'accueil des familles, une autre pour les entretiens avec les enseignants et la dernière pour la passation des tests. Les cellules d'accueil commencent à 8h30 avec l'arrivée des enseignants et finissent généralement à 17h30 ou 18h, ce qui crée des contraintes pour les équipes de l'établissement d'accueil mais aussi celles du

⁹ Chiffres du CASNAV 91 datant de septembre 2018.

CASNAV qui se voient parfois pressées de quitter l'établissement à 17h en cas de conseils de classe par exemple (cas de figure qui a été vécu lors d'une des cellules d'accueil observées). De plus, pour assurer la sécurité dans l'établissement, les agents d'accueil, associés aux enseignants du CASNAV doivent veiller à faire entrer uniquement les personnes convoquées, surveiller qu'elles ne s'égarer pas dans l'établissement et les accompagner jusqu'à la sortie à la fin de la cellule d'accueil. Cela induit un surcroît de travail pour les équipes de l'établissement concerné. Héberger une cellule d'accueil implique également un investissement budgétaire pour les établissements car, pour rendre ce moment plus convivial, la direction offre parfois aux familles des boissons chaudes et froides, puisant sur le budget de fonctionnement. Enfin, il faut noter que, dans de nombreux collèges, les trois salles allouées au déroulement des cellules d'accueil n'ont pas la configuration nécessaire. Ainsi la salle où se font les entretiens est souvent trop petite au regard du nombre d'enseignants et de familles. Les tables sont alors très proches, le niveau sonore élevé, ce qui rend la communication difficile et peut s'avérer délicat lorsque des informations d'ordre personnel et parfois confidentiel sont abordées avec les jeunes et leurs familles.

Si l'on considère que la cellule d'accueil doit être un moment d'hospitalité, il semble essentiel que les conditions matérielles d'un accueil chaleureux, avec des procédures de sécurité qui ne soient pas trop pesantes et des modalités d'attente et de passation de tests correctes soient réunies. On peut également s'interroger sur la capacité des enseignants évaluateurs à proposer un accueil et une évaluation bienveillantes lorsque les conditions de travail ne s'y prêtent pas. Ces difficultés matérielles ont en effet également des conséquences d'ordre pédagogique.

2.3.2. Et d'ordre pédagogique

En premier lieu, le sous-effectif quasi systématique des enseignants génère un phénomène d'urgence. Les professeurs présents doivent avoir à l'esprit la nécessité d'aller plus vite pour accueillir toutes les familles sur le temps imparti d'une demi-journée. Les tests écrits étant longs à réaliser pour les élèves, c'est le plus souvent sur l'entretien que le temps est « gagné » ou économisé. Ce moment est toutefois essentiel car il a des objectifs multiples : établir un lien de confiance entre l'EANA, ses responsables et l'évaluateur ; réunir des informations essentielles sur le parcours de vie et scolaire du jeune ; évaluer ses compétences orales en langue française lorsque cela est possible. Pour ce faire, le CASNAV d'Aix-Marseille préconise dans son protocole de passation un entretien d'une quinzaine de minutes¹⁰. Or, dans

¹⁰ Voir le document disponible en annexe 12, p. 50.

l'Essonne, ce moment d'échange entre les EANA et les professeurs dure généralement entre 7 et 9 minutes¹¹. Les enjeux d'ordre sociologiques et pédagogiques sont donc ici mis à mal, tout d'abord car le lien qui se tisse entre l'institution et l'EANA est fragilisé par ce manque de temps et ensuite parce que l'évaluation des compétences orales en langue française doit se faire sur un temps très court.

À cela s'ajoute l'absence de procédure particulière ou de critères d'évaluation explicites pour les compétences orales, phénomène que nous présenterons et analyserons en troisième partie. À l'inverse de ce qui est proposé pour la langue écrite (un grand nombre de tests couvrant tous les niveaux de classe et du CECRL), aucune indication n'existe sur les tests qu'il est possible de proposer aux EANA.

Le choix des sujets d'évaluations écrites en langue française est également problématique. Le panel très important des tests proposés (31 en tout pour les compétences de compréhension écrite et production écrite) a pour but d'adapter l'évaluation proposée au profil de l'élève. Or, plusieurs obstacles se présentent à cet objectif. Le premier, purement pratique, concerne l'accessibilité et disponibilité de ces tests. Dans la plupart des établissements, il n'existe pas de lieu où les stocker et la configuration des salles ne permet que difficilement d'exposer toutes les évaluations. D'autre part, il n'existe pas de procédure clairement définie quant aux choix des tests écrits. L'entretien doit permettre d'aboutir à l'évaluation des compétences orales en langue française et précéder celle des compétences écrites, mais sans que l'articulation d'un passage à l'autre soit déterminée. Enfin, il faut mentionner la difficulté d'évaluer correctement des jeunes souvent très intimidés ou stressés par ce moment d'évaluation.

La mise en regard des enjeux de la cellule d'accueil avec les difficultés rencontrées montre qu'il est nécessaire de se pencher sur les pratiques mises en place et de les questionner. C'est ce constat qui a guidé le choix de ce sujet et la mise en place d'un projet ingénierique, processus que je vais maintenant décrire.

¹¹ Observations effectuées par des sociologues du projet éducation inclusive des publics migrants (désormais EDUCLINCLU) en 2018-2019.

Chapitre 3. Naissance et mise en place du projet ingénierique

Pour expliquer la genèse de ce projet, je dois tout d'abord donner quelques éléments d'information sur mon parcours. Professeure certifiée de Lettres Modernes, j'ai enseigné en UPE2A pendant cinq années dans l'académie de Versailles, dans le département du Val d'Oise et dans les Yvelines. Aujourd'hui enseignante-coordinatrice de l'UPE2A d'un collège de l'Essonne, je suis familière du contexte général de l'enseignement aux élèves allophones. À mon arrivée dans le 91, j'ai toutefois été surprise par les spécificités du fonctionnement de ce CASNAV et tout particulièrement par le déroulement des cellules d'accueil. Ces questionnements et difficultés d'adaptation, associés à des remarques de collègues enseignants, m'ont incitée à me pencher sur cette procédure. Je voudrais revenir ici sur les éléments à l'origine de ce projet et sur la mise en place de la commande, avant de préciser la problématique qui a été au cœur de mon travail et la méthodologie utilisée pour y répondre.

1. Origine et évolution de la commande

1.1. Naissance du projet

La première idée de ce mémoire a germé à la rentrée de septembre 2018, au cours des deux premières semaines dévolues aux cellules d'accueil. Au mois de juin précédent, j'avais été formée à la procédure du CASNAV 91. Forte de cette préparation et de mon expérience précédente dans des cellules d'accueil d'autres départements, je pensais être à même d'accueillir et évaluer les EANA avec assez d'assurance quant à mes pratiques et ma position d'évaluatrice. Il est toutefois apparu que j'avais des difficultés à savoir comment mener l'entretien et que le choix des tests écrits en langue française était souvent un dilemme. Or, au cours des cellules, j'ai constaté que nous étions plusieurs à hésiter – plus ou moins longuement – devant les piles de tests de compréhension et de production écrites, phénomène certes positif car nous échangeons souvent pour obtenir des conseils, mais aussi déstabilisant car il me semblait que nous n'avions pas d'outils fiables pour choisir les tests, hormis les données glanées lors de l'entretien oral qui n'étaient pas toujours claires et précises. À ce constat, s'est ajoutée la remarque d'une collègue, enseignante en UPE2A depuis de nombreuses années, qui avait décidé de se consacrer à la correction des tests écrits en CE et PE durant toute la semaine. Elle a justifié ce choix par un besoin de se familiariser avec le contenu des tests, ce qui m'a étonnée de la part d'une collègue si expérimentée et elle a de plus exprimé ses difficultés quant à la correction de ces derniers : questions parfois peu claires, liens entre les compétences mentionnées et les questions posées parfois peu évidents. Son intervention et l'acquiescement

des professeurs présents m'ont confortée dans l'idée que la procédure d'évaluation des compétences en langue française méritait d'être interrogée.

L'idée de ce stage n'émane donc pas de l'institution ou de ma hiérarchie mais résulte de ces premières observations et interrogations, qui ont ensuite été discutées et formalisées avec Marco Brighenti, tuteur de stage et formateur CASNAV. Nous nous sommes rapidement accordés sur la pertinence d'analyser la procédure évaluative mise en place lors des cellules d'accueil et de modifier ou proposer des outils dans le but de clarifier et professionnaliser les pratiques.

Au cours de mon travail, j'ai appris que l'académie de Versailles portait également un intérêt particulier à ce moment d'accueil et d'évaluation. Les deux coordinatrices académiques nouvellement nommées à la rentrée ont cherché à mieux connaître et comprendre les procédures en assistant à des cellules d'accueil dans les quatre départements de l'académie. En parallèle, un groupe de travail composé de sociologues du projet EDUCINCLU a mené des observations et analysé des entretiens et évaluations dans chacun des CASNAV départementaux, d'un côté à des fins d'études universitaires et de l'autre sous l'impulsion du rectorat et avec un objectif précis : proposer une procédure harmonisée pour l'ensemble de l'académie. Cette convergence d'intérêts traduit l'importance de ce moment dans le parcours scolaire et migratoire des EANA.

1.2. Modification de la commande et définition de la problématique

La première ébauche de la commande portait sur la nécessité d'analyser la procédure évaluative dans son ensemble et de préciser les compétences évaluées afin de les positionner au regard du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (désormais SCCCC) utilisé dans le secondaire. L'objectif était de professionnaliser la pratique et vérifier la validité des tests en assurant une adéquation entre les objectifs visés et la démarche adoptée. Les missions étaient les suivantes : définir précisément la procédure, en repérer les dysfonctionnements et proposer des outils de remédiation pour l'évaluation des compétences en compréhension écrite (désormais CE) et production écrite (désormais PE) en langue française.

Après les premières observations en cellule d'accueil, j'ai toutefois rencontré des difficultés pour définir clairement les objectifs concrets que le stage pouvait porter. Travailler uniquement sur les tests de compréhension écrite et de production écrite en langue française ne semblait pas pertinent car cela ne permettait pas de résoudre le problème du choix des tests, choix que les enseignants ne parvenaient souvent pas à expliquer. En évoquant ces doutes avec

ma directrice de mémoire, il est apparu que ces difficultés découlaient du déroulement des premières étapes de l'entretien.

En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'entretien débute par une discussion entre l'EANA et l'enseignant évaluateur, échange portant sur les éléments biographiques et sur le parcours scolaire antérieur des élèves, mais ayant également pour finalité de permettre une évaluation des compétences orales du jeune. Ce n'est qu'une fois cette première étape achevée et à partir des informations qu'elle a permis de relever que les tests écrits sont choisis. Or, en l'absence d'une procédure claire et critériée pour évaluer les compétences orales en langue française de l'EANA, comment les choix ultérieurs peuvent-ils être effectués de façon valide ?

J'ai pu en conclure que l'appréciation des compétences orales en langue française est un moment charnière de la procédure d'évaluation et doit être analysé et retravaillé, notamment au regard de la démarche qualité qui a été définie pour les évaluations de langue vivante. C'est donc à partir de l'interrogation suivante que j'ai bâti le projet ingénierique : comment améliorer la procédure d'évaluation diagnostique des élèves allophones nouvellement arrivés pour la rendre valide au niveau des compétences orales à évaluer ?

J'ai tout d'abord émis l'hypothèse que la mise en place d'une évaluation critériée de la production orale (désormais PO), compréhension orale (désormais CO) et de l'interaction orale (désormais IO) permettrait de rendre l'évaluation valide. En effet, les recherches en didactique des langues ont montré la nécessité du respect de la validité pour qu'une évaluation soit significative. Le premier objectif de ce travail est donc de proposer un nouvel outil d'évaluation des compétences orales pour les EANA, en se basant sur les ressources existantes et le cadre théorique que nous évoquerons dans le deuxième chapitre.

2. Choix ingénieriques

2.1.Méthodologie adoptée

Afin de mettre cette hypothèse à l'épreuve et de répondre à la problématique, une méthodologie s'inscrivant dans le cadre de la recherche-action a été mise en place. L'objectif que je m'étais fixé correspond à celui évoqué par Catroux de « sortir de l'enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage » (2002, paragr. 5) avec pour seule différence que le processus évoqué dans ce mémoire concerne l'évaluation et non l'enseignement. Autre spécificité de la recherche-action, ce stage s'est inscrit dans un travail d'équipe. Il avait également pour but de proposer, à une

échelle certes modeste, une amélioration des pratiques en associant les résultats scientifiques aux besoins concrets de ce terrain particulier.

2.2.Présentation de la démarche ingénierique

Le projet a été organisé suivant les cinq étapes évoquées par Susman (1981, cité par Catroux, 2002, paragr. 15) : identification du problème, établissement du plan d'action, mise en place de l'action, évaluation des effets de l'action, communication des conclusions et valorisation de la recherche.

2.2.1. Identification du problème

La première phase de l'action, que nous venons d'évoquer dans la partie 1 de ce chapitre, a eu pour but de déterminer et d'analyser les procédures évaluatives mises en place lors des cellules d'accueil, afin de déterminer les dysfonctionnements existants et de mettre en place des actions pour y remédier. Lors de cette dernière, le recueil de données en situation écologique a été privilégié afin d'observer les comportements des différents acteurs dans une situation naturelle et pouvoir ainsi saisir les processus et enjeux dans leur complexité.

J'ai assisté à plusieurs entretiens lors de deux cellules d'accueil, le 15 février 2019 et le 15 mars 2019. Au cours de la première journée, j'ai suivi les entretiens menés par cinq enseignants mais n'ai pas toujours pu assister à l'intégralité de la procédure pour des raisons d'organisation temporelle de l'évaluation. En effet, chaque EANA ayant un nombre différent de tests à effectuer, le temps qui leur est imparti varie, ce qui m'a souvent empêché d'assister à la dernière partie de l'entretien consacré au retour des résultats et au positionnement. Afin d'éviter ce phénomène, j'ai choisi lors de la seconde cellule d'observer un seul enseignant pour la première partie de la journée et un autre pour la seconde, ce qui m'a permis d'être présente à toutes les étapes de l'accueil et de l'évaluation. Par contre, ce choix a induit que je n'ai assisté qu'à quatre entretiens. Pour trois des neuf entretiens observés, une copie du dossier pédagogique qui est disponible en annexe¹².

Il faut également préciser que, comme l'a expliqué Labov avec le « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1972), ma présence en tant que collègue et observatrice a pu modifier les gestes et attitudes des enseignants. Étant moi-même partie prenante du processus qu'il me fallait évaluer, mon regard ne pouvait être celui d'une ethnologue détachée des sujets observés. Ces observations ont donc été participantes.

¹² Annexe 4, p. 10-20.

En parallèle, toujours dans une perspective de recueil de données et afin de mettre en regard la procédure d'évaluation de l'Essonne avec celles des autres académies, j'ai effectué une recherche en ligne concernant la procédure d'évaluation diagnostique des EANA. Mon objectif était de trouver des informations concernant les procédures mises en place et éventuellement les protocoles et supports utilisés. Dans ce but, j'ai répertorié les sites des CASNAV des trente académies de l'Éducation nationale, cherchant pour chacun la présence ou non d'outil d'évaluation des compétences orales.

Une phase d'analyse a succédé à cette première étape. Pour cela, j'ai utilisé la méthodologie de recherche directe en réalisant des entretiens individuels avec différents acteurs impliqués dans l'évaluation des EANA. J'ai ainsi mené cinq entretiens semi-dirigés avec des enseignants évaluateurs présents en cellule d'accueil, l'un à la suite d'une observation menée lors de la cellule d'accueil du 15 mars 2019 et les quatre autres lors d'une cellule d'accueil datant du 29 mars 2019. Le guide d'entretien que j'ai utilisé est disponible en annexe¹³, de même que les transcriptions¹⁴. D'autre part, j'ai effectué un entretien libre et informel avec la coordonnatrice CASNAV de l'académie de Versailles, ainsi qu'un entretien téléphonique avec une sociologue du réseau EDUCLINCLU. Des entretiens réguliers avec mon tuteur de stage ont complété ce panel.

Deuxièmement, j'ai fait appel à la méthode documentaire, en étudiant les traces relatives à l'évaluation des compétences orales disponibles sur les dossiers pédagogiques des EANA. J'ai étudié les annotations présentes sur les neuf dossiers relevés lors des observations d'entretiens. Pour chacun, j'ai comparé les mentions concernant les tests choisis, le niveau relevé et les commentaires rédigés de façon à pouvoir les analyser¹⁵.

Cette première phase de recueil de données et d'analyse achevée, la partie de conception de ce projet a pu débuter.

2.2.2. Établissement et mise en place du plan d'action

Une fois les pratiques analysées et après avoir pris connaissances des ouvrages scientifiques portant sur le public des EANA, l'évaluation en langue et la démarche qualité (domaines sur lesquels nous reviendrons dans la partie 2, « État de l'art »), j'ai décidé de proposer une nouvelle procédure d'évaluation des compétences orales en langue française. Pour

¹³ Annexe 6, p. 23-24.

¹⁴ Annexe 7, p. 25-49.

¹⁵ Annexe 5, p. 21-22.

cela, il a tout d'abord fallu analyser les besoins des acteurs et les contraintes à prendre en compte à partir des informations fournies par les collègues, puis les associer à l'analyse des pratiques et du contexte vue à l'étape précédent. J'ai ensuite conçu deux outils : une procédure et son protocole ainsi qu'une grille d'évaluation critériée. Ces documents sont disponibles en annexe¹⁶ et cette étape de travail sera plus précisément évoquée dans la partie 3 « Mise en place du projet » de ce mémoire.

Une phase d'expérimentation a ensuite suivi. Les outils créés ont été testés lors d'une cellule d'accueil. Trois enseignants et moi-même les avons utilisés, réalisant neuf entretiens avec des EANA. Pour deux d'entre eux, le dossier pédagogique et la grille d'évaluation complétée sont disponibles en annexe¹⁷.

1.2.3. Évaluation, communication et valorisation

Suite à ce prétest, j'ai analysé les résultats des entretiens menés pour mesurer l'efficacité et validité de la procédure. J'ai établi un bilan analytique des indications laissées sur la grille d'évaluation par les évaluateurs. Pour chaque EANA, les choix de supports, résultats et indications supplémentaires ont été relevés et le niveau de langue dominant déterminé, puis comparé avec le niveau choisi pour les tests de CE et PE en langue française ensuite donnés à l'élève. Pour finir, les résultats de ces tests écrits ont été relevés, de façon à estimer leur congruence, d'une part avec le profil de l'EANA et d'autre part avec les résultats obtenus lors de l'évaluation de la CO, PO et IO¹⁸. Enfin, j'ai mené des entretiens informels avec les trois enseignantes ayant utilisé les nouveaux outils. Les constats et analyses que ces échanges ont permis, ainsi que les conclusions tirées des résultats, sont développées dans la troisième partie de ce mémoire, « Mise en place du projet ». Dans cette même partie, je décris également les étapes qui sont encore à venir une fois ce stage conclu et concernent la communication et la valorisation des résultats de cette recherche-action.

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons analysé l'importance de la cellule d'accueil et le contexte dans lequel elle prend place. L'objectif de ce stage, proposer une procédure remaniée, a également été défini. Afin d'y parvenir, la littérature scientifique nous donnera de précieux outils.

¹⁶ Annexe 15, p. 64-73 et annexe 16, p. 74-76.

¹⁷ Annexe 18, p.83-94.

¹⁸ Annexe 17, p. 77-82.

Partie 2

–

État de l'art

Chapitre 4. Les élèves allophones, focus sur un public et des pratiques spécifiques

La procédure évaluative à laquelle nous nous intéressons dans ce travail s'adresse à un groupe précis, celui des jeunes allophones participant aux cellules d'accueil. Pour proposer les gestes professionnels les plus appropriés lors de ce moment, il faut tout d'abord connaître les spécificités de ceux à qui ils s'adressent. Dans cette optique, nous nous demanderons tout d'abord ce que recouvre l'appellation EANA et comment l'on peut définir ce public. Nous verrons ensuite comment l'école a pris en charge ces élèves et les diverses méthodes pédagogiques qu'elle propose. Enfin, nous nous intéresserons à une pratique centrale pour ce public, la différenciation.

1. Qui sont les EANA ?

L'école française accueille depuis de nombreuses années des élèves allophones. Mais ces derniers n'ont pas toujours été considérés comme membres d'un groupe relevant de besoins pédagogiques particuliers. L'institution scolaire a appréhendé de diverses façons ce public qui est longtemps resté, et est parfois encore, à la marge des préoccupations didactiques et sociales.

1.1. Éléments de catégorisation

Les caractéristiques communes aux « élèves allophones nouvellement arrivés » semblent a priori clairement explicitées par cette désignation (Circulaire n° 2012-141 : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, 2012). Elle assigne à ce public les particularités suivantes : être en âge de scolarisation, vivre en France depuis peu et avoir une langue maternelle ou première autre que le français. Mais, comme le montre Sallé (2012), ces formulations peuvent être sujettes à interprétation. Ainsi, l'expression « nouvellement arrivés » est assez vague pour que les instructions locales des recteurs ou inspecteurs diffèrent, tant au niveau du temps passé en France avant la scolarisation qu'au niveau de la durée passée par l'élève dans un dispositif spécifique. De même, le texte officiel évoque des « élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation » (ibidem). Comme le souligne l'inspecteur,

C'est cette précision qui, combinée à la notion d'arrivée récente, permet réellement l'identification du public (...). Pourtant, cette formule est subjective, relative, et pour tout dire, assez floue. Aucun critère objectif ne permet de définir un seuil minimal de maîtrise de la langue française. (Sallé, 2012, p. 16)

Cette indication s'avère donc discriminante mais ne permet pas de déterminer avec précision un niveau de langue minimal ou maximal. Il est par ailleurs possible que ce flou soit volontairement laissé par l'institution pour faire place à l'hétérogénéité des profils linguistiques des EANA qui ont des biographies langagières très variées. De façon plus générale, ce public recouvre une grande variété de profils, que ce soit au niveau des origines géographiques, du parcours scolaire, des connaissances linguistiques ou du bagage culturel.

L'étude de ces caractéristiques montre donc la difficulté de former un « groupe homogène » (Goï, 2015, p. 27). Désigner les EANA comme un public spécifique revient plutôt à penser par « démarcation altéritaire » (op. cit. 2015, p. 28) au regard des élèves du système scolaire qui représenteraient la norme. Le public des EANA se caractérise davantage par son hétérogénéité et altérité que par les points communs qui en rassemblent les membres.

Cette résistance à la catégorisation est par ailleurs particulièrement frappante si l'on étudie les dénominations utilisées pour désigner ces élèves et la façon dont elles ont évolué. Les termes choisis par l'institution sont révélateurs car « nommer quelqu'un ou quelque chose définit notre vision de cette réalité » (Auger, 2010, p. 18). Galligani a étudié les différentes appellations utilisées dans les textes officiels, d'« enfants de migrants » en 1986 (2012, p. 1) à « nouvel arrivant non francophone » en 2002 (2012, p. 2), et montré que les termes choisis mettent en avant certains critères relatifs soit aux parcours, soit aux compétences linguistiques des jeunes. La variété des appellations traduit d'une part la difficulté des membres de la communauté éducative à saisir la complexité de ce public et d'autre part l'enchevêtrement des enjeux didactiques, sociologiques et politiques à l'œuvre dans ces dénominations.

Ces éléments de caractérisation permettent de saisir la variété des profils que doit embrasser la procédure d'évaluation de la cellule d'accueil. La façon dont ces jeunes sont considérés au sein de l'institution mais aussi dans la société française est également à prendre en compte pour comprendre leur état d'esprit lors de leur premier contact avec des représentants de l'école.

1.2. Une frange d'élèves à la marge

1.2.1. Un public et des pratiques mal cernés par l'institution

Nous avons vu que les EANA constituent une catégorie difficile à saisir au niveau conceptuel mais c'est également le cas sur des plans beaucoup plus concrets, que ce soit au niveau des effectifs ou des prises en charge possibles.

En premier lieu, on constate qu'il est difficile de trouver des chiffres exacts quant au nombre d'EANA scolarisés dans les académies françaises. Ce n'est que depuis 2014 qu'un acteur institutionnel encadre les pratiques, jusque-là très diverses, de dénombrement des jeunes allophones scolarisés. Ce rôle est rempli par le service statistique de l'Éducation nationale, la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (désormais DEPP), qui a mis en place une enquête annuelle que les établissements scolaires doivent compléter. Toutefois, les flous entourant la notion d'EANA, en particulier celui concernant la durée pendant laquelle un élève relève de cette catégorie, ainsi que l'investissement variable dont font preuve les acteurs sur le terrain peuvent fausser les résultats, comme le montre le rapport de recherches du projet EVASCOL (Armagnague Roucher et al., 2018).

De nombreuses recherches font également état d'une grande disparité des prises en charge de ces élèves sur le terrain : dispositif fermé ou non, nombre d'années d'intégration au dispositif variable, effectifs aléatoires, etc. Auger évoque ainsi « une pluralité des dispositifs de scolarisation des ENA générant à la fois une richesse et une fragilité des réponses éducatives » (2010, p. 12). Les façons de répondre aux besoins de ce public varient selon les contextes, ce qui conduit à des situations inégalitaires et implique que, sur certains territoires, leurs besoins ne soient pas ou peu pris en compte (Armagnague Roucher et al., 2018).

1.2.2. Des élèves marginalisés

Les EANA ont donc une position à la marge dans l'institution scolaire : mal connus, difficilement repérables et parfois peu considérés. L'équipe du projet EVASCOL, qui s'intéresse à la scolarisation des élèves allophones et enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (désormais EFIV) exprime ainsi dans l'introduction de son rapport de recherche son étonnement face au fait que, bien que la France soit un vieux pays d'immigration, aucune étude n'ait jusqu'ici été menée sur ce thème. Les chercheurs ont donc fourni le « premier et seul travail universitaire commandité sur la question » (Armagnague Roucher et al., 2018, p. 18). Il est d'ailleurs à noter que cette commande n'émane pas de l'Éducation nationale même mais du Défenseur des droits. Cette absence d'intérêt institutionnel avait déjà été critiquée dans un rapport annuel des inspections générales (Klein & Sallé, 2009) et dans l'avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018 (Lang & Sorre, 2017).

Ce désintérêt de l'institution se double d'une mise à la marge plus concrète et quotidienne de ceux que l'on appelait les « enfants d'immigrés » et qui sont marqués d'une

altérité face à laquelle la société peut se montrer hostile. Le rapport de recherches EVASCOL indique ainsi que les EANA sont confrontés au « vécu des discriminations et du racisme, de la part de l'institution ou entre pairs, dans l'accès à la scolarisation, la vie quotidienne, les acquis effectifs ou encore les logiques d'orientation » (Armagnague Roucher et al., 2018, p. 27).

Au sein de l'Éducation nationale, qui se doit d'être un vecteur d'intégration pour ces élèves, des pratiques marginalisantes telles que les classes fermées ont peu à peu laissé la place à des structures ouvertes. Penchons-nous à présent sur les façons dont l'institution scolaire s'est efforcée de mieux prendre en compte les besoins de ce public.

2. Leur prise en charge par l'institution

2.1. De l'indifférenciation à l'inclusion : historique des pratiques

Durant de longues années, l'école française a eu recours au « principe d'indifférenciation républicaine » (Vigner, 2009, p. 18) pour accueillir et scolariser les EANA. Il a fallu attendre la fin de la décolonisation et l'évolution des mentalités post 1968 pour que des mesures spécifiques soient prises en direction de ceux que l'on nommait alors « enfants de migrants ». Ainsi, en 1970 et 1973, sont respectivement créées les « classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers » (Circulaire n° IX 70-37 : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers, 1970) et « classes d'adaptation » ou CLAD (Circulaire n° 73-383 : Scolarisation des enfants étrangers non francophones arrivant en France entre 12 et 16 ans, 1973). Ces dispositifs fermés proposaient un enseignement spécifique d'une à deux années, centré sur les besoins linguistiques.

Dans les années 1980 a eu lieu un véritable « changement de paradigme de l'insertion ou de l'intégration au profit de l'inclusion » (Rigoni, 2017, p. 42), porté par des théories didactiques, sociologiques et politiques nées dans les pays anglo-saxons à la suite de l'émergence du concept de besoins éducatifs spécifiques. Dès lors a prévalu « le principe que le système scolaire doit s'adapter aux besoins particuliers plutôt que l'inverse » (*ibidem*). En France, cette évolution se retrouve plus tardivement, notamment dans les circulaires 2012 qui transforment les classes fermées ou semi-ouvertes en dispositifs ouverts. Dès lors, les EANA ont été systématiquement intégrés à une classe ordinaire, qu'ils quittent de façon ponctuelle pour suivre des cours au sein d'une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). L'enseignant-coordonnateur de cette unité a pour rôle de construire, en relation avec l'équipe éducative, un parcours personnalisé pour chaque élève et de le faire évoluer selon les besoins de ce dernier. La durée de prise en charge est d'autre part officiellement limitée à une

année. Il est toutefois nécessaire de souligner que, à l'image de la procédure d'accueil, le fonctionnement des structures diffère grandement selon les académies, département et mêmes établissements (Armagnague Roucher et al., 2018).

2.2.L'émergence d'un nouveau champ didactique

2.2.1. Du FLE au FLM

Enseigner à des élèves allophones relève de la didactique des langues et rentre dans le champ du Français Langue Étrangère (désormais FLE). Néanmoins, le FLE n'est pas le seul concept pertinent pour évoquer le domaine dans lequel les apprentissages de ces élèves s'inscrivent. Selon Cherqui et Peutot (2015, p. 115) la progression des EANA les amène à se placer dans un « continuum » qui les mène, de façon concrète mais aussi symbolique, du FLE au français langue maternelle (FLM), en passant par le français langue seconde (désormais FLS) et le français langue de scolarisation (désormais FLSc). Ces concepts étant multiples, il est nécessaire de revenir rapidement sur ces différentes dénominations.

Jusqu'aux années 1990, le champ du FLE, qui recouvre l'enseignement de la langue française pour toute personne qui ne la connaît pas, était prédominant et toutes ces distinctions n'avaient pas encore vu le jour. C'est suite à la décolonisation et afin de traiter son « héritage linguistique » (Cuq & Davin-Chnane, 2007, p. 14) qu'est apparu le FLS, permettant d'évoquer la langue française telle qu'elle était enseignée en Algérie. Il s'agissait alors d'un idiome autre que la langue maternelle des habitants, mais qui était enseigné et présenté comme une langue première par les institutions. La définition de cette dénomination a ensuite évolué mais ce concept est resté intimement lié aux politiques linguistiques, aux idéologies et aux rapports de force des pays concernés (Cuq, 1991). Aujourd'hui, plusieurs définitions coexistent mais celle de Verdelhan-Bourgade semble particulièrement claire et concise :

On parle de langue seconde lorsqu'une langue, apprise comme langue non maternelle, a un statut et une pratique dans le pays : pour la France le français est la langue officielle, celle des institutions, des médias, de la communication courante, et celle de l'école. C'est une langue seconde pour tous les étrangers venant s'établir en France, même si c'est la troisième ou quatrième langue qu'ils parlent réellement [...]. Cette langue seconde a une fonction de scolarisation. Ce qui lui donne un poids institutionnel très différent de celui du FLE, du fait que la réussite scolaire dépend presque entièrement de la maîtrise du langage. (Verdelhan, 2009)

Cette caractérisation correspond particulièrement bien au public des EANA, qui doivent acquérir la maîtrise de la langue française car elle est celle de leur pays de résidence mais aussi, et surtout, la langue de l'apprentissage scolaire. Le FLS touche ici à au FLSc, c'est-à-dire la langue pratiquée à l'école et qui conditionne tout apprentissage ou toute réussite scolaire.

Ces définitions se recoupent et leur emploi ne semble pas toujours fixé, même dans le cadre de l'institution. Ainsi, on peut s'étonner que les enseignants exerçant en UPE2A soient invités par l'Éducation nationale à passer la certification en FLS et non pas en FLSCO. De même, les recommandations institutionnelles préconisent d'amener les EANA vers des apprentissages de FLM, or il est possible de s'interroger sur la pertinence d'utiliser ce concept pour des élèves dont le français ne pourra jamais être la langue première.

2.2.2. Complexité de l'approche didactique

L'enseignement aux EANA se trouve donc à la croisée de plusieurs champs didactiques : « l'enseignement d'une langue vivante, le français comme langue étrangère, enseignement de disciplines dites non linguistiques (DNL), enseignement "spécialisé", enseignement à des élèves porteurs d'autres référents culturels, à des élèves plurilingues, à des élèves souvent compétents dans les matières scolaires dans une (d')autre(s) langue(s) » (Cherqui & Peutot, 2015, p. 101). L'approche doit donc être extrêmement ouverte et s'inscrire dans les principes du plurilinguisme et pluriculturalisme. Charge à l'enseignant d'« intégrer de façon cumulative et réfléchie les nouvelles propositions didactiques et les mobiliser pour répondre aux besoins des élèves. » (Cherqui & Peutot, 2015, p. 109). Cette situation explique la nécessité de recourir à des méthodes et outils issus des champs didactiques vus précédemment. Ainsi un élève allophone n'ayant aucune connaissance de la langue française bénéficiera-t-il de l'emploi de supports et exercices de FLE et FLSCO, afin d'acquérir les outils de base permettant de communiquer et le lexique de l'école pour pouvoir suivre les cours. Un autre élève, de niveau B1 par exemple, pourra lui tirer profit d'outils et pratiques issus de la didactique du FLM et du FLSCO : extraits de manuels de disciplines non linguistiques, étude de textes littéraires au programme de sa classe, apprentissage des conventions des écrits scolaires, etc. Néanmoins, certains principes prévalent et traversent tous ces champs : d'une part l'utilisation de méthodes pédagogiques communicatives et actionnelles et, d'autre part, la position centrale de l'élève dans l'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignement doit s'adapter à l'apprenant et avoir recours à la différenciation pour lui permettre de réussir.

3. *La différenciation, une pratique essentielle*

Lorsque Peutot décrit les différentes approches méthodologiques utilisées pour l'enseignement aux EANA, il ajoute l'idée d'une « approche personnalisée » ou holistique qui considère l'« élève allophone dans sa globalité, en tant qu'acteur social, que locuteur plurilingue, qu'apprenant de L[angue] E[trangère]/L[angue] S[econde], qu'émigré/immigré,

qu'élève singulier ayant un passé scolaire » (2012, p. 105). Et de fait, c'est en tenant compte des caractéristiques de chacun que les meilleurs résultats sont obtenus et que les EANA peuvent s'intégrer harmonieusement au sein de l'école et de la société (Rigoni, 2017). Mais pour centrer les apprentissages sur les particularités individuelles, l'enseignant doit faire appel à une notion encore mal connue et parfois mal aimée : la pédagogie différenciée.

3.1. Définition

L'enquête internationale TALIS-collège menée en 2013 montre que les enseignants français ont beaucoup moins recours à la pédagogie différenciée que leurs homologues européens. Ainsi, seuls 22% des professeurs de collèges de l'hexagone déclarent différencier dans leur pratique, contre 44% en moyenne dans les autres pays de l'OCDE. Dans son article *La différenciation en classe* (2016), Feyfant explique cet état des lieux par un manque de formation des enseignants français, qui ont une représentation très floue de cette notion. De fait, depuis son introduction en 1971 par Louis Legrand, les réalités et pratiques que recouvrent cette méthode pédagogique ont beaucoup évolué et la définir clairement peut être malaisé. Ainsi, les acteurs du colloque *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* de mars 2017 stipulent dans leur synthèse qu'il leur est apparu nécessaire de définir le concept afin de clarifier leur objet d'étude. Le comité d'organisation en propose la définition suivante :

La différenciation est la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable. (Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse, 2017, p. 22)

Pour atteindre ces objectifs ambitieux, la différenciation peut passer par plusieurs biais, que ce soit dans les pratiques de classe ou pour l'évaluation.

3.2. En pratique

3.2.1. Dans les activités de classe

La différenciation s'est imposée en parallèle à la mise en place du collège unique et à la démocratisation et massification de l'enseignement dans les années 1970, pour répondre à l'hétérogénéité des publics et permettre l'égalité des chances. L'institution scolaire promeut donc cette méthode depuis de nombreuses années et plus particulièrement la circulaire de 2015 qui prône l'école inclusive et préconise de varier et de différencier les pratiques (Circulaire n°

2015-016 : Le plan d'accompagnement personnalisé, 2015). Toutefois nous avons vu que les enseignants y ont assez peu recours sur le terrain, décalage à propos duquel Meirieu dénonce une déconnection entre les discours des chercheurs et des textes officiels par rapport à la réalité de l'enseignement (2012).

Au sein de l'UPE2A, la différenciation est toutefois un impératif et elle est largement pratiquée par les enseignants. Les textes officiels préconisent d'ailleurs de l'utiliser dès l'évaluation diagnostique réalisée en cellule d'accueil, qui est destinée à poser les jalons d'un parcours personnalisé correspondant aux besoins de l'élève (Circulaire n° 2012-141 : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, 2012). En classe, les EANA arrivant au fur et à mesure de l'année scolaire avec un bagage linguistique et une connaissance des codes de l'école très variés, il est impossible de suivre une progression linéaire commune à tous et il s'avère complexe de répondre aux besoins de chacun tout en créant une dynamique de classe. Pour cette raison, la pédagogie de projet et les travaux de groupes sont souvent pratiqués avec les allophones. Ces modalités de travail permettent en effet de fédérer les apprenants autour d'un objectif actionnel tout en différenciant les travaux et favorisent les transferts de compétences de façon à mettre en valeur les capacités individuelles. Au sein de la classe de rattachement, les méthodes d'enseignement restent néanmoins souvent plus traditionnelles et il arrive encore que les EANA soient assimilés à des élèves en difficulté scolaires, alors que dans de nombreux cas seule la barrière linguistique les empêche de réaliser les mêmes travaux que leurs camarades francophones (Cherqui & Peutot, 2015).

Mais comment différencier dans sa classe ? Grandserre (2013) cite dans un article de blog quelques « leviers » permettant d'adapter le travail : ajuster le temps imparti pour réaliser des exercices, graduer la difficulté de ces derniers, autoriser le recours à divers outils (cahier, dictionnaire, etc.) ou à des aides (camarades, adulte...), modifier la quantité de travail, laisser plus ou moins d'autonomie face aux étapes de travail et enfin jouer sur les modalités d'organisation (tâches individuelles ou collectives). Dans leur ouvrage très complet, David et Abry (2018) décrivent également de nombreuses méthodes d'adaptation qui peuvent être utilisées aussi bien pour les cours en eux-mêmes que pour les évaluations.

3.2.2. Dans le cadre de l'évaluation

Les difficultés rencontrées dans la pratique de classe se retrouvent au moment de l'évaluation des acquis, d'autant plus que les compétences à évaluer se situent dans plusieurs champs et font donc appel à diverses compétences et normes (qui seront décrites au chapitre 6,

en partie 2.3.1. « Les référentiels disponibles pour l'évaluation des EANA »). Les pratiques de classe étant souvent différenciées, il en suit que l'évaluation doit également l'être, sous peine d'annuler tous les effets positifs de cet apprentissage. Les outils au service de l'enseignant sont alors souvent identiques à ceux dont il a usé lors de l'apprentissage. Trois grands types de procédés peuvent être utilisées : des aides diverses (temps imparti, outils autorisés, reformulations éventuelles des consignes) ; la différenciation des compétences évaluées (choix de compétences différentes ou de degrés de maîtrise divers) ; les supports (visuels, oraux ou écrits) (Équipe ressource ASH 2nd degré, 2012).

Il faut toutefois relever qu'en classe ordinaire, l'évaluation différenciée n'est pas toujours bien acceptée par les élèves, voire les enseignants, qui qualifient parfois ces pratiques d'injustes. Pourquoi un élève aurait-il plus d'aide ou de temps que les autres ? Or, comme le soulignent les membres d'une équipe de l'ISP Faculté d'éducation ayant rédigé un rapport sur l'évaluation différenciée :

C'est peut-être la fin d'une hypocrisie que marque le développement de la pédagogie différenciée, celle de postuler abstraitement l'égalité de tous au mépris de la reconnaissance des situations de chacun. Ce n'est donc pas de justice que la pédagogie différenciée nous prive, bien au contraire, mais d'une certaine tyrannie de l'égalité. (Équipe ressource ASH 2nd degré, 2012, p. 10)

Cette ambivalence se retrouve au niveau des examens nationaux, tels que le DNB ou le baccalauréat. Si les élèves d'unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) bénéficient de modalités de travail spécifiques (temps supplémentaire, présence d'un auxiliaire de vie scolaire), aucune aide n'est proposée aux EANA. On ne peut que constater, tout comme le font Cherqui et Peutot (2015), le paradoxe ici instauré par l'institution : il faut certes différencier les apprentissages, mais les évaluations diplômantes normatives restent immuables.

Nous avons constaté que les EANA forment un public très hétérogène aux besoins didactiques spécifiques. Ces particularités se retrouvent notamment lors de l'évaluation diagnostique, moment crucial dans la scolarité des allophones, que nous allons étudier dans le chapitre suivant. En effet, pour mieux comprendre ce qui signifie ce moment, il faut tout d'abord se pencher sur ce que signifie l'évaluation, puis sur les spécificités de celle que l'on appelle diagnostique, avant de nous interroger sur ce qui fait qu'une évaluation, quelle que soit son type, soit de qualité.

Chapitre 5. L'acte d'évaluer

Tout élève allophone, avant d'intégrer (le cas échéant) l'une des structures de l'Éducation nationale, doit passer par un moment évaluatif qui va déterminer son futur parcours scolaire. Ainsi, dès son arrivée, il est confronté à un geste, l'acte d'évaluer, dont la portée culturelle et sociologique est importante. Pour mieux le comprendre, nous allons tout d'abord nous intéresser à ce que recouvre cet acte avant d'étudier l'évolution du champ didactique de l'évaluation. Puis nous nous pencherons sur les pratiques évaluatives mises en place pour les EANA.

1. *Qu'est-ce qu'évaluer ?*

Comme le soulignent Mègre et Riba dans leur ouvrage, évaluer des acquis est une pratique millénaire. Par conséquent,

on pourrait (...) s'attendre à ce que l'évaluation, après tant et tant de siècles de pratique soit devenue consensuelle, mais il n'en est rien. Omniprésente de-ci, condamnée de-là, holistique et subjective chez les uns, technique et réductrice chez les autres, l'évaluation (...) ne cesse d'attiser les passions quand elle ne suscite pas l'indifférence la plus totale. (2015, p. 17)

L'acte d'évaluer, aussi connu qu'il puisse sembler, est donc loin d'être anodin et recouvre réalités et enjeux multiples. Avant de se pencher sur la multiplicité des pratiques et les tensions qui sont à l'œuvre dans le domaine de la didactique des langues, il est utile de revenir à une définition de ce qu'est l'acte d'évaluer.

1.1. Définition générale

Le CNRTL indique deux sens pour le verbe « évaluer » : d'une part « estimer, juger pour déterminer la valeur » et d'autre part « estimer, mesurer (une quantité, une grandeur, un ensemble mesurables) »¹⁹. Or ces deux actions sont quotidiennes et partagées par tous les individus, depuis l'évaluation de la distance à franchir pour aller d'un lieu à un autre à celle de la valeur d'un objet ou de la qualité d'un service, pour ne citer que quelques exemples.

L'évaluation est donc une activité répandue, voire banale, mais qui n'est pas simple pour autant. C'est un acte à la fois « technique, culturel et social » (Mègre & Riba, 2015, p. 30). En effet, évaluer consiste premièrement à mesurer à l'aide d'outils, d'où son côté technique. C'est aussi une activité qui demande une interprétation du résultat obtenu par l'évaluateur (voire même du processus), d'où son ancrage dans un champ culturel. Enfin, le sens ou l'absence

¹⁹ <http://www.cnrtl.fr/definition/evaluer>, consulté le 26/04/2019.

d'importance donnés à l'évaluation lui confèrent un rôle social, comme c'est le cas par exemple pour certains diplômes ou tests dont l'obtention a des conséquences sur la vie sociale ou professionnelle de la personne évaluée, à l'instar des tests de langue nécessaires à la naturalisation.

Maintenant ces caractéristiques principales de l'acte évaluatif tracées, précisons ce que signifie l'évaluation dans le contexte de ce stage.

1.2. Évaluer à l'école française et évaluer en langue

L'acte, ou plutôt la procédure d'évaluation à laquelle nous nous intéressons dans le cadre de ce mémoire est proposée par l'Éducation nationale et s'adresse aux EANA ; elle rentre donc dans le domaine de l'évaluation scolaire et de la didactique des langues. Si cet ancrage ne modifie pas la nature de l'acte en lui-même, il lui confère des caractéristiques spécifiques.

Évaluer dans le cadre de l'école n'est pas neutre car cet acte s'inscrit dans une tradition particulière. Le système scolaire français considère l'évaluation comme la mesure du rapport qui existe entre un « état présent et un état attendu » (Mègre & Riba, 2015), ce qui met en exergue non pas ce qui est acquis et connu, mais plutôt la distance séparant l'évalué de la norme. La sociologie de l'éducation a démontré, avec l'exemple de la constante macabre (Antibi, 2005), que l'évaluation est souvent associée à l'idée de sanction et qu'un enseignant qui met « trop » de bonnes notes peut être considéré comme laxiste ou incompetent. Plus largement, les enseignants français partagent une vision et un vécu négatifs de l'évaluation, activité qui les renvoie souvent à des sentiments d'inefficacité et d'arbitraire (Huver & Springer, 2011).

D'autre part, évaluer en langue signifie s'inscrire dans un champ didactique riche et complexe. Au XX^e siècle, l'évaluation est devenue un objet d'intérêt pour les chercheurs et tout particulièrement en didactique des langues, domaine où la multiplication des études et parutions s'est associée à la constitution d'un véritable marché économique concernant les certifications en langue (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006). L'étude des apports théoriques montre toutefois que ce champ d'étude, encore assez peu développé en France, est traversé par des conceptions et courants opposés et que l'acte d'évaluer implique des choix conceptuels et méthodologiques, sociologiques et politiques sur lesquels nous reviendrons au chapitre 6 « Comment proposer une évaluation de qualité ».

1.3. Que recouvre cet acte ? Typologies de l'évaluation

Tagliante ouvre le premier chapitre de son ouvrage de référence, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, en reprenant les termes de W.J. Popham qui caractérisait de

« jungle » la terminologie utilisée dans le champ de l'évaluation (Popham cité par Tagliante, 2005, p. 8). Cette formulation traduit non seulement la difficulté des acteurs de ce domaine à s'accorder sur des dénominations, mais aussi la multiplicité et complexité des concepts et pratiques. Afin de pouvoir situer et évaluer la procédure mise en place lors des cellules d'accueil, il nous faut donc tout d'abord définir les différentes facettes de l'évaluation.

1.3.1. Les types d'évaluation

Pour Tagliante, toute évaluation relève de deux grands types : le contrôle ou « l'information réciproque entre l'enseignant et l'apprenant » (2005, p. 9). Les caractéristiques de ces deux classifications semblent *a priori* assez éloignées : le contrôle situe une performance par rapport à des normes à l'aide de tests calibrés. Elle donne lieu à un résultat noté et possède une certaine valeur et utilité sociale car elle est certificative. À l'inverse, la prise d'informations est une pratique « (in)formative », destinée à renseigner l'enseignant et l'élève sur le chemin parcouru et à parcourir. Elle fait appel à des exercices qui sont ensuite rendus et commentés de façon à mettre en valeur les compétences et connaissances déjà acquises.

Ces deux types, qui concernent la nature de l'acte évaluatif, renvoient également aux fonctions de l'évaluation, que nous allons définir et classer de façon à identifier la procédure utilisée en cellule d'accueil.

1.3.2. Les fonctions de l'évaluation

Plusieurs typologies les distinguent et en premier lieu celle proposée par Bloom, Hastings et Madhaus (1971), aujourd'hui désignée comme typologie « traditionnelle ». Elle différencie évaluation diagnostique, formative et sommative, trilogie aujourd'hui communément utilisée, notamment dans l'institution scolaire. Toutefois, nombre de chercheurs ont ensuite repris, précisé et complété ces définitions. Pour présenter les fonction de l'évaluation, nous utiliserons ici la synthèse proposée par Mègre et Riba (2015), dans laquelle les auteurs marient les typologies proposées par Tagliante et De Ketele. Ils assignent ainsi deux fonctions principales à l'évaluation : la régulation et la sélection.

La première, la fonction de régulation, se divise en deux sous catégories. En premier, la fonction de *pronostic* de Tagliante qui est associée à celle d'*orientation* de De Ketele. L'objectif est alors « d'évaluer les performances ou connaissances d'un apprenant pour l'orienter vers un contexte d'apprentissage qui correspond à son niveau de compétence. » (Mègre & Riba, 2015). Cette fonction « renseigne l'apprenant et la structure sur ses capacités réelles » (*ibidem*) et

permet donc d'orienter la personne évaluée vers la formation qui correspond le mieux à ses besoins. Dans un second temps, les auteurs présentent les fonctions de *diagnostic* (Tagliante) et *régulation* (de Ketele), qui ont lieu tout au long de l'apprentissage et visent à adapter les enseignements aux besoins de l'apprenant. Ces évaluations placent ce dernier au cœur de l'apprentissage, en lui permettant d'être conscient de ses acquis ou manques et d'adapter ses stratégies de travail à ses objectifs.

La seconde fonction, la sélection, reprend quant à elle les notions d'*inventaire* de Tagliante et de *certification* de De Ketele. Elle « correspond à une évaluation souvent critériée et pondérée qui permet de mesurer les performances d'un apprenant, généralement à l'issue d'une formation. Il s'agit d'un bilan de compétences qui conduit, dans la plupart des cas, à une certification. » (Mègre & Riba, 2015) Ce type d'évaluation a un caractère sommatif et clôt souvent une formation ou un parcours.

Maintenant cette typologie de l'évaluation définie, intéressons-nous à l'évolution des théories didactiques qui ont permis d'aboutir à ces différenciations.

2. Les théories didactiques : aperçu historique et principaux points d'achoppement

Toute personne amenée à évaluer en langue doit être consciente de ce que son acte recouvre, mais aussi des différents courants historiques et théoriques qui sous-tendent cette pratique. Nous reviendrons donc ici brièvement sur l'histoire de ce champ, avant de nous pencher sur les deux courants théoriques qui divisent le monde de l'évaluation.

2.1. Aperçu historique

2.1.1. Période structuraliste

Jusqu'aux années 1960, la question de l'évaluation, lorsqu'elle n'est pas « taboue » ou associée à un levier de pouvoir utilisé par l'institution, intéresse assez peu les chercheurs et didacticiens, tout particulièrement en France. La méthode de grammaire-traduction est alors largement répandue depuis les années 1920 et seule la docimologie, fondée par Piéron en 1935 associe l'évaluation à une science de la mesure, cherchant à « atténuer dans toute la mesure du possible le rôle du hasard dans les notations attribuées » (Cuq, 2003, p. 75). La première grande théorie de l'évaluation émerge lors des années 1960, alors que la vision structuraliste de la didactique des langues est à son plus fort. On estime alors qu'une langue est constituée de multiples éléments identifiables, observables et donc évaluables séparément. Cette théorie converge alors parfaitement avec une conception psychométrique et docimologique de

l'évaluation., promouvant l'usage de techniques statistiques variées, avec comme objectif de délivrer un résultat « vrai et objectif ». Cette vision de l'évaluation qui a été prédominante jusqu'aux années 1970, est encore très influente de nos jours.

2.1.2. Période communicative

Les années 1970 marquent une révolution dans le champ didactique : les apprentissages ne doivent alors plus être centrés sur la langue et son code mais sur celui qui l'utilise, l'apprenant. La priorité est désormais donnée à la communication, envisagée dans et en dehors de la classe de langue. Le dictionnaire de Cuq définit la compétence communicative comme « capacité à communiquer langagièrement (*qui*) ne se réduit pas à une connaissance des formes et des règles linguistiques mais suppose aussi une maîtrise des conventions d'utilisation, socialement et pragmatiquement définies. » (2003, p. 46)

La démarche didactique évolue et les pratiques évaluatives avec elle. Comme le soulignent Noël-Jothy et Sampsonis, « la demande institutionnelle a [...] fait croître la réflexion sur l'évaluation, sur les notions de validité, de fiabilité, de mesure et sur celles de compétences » (2006, p. 14). En 1976, le Conseil de l'Europe crée *Un niveau seuil* (Conseil de la coopération culturelle, 1976) qui propose avec son référentiel une liste d'objectifs et contenus d'enseignement, rendant les démarches d'apprentissage et d'évaluation plus transparentes pour tous et permettant aux apprenants d'avoir une visibilité quant à leur progression. Les milieux professionnels se saisissent rapidement de ce type d'outils, développant des formations « sur objectifs spécifiques ». L'institution scolaire en revanche reste très frileuse et n'a pratiquement pas recours aux notions de compétences de communication ni aux pratiques d'autoévaluation et d'autoapprentissage qui prennent alors leur essor (Huver & Goï, 2010). Toutefois, l'évaluation évolue tout de même au sein de l'école, se faisant une nouvelle place dans les salles de classe où elle n'est plus cantonnée à un simple rôle de bilan : « la méthodologie centrée sur l'apprenant a fait rentrer l'évaluation dans la classe et l'a intégrée non seulement en fin de parcours, pour valider les acquis, mais dans le parcours d'apprentissage lui-même avec les tests de niveaux et les tests diagnostiques » (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006, p. 14). Ces pratiques sont toujours à l'œuvre aujourd'hui et se retrouvent par exemple dans nos cellules d'accueil.

2.1.3. Évaluation et certification

En 1991, le symposium de Rüslikon marque une nouvelle étape avec la volonté européenne de proposer des cadres et visées communs pour l'enseignement des langues. C'est à cette occasion que sont posés les jalons du *Portfolio européen des langues* (désormais PEL)

et de *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ces outils répondent aux ambitions et principes suivants : promouvoir le « respect de la diversité linguistique et culturelle, la compréhension mutuelle entre les pays, les institutions et les différents groupes sociaux, la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle et le renforcement de l'autonomie des individus » (David Little, Goullier, & Hughes, 2011). Cette volonté politique entraîne une modification profonde du champ de l'évaluation en langues, avec l'essor de l'évaluation certificative, et accompagne un changement de paradigme didactique, la perspective actionnelle détrônant celle communicationnelle.

Le CECR, publié en français en 2001, se base en effet sur une approche actionnelle qui fait de l'apprenant un acteur social devant accomplir des tâches complexes. Les activités mises en place et évaluées doivent donc être ancrées dans des contextes précis et réels, ou du moins réalistes : « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 15). Huver et Springer indiquent toutefois que l'interprétation des objectifs et l'utilisation de CECR, devenu aujourd'hui incontournable aussi bien dans les écoles de langues que pour l'Éducation nationale, peut différer de façon importante. Les auteurs expliquent ainsi qu'une « lecture communicationnelle, plus en phase avec la tradition didactique, moins dérangeante sans doute aussi, semble devoir s'imposer par le biais de l'institution scolaire » (2011, p. 88). Cette façon de comprendre le CECR n'amène alors pas à une révolution didactique mais permet de continuer à pratiquer un enseignement centré d'une part sur des activités de communication langagières et de l'autre sur des compétences à communiquer langagièrement, ce qui aboutit souvent à n'évaluer que les activités langagières.

En parallèle, les évaluations certificatives connaissent un franc succès, aboutissant à la création d'un véritable marché, et poussent les institutions à se coordonner et mutualiser leurs pratiques. En Europe, l'Association of Language Testers in Europe (désormais ALTE) naît en 1990. Elle réunit des experts internationaux de l'évaluation et marque la mise en place d'une véritable démarche qualité pour l'évaluation. Son objectif est de « définir des standards et des normes en matière de conception et de développement de certifications en langues étrangères » (Mègre & Riba, 2015).

2.2. *Les courants dominants*

Le chapitre 9 du CECR, consacré à l'évaluation, fournit une liste de types d'évaluations parmi lesquels un concepteur peut se positionner, les classant par paires (Conseil de l'Europe, 2005, p. 139-145). Voici celles qui sont le plus pertinentes au regard de notre procédure :

- Évaluation normative et évaluation critériée. La première situe les individus évalués les uns par rapport aux autres tandis que la seconde évalue les compétences de façon indépendante. Cette seconde option implique l'utilisation de critères de réussite.
- Évaluation subjective et évaluation objective. Il est complexe de déterminer si un test est objectif ou non. La subjectivité, que la démarche qualité cherche à minimiser, implique que l'évaluateur fait appel à un jugement de valeur personnel, rendant son appréciation possiblement irrecevable ou incompréhensible pour tout autre personne.
- Évaluation holistique et évaluation analytique. La première porte un « jugement synthétique global », mesuré de façon « intuitive » par l'évaluateur. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 144). La seconde distingue les différents éléments évalués et utilise des grilles permettant de définir les performances et compétences observés.

On remarque que ces binômes reprennent deux définitions de l'évaluation dont nous avons parlé précédemment et qui marquent les deux paradigmes épistémologiques encore à l'œuvre aujourd'hui (Huver & Springer, 2011). Le premier est la perspective dit techniciste ou analytique. L'évaluation est alors définie comme une procédure rationnelle et scientifique, dans la lignée du structuralisme. Être un bon évaluateur signifie dans ce cas être à même de définir les outils et procédures les plus efficaces et objectifs possibles et permet d'avoir pour horizon une évaluation juste, voire même parfaite (Huver & Springer, 2011). La seconde perspective correspond au paradigme holistique ou global et s'inscrit dans la lignée du constructivisme. L'évaluation n'y est plus quantitative mais qualitative, elle ne correspond plus à une procédure immuable mais peut et doit être modifiée selon l'évaluateur, l'évalué et les circonstances. Comme le définissent Huver et Springer,

l'évaluation est envisagée comme fondamentalement subjective, située, herméneutique. L'enjeu est alors moins de construire les bons outils que de se construire une posture d'évaluateur (et d'évalué) éclairée, problématisée, et donc réflexive. (Huver & Springer, 2011, p. 19)

Cette vision de l'évaluation est aujourd'hui beaucoup moins prégnante que la première dans le champ de la didactique des langues mais peut correspondre à des pratiques plus souples

et humaines rappelant les préceptes d'éducation et évaluation bienveillantes recommandés par les institutions.

Les évolutions de la didactique des langues sont donc multiples et s'opposent parfois. Avant de définir les critères à respecter pour assurer la qualité d'une évaluation, tels que la validité ou encore fidélité²⁰, penchons-nous sur les pratiques évaluatives mises en place auprès des élèves allophones à leur arrivée en France.

3. L'évaluation des EANA : évolution et analyse des pratiques

3.1. Historique de l'évaluation diagnostique pour les EANA

Nous avons vu que la question de l'évaluation des élèves allophones est complexe car elle s'inscrit dans plusieurs champs didactiques. Si l'on se penche sur l'évaluation réalisée à l'arrivée des allophones, on constate que les outils pédagogiques et instructions de l'institution sont assez rares. Il faut attendre les circulaires de 2002 et de 2012 pour que l'évaluation initiale et la procédure de positionnement soient évoquées dans les textes officiels. Aujourd'hui, les tests utilisés en cellule d'accueil sont le plus souvent produits par des acteurs de la scolarisation des EANA : CASNAV ou réseau Canopé, réseau de création et d'accompagnement pédagogiques destiné aux acteurs de l'éducation et présent sur tout le territoire français (Cherqui & Peutot, 2015). À l'instar de Huver et Goï, on peut s'interroger sur la qualité de ces évaluations :

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. (Huver & Goï, 2010, paragr. 21)

Ainsi, une recherche en ligne des outils montre rapidement la variété et l'inégalité des procédures mises en place. Une question émerge alors : pour quelles raisons les grands organismes spécialisés dans l'évaluation, ou ceux impliqués dans une démarche qualité de l'évaluation, ne sont-ils pas mis à contribution ? Ne rentrerait-il pas dans le cadre des missions du centre international d'études pédagogiques (désormais CIEP), qui est déjà impliqué dans la mise en place du diplôme d'études en langue française (désormais DELF) et du test de connaissance du français (désormais TCF), de proposer des outils et procédures professionnelles pour les enseignants ?

²⁰ Voir le chapitre 6, « Comment proposer une évaluation de qualité ? ».

3.2. Analyse des pratiques mises en place

La plupart des ouvrages scientifiques concernant les EANA abordent la question de l'accueil et de l'évaluation diagnostique de façon très brève et souvent par le biais d'un simple descriptif des pratiques. Quelques chercheurs se sont toutefois penchés sur ces procédures.

3.2.1. Remise en cause de la validité

Huver et Goï sont les auteures ayant fourni l'analyse la plus extensive et détaillée de ce qu'elles nomment les évaluations diagnostiques. Elles en soulignent un problème central, celui de la validité. Ce critère désigne l'assurance qu'une évaluation ne prend pas compte d'autres phénomènes ou compétences que ceux qu'elle cherche à mesurer. Je reviendrai plus précisément sur cette notion et les autres critères de qualité dans le chapitre 6, partie 1 « Les critères de professionnalisation ». Selon les chercheuses, « ces 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 » (Huver & Goï, 2010, p. 4). La plupart des évaluations proposées en cellule d'accueil se font « sur la base d'une langue écrite, normée et franco-centrée, voire littéraire » (*ibidem*). Les auteures soulignent que cette vision est certes pertinente si l'objectif est de juger des connaissances des codes du français de l'école et de la langue en elle-même, mais qu'elle omet d'évaluer les compétences sociales et pragmatiques. La perspective actionnelle est ainsi complètement laissée de côté, de même que l'orientation communicative, au profit d'une vision structuraliste de la langue, et ce en dépit des instructions des textes officiels quant aux méthodes à appliquer pour l'apprentissage des langues. Huver et Goï relativisent toutefois leur propos en ajoutant que la grande variété d'évaluations diagnostiques proposées ne permet de pas de juger de toutes celles existantes, mais soulignent qu'il s'agit d'un problème rencontré dans la majorité des évaluations dont elles ont pu prendre connaissance.

3.2.2. Tensions autour de la norme

La question de la norme choisie comme référence pour l'évaluation est également soulignée comme problématique dans plusieurs ouvrages. Schiff, qui s'intéresse aux obstacles institutionnels empêchant l'accès des EANA à une scolarisation ordinaire, affirme que « la manière dont certains tests d'orientation sont conçus et utilisés peut concourir à une évaluation faussée des acquis des A[llophones] N[ouvellement] A[rrivés] qui en bénéficient » (Schiff et al., 2003, p. 340) car les évaluations prennent toujours comme référence la norme scolaire française. Selon elle,

on postule comme *a priori* une universalité des pratiques d'enseignement/apprentissage par référence à la culture éducative qu'on procède ; c'est en cela que l'on considère l'autre à partir de ses propres références. Les ANA sont abordés à travers le prisme de la culture éducative française, il en résulte des inadéquations entre outils d'évaluation et ressources à évaluer (*ibidem*).

Ce constat est confirmé par Huver et Goï qui démontrent que les outils destinés à évaluer les compétences des élèves sans passer par la langue, censés être plus objectifs, sont tout aussi biaisés culturellement. Ainsi, les évaluations en langue d'origine sont-elles basées sur des textes traduits du français vers la langue cible, ce qui aboutit parfois à des traductions erronées et, pour toutes les langues, à des exercices culturellement marqués car réalisés suivant les habitudes de l'école en France. Les auteures concèdent néanmoins que cette volonté d'évaluer les acquis des EANA dans leur langue d'origine relève d'une évolution positive quant à la prise en compte des compétences de ces élèves :

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. (Huver & Goï, 2010, p. 36)

Ces évaluations en langue d'origine, quoiqu'imparfaites, permettent donc de ne plus ignorer les compétences que l'élève a pu acquérir avant d'arriver en France, acte qui se révèle essentiel, ne serait-ce que sur le plan symbolique, comme geste d'accueil et reconnaissance de l'altérité.

Dans ce même objectif de prise en compte des compétences antérieures, des tests ne faisant pas appel à la langue sont souvent proposés en mathématiques. Leur validité est toutefois réfutable car « on sait que les connaissances se construisent dans la langue, et que les tests, même non verbaux, relèvent d'habitudes culturelles ». (Huver & Goï, 2010, p. 34)

3.2.3. Des circonstances parfois paralysantes

Enfin, il importe de prendre en compte le cadre dans lequel se déroulent ces évaluations. Il faut ainsi rappeler l'enjeu qui est le leur et dont nous avons parlé dans la première partie, ainsi que la pression parfois mise par les familles ou les proches pour « réussir » ces tests. De plus, contrairement à ce qui se pratique à l'école, en institution et lors de la plupart des évaluations, celle-ci se fait directement sous le regard des proches et des familles lors de l'entretien mené par l'enseignant. Le jugement porté peut alors être ressenti comme double, celui de l'évaluateur bien sûr mais aussi de l'accompagnant, ce qu'indique une sociologue du réseau EDUCLINCLU

ayant observé des cellules d'accueil sur l'académie de Versailles²¹. Cette circonstance peut parfois paralyser les EANA. À l'instar de Sallé, on constate que le stress est un facteur qui rend très difficile une évaluation précise et fiable des compétences des élèves allophones (2012).

D'autre part, comme le souligne Hohl dans une entrevue filmée portant sur l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés (Éducation Montérégie Immigration, 2005), il est dans certaines cultures inhabituel, voire mal vu de s'adresser directement à un adulte. La chercheuse canadienne ajoute que parler de soi n'est pas un acte culturellement neutre et que la volonté des évaluateurs de faire s'exprimer un EANA pour mieux le connaître, qu'elle qualifie de louable, se révèle parfois handicapante pour un jeune. Cette analyse correspond à ce qui a été constaté en cellule d'accueil et sera prise en compte dans l'élaboration de l'outil d'évaluation.

Nous avons donc vu que l'évaluation est un acte social courant mais complexe, porteur d'enjeux idéologiques, sociologiques et culturels. Comme le formulent Huver et Springer, il s'agit d'un « champ en tension » du fait des conceptions parfois opposées qui s'y affrontent. Ces conflits épistémologiques se retrouvent notamment dans les analyses proposées par les chercheurs sur l'évaluation diagnostique des EANA.

Une fois ces constats effectués se pose la question suivante : comment est-il possible de créer une évaluation juste et de qualité ? Au chapitre suivant, nous rassemblerons quelques éléments de réponse.

²¹ Ces propos ont été recueillis lors d'un entretien informel et leur auteur a souhaité ne pas être nommé.

Chapitre 6. Comment proposer une évaluation de qualité ?

Depuis les années 2000, de nombreux organismes certificateurs ont cherché à améliorer la qualité de leurs évaluations dans une optique stratégique et économique (Mègre & Riba, 2015; Noël-Jothy & Sampsonis, 2006). Dans ce contexte et en lien avec les préconisations du Conseil de l'Europe, est née une véritable démarche qualité. Son but est le suivant : « définir l'ensemble des actions à mener pour accroître la satisfaction de l'ensemble des acteurs du processus éducatif, apprenants, enseignants, représentants, autorités et, de manière plus large, l'ensemble des citoyens » (Mègre & Riba, 2015, p. 55), ou, comme les auteurs le reformulent ensuite, « susciter la transparence au service de la pertinence et de l'équité » (op. cit. 2015, p. 56). Les visées sont donc larges et pertinentes pour tout type d'évaluation, notamment celle menée lors de la cellule d'accueil et qui concerne notre travail. En effet, pour tout acteur de l'évaluation et pour les concepteurs en particulier, cette démarche qualité est essentielle car elle propose d'analyser et d'améliorer les procédures. Afin d'être capable de l'appliquer, nous verrons tout d'abord en quoi consiste cette démarche, ses avantages et les outils qu'elle propose, avant de nous pencher sur ses limites.

1. Les critères de professionnalisation

Les critères d'une évaluation de qualité font généralement l'objet de dénominations et classifications diverses dans la littérature scientifique. Pour les présenter de façon claire, nous reprenons ici la classification des critères de professionnalisation proposée par Noël-Jothy et Sampsonis, qui nous semble à la fois complète et synthétique (2006). Voici les cinq critères retenus par les auteures :

1.1. La validité

Pour cette notion centrale, les chercheuses proposent la définition suivante : « qualité d'une épreuve qui fait qu'elle mesure effectivement ce qu'elle est censée mesurer et qu'elle propose une démarche adéquate pour mesurer ce qu'elle prétend mesurer » (*ibidem* 2006, p. 42). Au premier abord, il peut sembler évident que toute évaluation doit répondre à ce critère mais il est souvent plus difficile à respecter qu'il n'y paraît. Mègre et Riba soulignent ainsi le danger de prendre en compte des connaissances extralinguistiques ou culturelles dans une évaluation visant à mesurer les performances langagières (2015). De même, il faut prendre garde à ne pas évaluer les compétences écrites lors d'une épreuve déterminant les compétences orales, en demandant par exemple à un candidat d'effectuer un exercice dont la consigne serait fournie uniquement à l'écrit.

Les experts d'ALTE élargissent quant à eux cette définition de la validité à la dimension d'utilité sociale des résultats d'une évaluation, mettant l'accent sur : « l'IMPACT social des tests et la nécessité de fournir aux candidats des informations satisfaisantes afin qu'ils puissent éventuellement prendre des décisions importantes » (ALTE, 2011, p. 16) et ajoutent qu'il est essentiel de déterminer clairement quelles compétences seront utiles au candidat après l'examen pour pouvoir les évaluer. On retrouve ici la philosophie de la perspective actionnelle promue par le CECR. Pour des évaluations à portée sociale, telle celle qui nous intéresse dans le cadre de ce stage, ces deux facettes de la validité doivent être examinées.

1.2. La fiabilité

Parfois également nommé fidélité, ce critère est selon ALTE, « un synonyme de cohérence : un test qui a des résultats fiables produit les mêmes résultats ou des résultats similaires lors de différentes sessions » (ALTE, 2011, p. 18). L'objectif est de réduire au maximum les écarts de notations ou d'évaluation, tâche à laquelle s'attellent les didacticiens depuis l'expérimentation du professeur Laugier en 1932 et la création de la docimologie (Huver & Springer, 2011, p. 24). Pour repérer les phénomènes influant sur la notation et pour proposer des remédiations, le manuel d'ALTE indique à titre d'exemple quelques « sources probables d'erreur » (*ibidem*) telles que les conditions météorologiques du jour de la passation ou encore l'état d'esprit du candidat à cet instant et propose quelques solutions pour les atténuer. Tagliante propose quant à elle une liste aujourd'hui célèbre des « critères parasites » susceptibles de fausser l'évaluation (Tagliante, 1994, p. 27).

Aujourd'hui, chez de nombreux organismes certificateurs, une procédure précise est mise en place pour contrôler la validité d'une évaluation, faisant appel à des outils mathématiques tels que les analyses statistiques ou la méthode de Rasch (modèle mathématique), nés de la psychométrie.

1.3. L'objectivité

Selon Noël-Jothy et Sampsonis, il s'agit de la « qualité d'un test qui fait que les résultats obtenus par un sujet donné seront constants quel que soit l'examineur (celui-ci pouvant être remplacé par une machine) » (2006, p. 42). Ce critère est intimement lié à la fiabilité qu'il permet de respecter. Ici encore, la psychométrie est souvent utilisée pour mesurer l'objectivité, notamment par le biais de la standardisation. Celle-ci touche à plusieurs étapes de la procédure évaluative : conception d'épreuve, déroulement des étapes avant l'évaluation, conditions de passation, correction et communication des résultats (Mègre & Riba, 2015). Par ailleurs, les ouvrages sur l'évaluation signalent tous la nécessité de fournir aux correcteurs des outils

d'appréciation précis et de proposer une formation de qualité de façon à assurer d'une part l'objectivité des résultats mais aussi l'équité de la procédure, autre critère central de la démarche qualité. Nous reviendrons dans la deuxième partie de ce chapitre, « Quelques outils concrets », sur les instruments destinés à assurer la fidélité d'une évaluation.

1.4. L'équité

Bien que ne figurant pas dans toutes les typologies, ce critère apparu récemment est crucial du point de vue éthique. Dans son manuel, ALTE lui attribue une place importante et indique que « les organismes certificateurs ont comme objectif de rendre leur test le plus juste possible » (ALTE, 2011, p. 19). Pour assurer une évaluation équitable, les experts proposent notamment un code des bonnes pratiques. Comme le formulent Noël-Jothy et Sampsonis, il n'existe pas de préceptes applicables à toutes les évaluations mais il faut faire preuve d'une démarche réflexive sur les pratiques. Seules les réponses à certaines questions permettent d'assurer une procédure respectueuse de chaque candidat, parmi lesquelles on peut citer les suivantes : « Est-ce que le test donne les mêmes chances à tous les candidats [...] ? Prend-on en compte les handicaps ? [...] Les candidats sont-ils bien informés de tout ce qui concerne le test [...] ? Quel est l'impact du test [...] ? » (2006, p. 42). Ces préoccupations placent le candidat au centre de la réflexion et suivent la modification de paradigme qu'évoquent les auteures lorsqu'elles signalent l'influence des utilisateurs dans l'évolution des pratiques certificatives, ces derniers passant d'acteurs passifs à actifs et exigeant des critères de transparence et de qualité.

1.5. La faisabilité

La faisabilité est également un critère apparu dernièrement dans certaines typologies. Il touche à la mise en place concrète de l'évaluation : temps imparti, clarté des consignes, présence d'exemples, entre autres. Selon Lussier et Turner, cette notion, qu'elles nomment « praticabilité » est « directement liée aux qualités fondamentales que sont la validité et la fidélité. Elle touche la faisabilité et l'efficacité des instruments de mesure utilisés pour recueillir l'information requise » (Lussier & Turner, 1995, cités par Mègre & Riba, 2015). En effet, si les conditions matérielles adéquates ne sont pas réunies, les autres critères de qualité ne peuvent être remplis.

2. Quelques outils concrets

Pour parvenir à respecter tous ces critères, des outils variés sont à disposition des concepteurs d'évaluations. Dans leur chapitre sur la démarche qualité en évaluation, Mègre et

Riba stipulent que « toute activité, exercice ou tâche d'évaluation doit être accompagné de critères correspondant aux compétences ou connaissances que l'on souhaite évaluer », critères qui doivent « guider avec précision l'enseignant, l'examineur ou le correcteur pour limiter autant que possible tout jugement subjectif, ou plutôt qui remettrait en question le principe d'équité de traitement entre les candidats » (2015, p. 64). L'évaluation critériée, popularisée par le CECR et le socle commun jusque dans l'institution scolaire est aujourd'hui communément appréciée et pratiquée. J'ai choisi d'en présenter ici trois outils essentiels : les grilles de correction, les critères de réussite et les référentiels de compétences.

2.1. Les grilles de correction

Tagliante, en accord avec Mègre et Riba, définit comme primordial cet outil stipulant « les critères à partir desquels la performance va être évaluée » (2015, p. 64), que ce soit pour l'évaluateur ou le candidat.

Les grilles peuvent être de deux types. Le premier est connu sous diverses appellations : « barème de notation » (Tagliante), « échelle numérique » (Huver et Springer) ou encore « grille pondérée » (Mègre et Riba). Cet outil associe des critères et descripteurs à l'attribution d'un certain nombre de points et il est notamment utilisé dans le cadre du DELF. Son emploi permet d'établir une liste claire des éléments à observer mais pose également plusieurs problèmes, dont le principal est qu'il n'est pas précisé à quel niveau de performance correspondent les points, ce qui laisse une grande place à la subjectivité de l'évaluateur. Pour contrer ce phénomène, seule une formation standardisée, approfondie et régulièrement réactivée, sur le modèle de l'habilitation au DELF, peut permettre d'éviter cet écueil.

Ces difficultés peuvent toutefois être évitées si la grille d'évaluation ne comporte pas de chiffres mais des descripteurs ou indicateurs. Cette seconde sorte de grille « critériée » (Mègre & Riba, 2015, p. 70) se décline sous deux types d'échelles. La première, que Huver et Springer appellent « échelle "non descriptive" » (2011, p. 108), associe à chaque descripteur un échelon, de type acquis, non acquis, en cours d'acquisition. Ce type d'outil est notamment utilisé par les enseignants du secondaire pour évaluer les compétences du socle. Il est également possible de créer une seconde sorte d'échelle, dite « descriptive », qui propose pour chaque descripteur un indicateur rédigé décrivant précisément ce qui est attendu. Le tout forme alors une échelle d'appréciation dans laquelle l'évaluateur choisit le niveau le plus pertinent. L'utilisation de ce type de grille est particulièrement utile pour un test et lorsqu'il s'agit d'une évaluation par pallier, comme le soulignent Mègre et Riba : « dans le cadre d'un test, lorsqu'un correcteur constate qu'un niveau est atteint par un candidat, il a à sa disposition d'autres productions de

tâches de niveau supérieur à évaluer » (2015, p. 72). Dans le cadre d'évaluations formatives ou sommatives, Huver et Springer recommandent de plus l'utilisation d'une échelle descriptive car elle « informe l'apprenant et l'enseignant de façon constructive » et évite les écueils de la subjectivité (2011, p. 109).

2.2. Critères, descripteurs et indicateurs

Afin d'obtenir une évaluation transparente, objective et équitable, il est nécessaire de déterminer et expliciter clairement ce qui va être observé et jugé. De fait, comme le formulent Mègre et Riba :

Seules les performances observables et mesurables d'un candidat ou d'un apprenant peuvent être évaluées, la performance observable se définissant par son adéquation avec le niveau de compétence et la compétence visés. Il n'appartient pas, enfin, à l'examineur de porter un jugement sur une compétence pour laquelle il n'existerait pas de critère définissable. (Mègre & Riba, 2015, p. 65).

Pour expliciter ce qui est évaluable, les concepteurs font appel à des critères et descripteurs, dont les natures et fonctions se complètent.

Huver et Springer décrivent les critères, qui ont connu une importance grandissante dans le champ de l'évaluation et dont le rôle est désormais central, comme transversaux et beaucoup plus généraux que leurs corollaires, les descripteurs (2011). Mègre et Riba précisent quant à eux leur nature : les « critères retenus devraient reposer, d'une façon générale, sur les activités langagières [...] ou compétences suivantes » (2015, p. 66), soit la réception (orale et écrite), la production (orale et écrite), l'interaction (orale et écrite) et la médiation (orale et écrite). Ils ajoutent également que certaines certifications, à l'instar du DELF, subdivisent ces critères en trois composantes : linguistique, pragmatique et sociolinguistique, précisant que chaque organisme concepteur doit créer sa propre grille d'évaluation à l'aide de ces critères car ils « varient d'une compétence à une autre et d'un niveau à un autre ». Enfin, la difficulté d'évaluer les éléments socioculturels est soulignée par les deux chercheurs, qui expliquent ainsi l'absence quasi systématique de ce critère dans les grilles d'évaluation. Il est à noter que le volume complémentaire du CECR paru en 2018 cherche à pallier ce manque en proposant des descripteurs pour « l'adéquation sociolinguistique et répertoire culturel » (*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018, p. 162-163).

Les descripteurs ou indicateurs permettent quant à eux de désigner « des éléments cueillis dans la réalité de l'objet évalué, et sur lesquels on va s'appuyer pour se prononcer sur la façon dont les attentes sont satisfaites » (Hadji, 1997, cité par Huver & Springer, 2011 : 106-

107). Il s'agit d'une description concrète, contextualisée et précise de ce qui est attendu. Selon Tagliante, un bon descripteur doit répondre aux exigences suivantes : être formulé de façon positive, être précis et clair dans la description de ce qui est attendu pour être compréhensible et utile aux évaluateurs comme aux évalués, être court dans sa formulation et ne pas dépendre d'un autre descripteur (2005).

Lors de la conception d'une évaluation destinée aux EANA, il est donc primordial de choisir des critères et descripteurs adaptés. Pour cela, plusieurs référentiels sont à disposition.

2.3. Les référentiels disponibles pour l'évaluation des EANA

Comme nous l'avons vu au chapitre 4, évaluer des élèves allophones nécessite de se positionner à la croisée de plusieurs champs didactiques. Selon la perspective choisie (FLM, FLE, FLSco), les concepteurs d'évaluation peuvent utiliser des référentiels de compétences variés, dont les principaux vont être présentés.

2.3.1. Le CECR

Le cadre européen propose un « langage commun » (Cherqui & Peutot, 2015, p. 187), devenu une référence aussi bien en FLE et FLS que pour l'Éducation nationale, qui l'utilise pour évaluer les compétences en langue vivante au sein du SCCCC. Le CECR offre une échelle de niveau de compétences (de A1 à C2) aujourd'hui internationalement utilisée et propose 500 descripteurs de référence, calibrés et étalonnés sur les six niveaux pour les activités communicatives, stratégies de communication et compétences communicatives langagières (Tagliante, 2005). Issus des recherches de deux linguistes, Brian North et Gunther Schneider et des apports du groupe ALTE, ces descripteurs sont des outils précieux pour construire une évaluation critériée et se retrouvent dans de nombreux supports : manuels scolaires, DELF, socle, etc.

2.3.2. Le socle commun

L'Éducation nationale s'est également inspirée des préconisations du Conseil de l'Europe pour bâtir un Socle Commun de Connaissances et de Compétences (désormais SCCC) (socle commun de connaissances et de compétences, 2006) qui a vu le jour en 2005 et a été remanié et rebaptisé en 2015, laissant place au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (désormais SCCCC) (2015). Le site Eduscol, site d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation proposé par l'Éducation nationale, présente cet outil et le décrit comme définissant

les compétences, basées sur des connaissances relevant des différents domaines d'enseignement, qu'un élève doit progressivement maîtriser pendant la scolarité obligatoire. Une culture scolaire commune est ainsi construite continûment pendant les cycles 2, 3 et 4 couvrant l'école élémentaire et le collège²².

Le SCCCC est construit autour de cinq domaines de compétences : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques et les représentations du monde et l'activité humaine. Pour chaque cycle, un document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis est proposé, dans lequel sont déclinés pour chaque domaine des critères, descripteurs et exemples de contextes d'évaluations possibles.

2.3.3. Un référentiel pour les EANA

Les deux outils précédents étant extrêmement riches mais aussi complexes à croiser, un groupe de travail national a proposé sur la plateforme Eduscol un support permettant d'associer CECR et SCCC. Il s'agit du *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés* (Groupe de travail national Français Langue de Scolarisation, 2012) qui se décline en deux parties : d'une part un outil « professeur » qui reprend les domaines du SCCC et les met en regard des descripteurs du CECR, d'autre part, un outil « élève » qui permet de reprendre à la fois les items du socle par palier et les niveaux du CECR et de valider l'acquisition des compétences au fil de la scolarité de l'élève. Cherqui et Peutot indiquent que « cet outil constitue bel et bien un cadre pour l'apprentissage et l'évaluation du français comme langue de scolarisation, le seul existant à ce jour » (2015, p. 197). Si ce constat était valable à la rédaction de leur ouvrage, il faut souligner que cet outil n'a pas été mis à jour suite à la parution du nouveau socle en 2016 et est donc désormais en partie obsolète.

Nous avons donc constaté que de nombreux outils sont disponibles pour assurer une évaluation transparente et de qualité : critères de professionnalisation et outils concrets tels que les grilles d'évaluation. Toutefois, la multiplicité des instruments, le flou entourant certaines notions ou le manque de formation des acteurs complique parfois leur utilisation. Certains chercheurs et didacticiens avertissent également des risques d'une utilisation trop intensive ou poussée de procédés techniques censés assurer objectivité et qualité.

²² Site Eduscol, <https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>, consulté le 19/06/2019.

3. Les limites de la perspective techniciste

3.1. Remise en cause des outils techniques

Mègre et Riba indiquent que les critères de la démarche qualité ont été pensés comme des outils de mesure scientifique valides sur les plans « didactique, psychométrique et logistique, afin de rendre le plus fiable possible les tests et les diplômes en langue étrangère » (2015, p. 61). Leur apparition lors de la période « psychométrique-structuraliste » (*ibidem*) des années 1950 explique leur lien avec les mathématiques et les sciences, dans une perspective techniciste de l'évaluation. Les auteurs signalent toutefois que cette démarche ne doit pas être « érigée en modèle » et « connaît de nombreuses limites » (Mègre & Riba, 2015, p. 122). Tout d'abord, le recours aux statistiques tend à instaurer une image d'efficacité et d'objectivité parfaites, ce qui est impossible en ce qui concerne la validité des tests. D'autre part, le recours systématique à des épreuves standardisées favorise le comportement de « bachotage » chez les candidats, pervertissant l'apprentissage. Enfin, les auteurs posent une question théorique centrale : « peut-on fractionner en éléments observables différentes dimensions d'un fait linguistique, les évaluer séparément pour ensuite revenir à une appréciation globale fondée sur la somme des valeurs obtenues ? » (*ibidem*). Tagliante, quant à elle, répond directement à cette question en affirmant qu'« à vouloir évaluer trop précisément les compétences, on court le risque de les atomiser en perdant de vue la compétence globale » (2005, p. 25). Il apparaît donc nécessaire de garder à l'esprit qu'une évaluation de qualité ne représente pas la somme de l'évaluation de multiples micro-compétences, mais nécessite d'avoir également un regard englobant sur la performance de la personne évaluée.

En parallèle, Huver et Springer critiquent la mise en place d'un paradigme mécaniciste renforcé par le succès du CECR sans que soient interrogées les représentations sociales, institutionnelles et politiques que cette visée techniciste porte et génère. Selon les auteurs, les « enjeux relatifs [au domaine de l'évaluation] se posent moins en termes méthodologiques que politiques, sociopsychologiques et épistémologiques, ces dimensions ayant été trop peu explorées et mises en lien jusqu'à présent » (Huver & Springer, 2011, p. 10). Selon eux, il n'existe pas une ou des bonnes pratiques mais une nécessité de réfléchir à la posture de l'évaluateur et de l'évalué, dans leurs dimensions didactiques et éthiques.

3.2. Approches alternatives

Ces mêmes auteurs jugent dans leur ouvrage « indispensable de présenter une alternative à cette survalorisation du linguistique, du monolingue, du certificatif et de l'imaginaire de la maîtrise et de l'objectivité » (Huver & Springer, 2011, p. 207). Pour cela, ils

proposent un panel de méthodes évaluatives s'appuyant sur le paradigme holistique dont les caractéristiques principales sont les suivantes : elles n'impliquent pas seulement des experts didacticiens mais tous les acteurs de l'évaluation ; elles sont « écologiques » (Huver & Springer, 2011, p. 210), c'est-à-dire qu'elles s'ancrent au maximum dans une situation réelle et tirent parti de sa complexité pour en faire leur pertinence et assurer leur validité ; enfin leur caractère éthique se base sur l'implication des apprenants dans leur conception et sur l'effort fourni pour rendre cette évaluation la plus positive et utile possible. Quelques exemples de pratique illustrent ce propos : les pratiques auto-évaluatives tels que les portfolio ou carnets de bord, les « grilles d'appréciation descriptives et critériées » ancrées dans un contexte précis ou encore les évaluations intégrant leurs activités et productions dans un contexte social (en lien avec la pédagogie de projet ou la mise en situation authentique).

En conclusion, les auteurs prônent un retour réflexif et une démarche d'ordre épistémologique de l'enseignant ou du concepteur. Selon Huver et Springer, il faut faire une place « au flou, à l'imprédictible, à la variation, à l'hétérogénéité » (2011, p. 287), ce qui semble d'autant plus essentiel lorsque le public à évaluer est celui des élèves allophones, dont nous avons précédemment vu l'hétérogénéité. Cette injonction peut sembler paradoxale car l'évaluation participe toujours d'un processus de figement des compétences et des représentations de l'individu, mais la subjectivité et l'aléatoire sont inévitables dans toute évaluation, quel que soit son degré de technicité. Il est donc préférable de prendre en compte ces critères plutôt que de prétendre les évincer.

Cette partie nous a permis de mettre en regard les spécificités des cellules d'accueil et les apports théoriques de la littérature scientifique. Cela nous a permis d'une part de mieux cerner le public concerné et ses besoins et d'autre part de distinguer les types d'évaluation et les critères de qualité qu'il est possible de leur appliquer.

Il est désormais temps de mettre en pratique ces apports théorique, en abordant la conception de la procédure évaluative, avant son expérimentation et son analyse.

Partie 3

—

Conception, expérimentation et analyse

Chapitre 7. Planification

Le stage effectué dans le cadre de ce Master 2 a pour but de créer des outils pratiques permettant d'améliorer la validité de l'évaluation menée en cellule d'accueil. Dans cet objectif, nous avons tout d'abord étudié le cadre institutionnel et les particularités du terrain dans lequel cette procédure a lieu. Nous avons ensuite fait appel à la littérature scientifique pour définir notre public, ce que recouvre le geste évaluatif et enfin les critères de la démarche qualité pour la conception de l'évaluation. À présent, nous allons utiliser ces outils pour définir une nouvelle procédure d'évaluation des compétences orales. Nous utiliserons pour cela la démarche préconisée par le Manuel pour l'élaboration de la passation de tests et d'examens de langue (ALTE, 2011), qui se découpe en trois grandes parties : planification, conception et enfin expérimentation.

Pour la première étape, nous analyserons la procédure d'évaluation générale proposée aux EANA dans l'Essonne avant de nous pencher plus précisément sur la façon dont les compétences orales sont mesurées. Nous étudierons ensuite des tests utilisés sur d'autres territoires afin de comparer les pratiques. Enfin, nous établirons la liste des besoins et contraintes à prendre en compte dans la conception de notre nouvel outil.

1. Analyse des pratiques en Essonne

1.1. Définition de la procédure

1.1.1. Préambule : une procédure en cours de formalisation

Pour saisir une procédure, étudier la façon dont elle est transmise à ceux qui ne la connaissent pas est révélateur. Dans l'Essonne, les enseignants qui débent avec l'équipe du CASNAV 91 bénéficient d'un temps de formation quant aux pratiques mises en place en cellule d'accueil. Le formateur présente tout d'abord les grandes lignes du déroulement de la journée, ainsi que les enjeux liés à cette évaluation. Chaque professeur débutant se joint ensuite à un collègue expérimenté afin d'observer le déroulement de l'entretien, des tests et du retour à la famille. L'avantage de ce fonctionnement est qu'il permet de voir plusieurs types de pratiques afin de s'en inspirer et qu'il permet de discuter « à chaud » des questions émergeant lors des entretiens. L'inconvénient est la somme d'informations à mémoriser et l'angoisse que peut créer chez l'évaluateur la difficulté à trouver le meilleur test et le juste ton au regard de l'extrême hétérogénéité des profils d'EANA accueillis.

Ainsi, si certains enseignants se lancent rapidement après les observations, d'autres éprouvent plus de difficultés à se sentir « prêts », difficulté qui peut être liée à une certaine opacité de la procédure. Les étapes à suivre sont claires mais la façon de mener les entretiens et de choisir les tests varie de façon importante selon les collègues. L'absence de documents supports, hormis les tests écrits et les documents destinés aux familles, peut mener à certaines confusions et à la crainte d'oublier des éléments importants.

Pour cette raison, une collègue venant d'arriver dans le département a émis en septembre 2017 le souhait de mettre au point un protocole de passation. Elle l'a rédigé après avoir observé de nombreux collègues, puis l'a soumis à l'approbation de tous les enseignants et du formateur. Quelques modifications ont ensuite été faites d'après les remarques des enseignants. Il existe donc désormais une procédure explicite qui détaille les étapes à suivre²³. Ce document n'évoque néanmoins que rapidement la façon dont les tests peuvent être choisis, question centrale sur le plan pédagogique. Par ailleurs, ce document n'a pas été présenté de façon officielle au groupe et le protocole n'est donc pas encore institué. On constate sur le terrain que les façons de procéder restent variées et que le flou règne parfois quant aux bonnes pratiques.

1.1.2. Les pratiques observées

Les observations menées en cellule d'accueil avaient pour premier objectif de répondre à cette question : les enseignants ont-ils des pratiques d'accueil et d'évaluation semblables ? Comme nous l'avons vu, il n'existe pas de procédure précise clairement établie et il était donc légitime de s'interroger sur une éventuelle hétérogénéité des pratiques. Suite aux observations²⁴, j'ai constaté que les enseignants suivent une procédure dont les grandes étapes sont tout à fait semblables, mêmes si les modalités diffèrent selon la personnalité du professeur, l'élève et la famille qu'il accueille. Comme l'a souligné une collègue lors des entretiens, cette homogénéité des pratiques est probablement liée en grande partie à l'utilisation du dossier pédagogique qui doit être complété par les enseignants. Ce document se décline en plusieurs parties présentées sous forme de cadres distincts qui, bien que cela ne soit pas explicite, abordent le parcours de l'EANA selon plusieurs angles. La page 1 regroupe les informations autour de l'identité : état-civil ; parcours de migration ; coordonnées actuelles et environnement familial. La page 2 est consacrée au parcours scolaire et à la biographie langagière. La page 3 permet de faire un récapitulatif des tests effectués en langue d'origine, en langue française pour

²³ Voir annexe 3, p. 7-9.

²⁴ Voir partie 1, chapitre 3, partie 2.2.1. « Identification du problème », pour le descriptif de la méthodologie.

les quatre compétences, en anglais (optionnel) et en mathématiques. Il faut également indiquer si l'élève est lecteur sur caractères latins et noter pour chaque partie le niveau et l'intitulé du test donné à l'EANA, ainsi que le résultat obtenu, à condition toutefois qu'il soit concluant. La dernière page, intitulée « conclusion », laisse à l'enseignant un espace libre afin de présenter un bilan de l'entretien et des tests aboutissant à une proposition de placement justifiée. Si l'élève doit être convoqué à un examen lycée, un tableau permet de le stipuler en précisant le niveau adéquat. Ce document donne donc aux enseignants une structure pour guider l'entretien et l'évaluation, tout en permettant de les adapter aux besoins de l'EANA.

1.2. Analyse des pratiques

Avant de nous pencher sur les différences observées, positionnons les pratiques générales sur la carte des typologies évaluatives²⁵ pour de mieux définir la procédure évaluative utilisée en cellule d'accueil.

1.2.1. Le type d'évaluation

À première vue, l'évaluation proposée en cellule d'accueil a quelques caractéristiques de la procédure de contrôle telle qu'elle est définie par Tagliante (2005). En effet, les compétences et connaissances des EANA sont situées en rapport à des normes, qu'il s'agisse de celles explicitées dans le CECR et le SCCCC ou celles, parfois plus implicites, véhiculées par les manuels scolaires. De plus, pour plusieurs parties de l'évaluation, des tests calibrés sont utilisés et aboutissent à l'attribution d'une note : évaluations en langue d'origine, en mathématiques, ainsi qu'en langue française pour la CE et la PE. Dans ces deux derniers cas, cette note est doublée d'un niveau du CECR. Enfin, cette évaluation a une certaine valeur et utilité sociale, puisqu'elle permettra (ou non) à l'EANA de rentrer dans le système scolaire français et d'obtenir par là un statut social. Néanmoins, cette procédure reste plus proche du deuxième type, l'échange d'informations. Son objectif premier est d'informer l'EANA et les différents acteurs de sa future scolarisation de son niveau. L'enseignant évaluateur doit donc effectuer un bilan des compétences acquises afin de savoir quelles modalités de scolarisation permettront au mieux à l'élève de poursuivre ses études. Ce point de départ permet à l'élève comme aux professeurs de mieux réaliser le chemin à parcourir.

²⁵ Nous utiliserons pour cela les typologies définies dans la partie 2, chapitre 5, partie 1.3. « Que recouvre cet acte ? Typologies de l'évaluation ».

1.2.2. Les fonctions de l'évaluation : une pratique transversale ?

Nous avons vu que d'après Mègre et Riba, les principales fonctions de l'évaluation sont la régulation et la sélection (2015).

Cette première fonction, la régulation, se divise en deux catégories : le pronostic et le diagnostic (d'après la typologie de Tagliante). La procédure qui nous intéresse recoupe des spécificités de ces deux domaines. En effet, son objectif est de proposer à l'EANA un placement qui corresponde à son niveau de compétence et à ses objectifs, caractéristique du pronostic. Comme le stipule la circulaire n° 2002-100, ces évaluations doivent « permettre d'élaborer les réponses pédagogiques les mieux adaptées au profil de chacun » (2002). Mais ces tests ont également une fonction de diagnostic car ils permettent de situer les compétences de l'EANA par rapport à une norme et de commencer à prendre les mesures éventuelles pour qu'il s'en rapproche. C'est dans cette optique que les enseignants, après la prise d'information effectuée lors de l'entretien et des tests et une fois l'état des connaissances de l'EANA effectué, proposent parfois des pistes de remédiation lors du retour effectué auprès de l'élève et sa famille. Une fiche de conseils personnalisée peut être donnée aux EANA à l'issue de l'entretien, document qui comporte des suggestions d'activités pour permettre au jeune de s'exercer en attendant son affectation officielle et le début des cours. Ainsi, dès la cellule d'accueil, le futur élève devient acteur de son apprentissage. Lors des entretiens, une enseignante a tenu ces propos qui soulignent les deux fonctions de cette procédure :

C'est aussi un moment où c'est pas justement une évaluation sommative qu'on leur propose. Aujourd'hui, ils ont aussi quelque chose à apprendre de ces tests. Donc c'est aussi un moment d'échange important où on va construire des choses avec eux. (entretien n°1, 6-A)

Elle y souligne d'une part l'échange qui a lieu entre l'enseignant et l'EANA et d'autre part le point de départ que constitue ce moment évaluatif.

1.3 Focus sur l'évaluation de l'oral

1.3.1. La procédure et les outils

Dans notre dispositif, aucune procédure n'existe pour l'évaluation des compétences orales, que ce soit en réception ou en production. La feuille de route proposée en septembre 2018 n'évoque d'ailleurs que très rapidement cette étape : « en fonction de l'ORAL (entretien), donner un NIVEAU APPROXIMATIF : A1/A2/B1 »²⁶, sans expliciter ce que recouvre ce

²⁶ Voir annexe 3, p. 7-9.

terme d'entretien. De plus, lors de la formation, les gestes professionnels observés varient selon les collègues observés. L'une des personnes interviewées a ainsi évoqué ses doutes :

F1 Je sais pas si je fais bien ou si je fais mal, je fais ce que je peux mais... voilà, j'ai jamais su si, je sais pas, si un métalangage particulier... donc je fais avec. J'ai fait du FLE hein, après, bon, ça fait cinq ans que je suis professeure d'UPE2A, mais en fait je sais pas à ce jour si je remplis bien ou pas ce dossier. Voilà.

E1 On t'a pas présenté de procédure, ou... est-ce que tu as eu une formation ?

F2 J'ai été accompagnée par une collègue, donc quand je suis arrivée.

E2 Oui.

F3 C'était une ancienne, donc elle m'a expliqué. Donc j'ai... comme beaucoup de nouvelles en fait, on se met à côté et puis on suit l'entretien. Mais finalement, est-ce que même la personne qui t'accompagne remplit bien le dossier ? On ne le sait pas non plus ! (*sourire*) (entretien n°4, 5-D)

Elle souligne que l'absence d'instructions claires ou de retours peut créer un sentiment de confusion, voire de solitude quant aux bonnes démarches et postures à adopter.

Les professeurs disposent néanmoins de deux outils, dont le premier est le dossier pédagogique. Les informations à y inscrire servent souvent de trame pour poser des questions et permettre à l'EANA de s'exprimer. Ainsi, même si les évaluateurs ont avec eux une fiche du CIO leur fournissant la majeure partie des informations demandées sur la première page, ils interrogent à nouveau le jeune afin de pouvoir l'évaluer :

C3 Alors je... j'utilise, oui, c'est vrai, la fiche du CIO. Elle me sert vraiment de trame. (entretien n°3, 6-C)

A6 Donc même des questions anodines comme sa date de naissance ou bien des questions un peu plus poussées, comme parler un peu de son parcours, des langues qu'il a apprises, ça, ça va faire partie de l'entretien, déterminer s'il va être niveau A1, niveau A2 (entretien n°1, 10-A)

Le second outil disponible pour évaluer les compétences en CO et PO est le tableau de résultats des tests des EANA, disponible à la troisième page du dossier. Deux lignes le composent pour la partie « langue orale » : « compréhension orale » et « production orale ». Il contient les colonnes suivantes : « test proposé », « niveau (A1 à B2) » et « commentaire ». Ces indications fournissent deux informations essentielles : tout d'abord, en l'absence de grille de correction ou de critères d'évaluation, cela induit que la norme à laquelle doit se référer le correcteur est le CECR. D'autre part, le tableau montre que les compétences à repérer sont à diviser en deux catégories : réception et production. Néanmoins, cet outil reste partiel et imprécis. De quoi peut-il être question dans la partie « tests proposés », étant donné qu'aucun test n'est fourni ? On constate en observant les dossiers que la plupart des enseignants ne complètent pas cette case, ou par la simple mention d'« entretien ». Ainsi, sur sept enseignants

observés, seuls deux ont noté d'autres indications²⁷. Il n'est pas précisé non plus sous quelle forme le niveau du CECR doit être noté : simple mention d'un niveau, indication d'acquis, non acquis, en cours d'acquisition ? Le relevé des traces laissées sur les dossiers montre que la grande majorité des enseignants indique un seul niveau, seuls deux d'entre eux ayant apporté une précision. Enfin, la dernière colonne du tableau permet de noter les compétences évaluées mais les façons de la remplir sont très variées.

Nous avons constaté que les outils au service de l'évaluation de l'oral sont très sommaires. Analysons à présent la façon dont ils sont utilisés par les enseignants lors de l'entretien avec les EANA et les familles.

1.1.3. Pratiques observées, traces laissées et discours tenus

Lors de ce stage, nous avons pu observer neuf entretiens au cours de trois cellules d'accueil. Lors de chaque observation, j'ai échangé de façon informelle avec les enseignants à propos de leurs choix et de leurs pratiques habituelles. Par ailleurs, des entretiens semi-directifs ont été menés avec cinq professeurs dans le cadre des cellules d'accueil. Afin de compléter ces données, il m'a paru essentiel d'analyser les traces écrites laissées par les enseignants dans le dossier pédagogique. À cet effet, j'ai consigné dans un tableau les indications notées pour chaque EANA²⁸. Le croisement de ces relevés me permet d'établir les constats suivants.

Le terme le plus adéquat pour qualifier l'attitude des enseignants observés est l'adjectif « bienveillant ». En effet, tous ont démontré par leurs attitudes, paroles et gestes la volonté de faire au mieux pour l'EANA et de lui permettre de passer ces tests avec le moins de stress possible. Cette bienveillance prend plusieurs formes : chez certains professeurs, elle leur fait indiquer exactement ce que l'EANA va faire comme test et les pousse à poser de nombreuses questions pour faire parler le jeune. Chez d'autres, elle va pousser au contraire à ne pas acculer une personne très introvertie qui reste mutique et va amener l'enseignant à poser plus de questions aux parents. Le contenu en lui-même de l'entretien est donc extrêmement divers selon les cas. Lors des observations, il est également apparu que les jeunes sont très souvent dans l'interaction orale mais très rarement dans une situation de production induisant une prise de parole continue. Les commentaires relevés sur les dossiers pédagogiques montrent d'ailleurs que les échanges sont limités et se font dans une perspective interactionnelle car ils mentionnent presque tous des réponses à des questions. Mais ces indications laissées sur le dossier sont avant

²⁷ Voir annexe 5, p. 21-22.

²⁸ Voir annexe 5, page 21-22.

tout très générales. Sur les neuf dossiers relevés, seuls quatre comportent des éléments indiquant ce qui a été évalué ou stipulent des critères de réussite. Lorsque c'est le cas, ils sont souvent subjectifs : « s'exprime bien » pour le dossier 9, « bonne compréhension » pour le dossier 1.

Enfin, lors des entretiens menés avec les enseignants, plusieurs types de pratiques sont apparus. D'un côté, certains professeurs ont développé une procédure assez précise à partir d'une succession de questions basée sur les catégories du dossier pédagogique et se référant au CECR. D'un autre côté, certains éprouvent des difficultés à savoir comment évaluer ces compétences et réalisent que l'évaluation se fait de façon assez subjective :

F4 : En réalité, on évalue pas véritablement l'oral, on n'a pas une... (*hésitation, souffle*) c'est juste l'échange qui atteste d'un certain niveau, échange, là, de quelques minutes en présence et ça c'est toujours, enfin c'est pas toujours, c'est souvent trompeur, parce que, encore une fois, ce sont des élèves qui peuvent être très sommaires et (*sourire*) on est subjectifs. Malheureusement, des fois on n'arrive pas à évaluer tout à fait peut-être le niveau de... juste, le juste niveau de l'élève. (entretien n°5, 8-F)

F3 : Et puis bon finalement c'est un peu au feeling, on fait appel à notre bon sens. (entretien n°4, 5-D)

On constate également que, si la plupart des enseignants interrogés disent se référer aux normes et descripteurs du CECR lorsqu'ils évaluent, il est difficile d'en retrouver les marques dans les dossiers pédagogiques, hormis dans la case niveau du CECR. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC) n'est quant à lui jamais évoqué.

Cette analyse montre donc que la procédure du CASNAV de l'Essonne, bien qu'implicite, est assez claire concernant les différentes étapes à suivre mais recouvre une grande variété de pratiques et une évaluation subjective et non critériée des compétences orales. Voyons à présent comment cette dernière se déroule ailleurs.

2. Et ailleurs ? Comparatif avec les pratiques des autres académies

La littérature scientifique portant sur l'évaluation diagnostique des élèves allophones nous a appris que les pratiques varient selon les territoires et que les outils sont généralement élaborés par les acteurs locaux. Aucun exemple de procédure n'est toutefois joint aux ouvrages. Afin de comparer les pratiques, nous avons donc effectué une recherche en ligne des ressources disponibles pour les trente académies françaises. La première conclusion de ce travail est qu'il est difficile de trouver des sources. Les sites des CASNAV académiques ou départementaux sont gérés de façons très variables et peuvent prendre la forme de sites officiels, blogs, pages de sites de partage, ce qui les rend parfois peu repérables sur la toile. De plus, il arrive que les documents soient protégés et ne soient donc pas accessibles à tous.

Cette recherche a néanmoins permis de rassembler des procédures d'évaluation de l'oral issues de trois sources : celle du CASNAV d'Aix-Marseille d'une part, avec des documents disponibles sur le site de l'académie²⁹, une autre proposée par le CASNAV d'Orléans-Tours, disponible également sur le site académique³⁰, et enfin une procédure mise au point par l'équipe CASNAV du Centre départemental de documentation pédagogique (désormais CDDP) de Haute-Corse, qui n'est pas consultable sur leur site mais téléchargeable sur celui du CASNAV de l'académie de Montpellier³¹.

Nous allons maintenant étudier la démarche qu'ils proposent pour l'évaluation des compétences orales en langue française. En parallèle, nous examinerons la procédure CASNAV du Val d'Oise, qui été fournie par une collègue ayant enseigné dans ce département.

2.1. Choix didactiques

Pour éclairer le fonctionnement de chaque procédure et mettre à jour les choix didactiques à leur origine, nous les avons comparées à l'aide d'une grille d'analyse centrée sur les activités langagières évaluées ; la présence ou non d'un protocole, d'une grille d'évaluation critériée ; la nature des supports utilisés ; le recours éventuel à la différenciation et enfin les normes utilisées pour évaluer l'EANA. Le tableau synoptique ci-dessous nous présente ces informations.

²⁹ Voir annexe 12, p. 50-52.

³⁰ Voir annexe 14, p. 60-62.

³¹ Voir annexe 13, p. 53-59.

| | activités langagières | | Protocole disponible | Grille d'évaluation critériée et fiche bilan | Supports utilisés | | | | Différenciation | Outil / norme de référence | |
|------------------------|-----------------------|-----|--|---|-------------------|------------------|----------------------|----------|-----------------|--|--------------|
| | CO | PO | | | questionnaire | images ou photos | images séquentielles | texte lu | | CECR | Socle |
| | | | | | | | | | | | |
| CASNAV d'Aix-Marseille | oui | oui | oui, protocole détaillé portant sur l'ensemble de la procédure | <ul style="list-style-type: none"> - Grille de correction - Fiche bilan destinée aux futurs enseignants - Livret annuel de l'élève | oui | - | oui | - | oui | oui | SCCC de 2012 |
| CASNAV d'Orléans-Tours | oui | oui | non disponible en ligne | Fiche bilan pour toute la procédure d'évaluation. Les 3 premières parties portent sur les compétences orales | oui | oui | - | oui | - | niveau du CECR uniquement pour le texte lu | - |
| CDDP de Haute-Corse | oui | oui | non disponible en ligne | Les descripteurs sont indiqués sur la fiche présentant également les supports et le déroulement. | oui | oui | oui | - | oui | - | - |
| CASNAV du Val d'Oise | oui | oui | non disponible | | oui | oui | oui | oui | - | oui | - |

L'étude de ce tableau montre que le choix des activités langagières évaluées est identique pour toutes les évaluations (CO et EO), ce qui inscrit ces procédures dans une perspective communicationnelle. On peut toutefois s'étonner que l'interaction ne soit pas mentionnée, alors que chaque test propose un temps de questions-réponses. De même, seuls deux outils proposent une activité entièrement dédiée à la compréhension orale, les deux autres l'évaluant tout au long de la procédure.

Pour les quatre évaluations, un déroulement précis est associé à une grille d'évaluation critériée, permettant de garantir l'équité et l'objectivité de la procédure. Les critères et descripteurs utilisés sont principalement issus du CECR et le SCCCC n'est mentionné que pour un outil. Ce fait est surprenant car les EANA seront amenés à se confronter aux normes de l'institution scolaire. De même, la différenciation n'est ici pas ou peu pratiquée. Ainsi, seules deux des procédures observées proposent de différencier les activités selon le niveau de l'élève observé. Par ailleurs, les procédures ne sont pas toujours très explicites. Seul le CASNAV d'Aix-Marseille fournit un protocole très détaillé. Il est toutefois possible que ceux des autres ne soient pas disponibles en ligne. On constate néanmoins que l'évaluation des compétences orales se fait toujours en début de procédure évaluative, probablement car elle permet de mettre à l'aise le jeune d'une part et parce qu'elle conditionne souvent la suite des tests d'autre part.

Enfin, les supports utilisés traduisent les efforts des concepteurs pour proposer des éléments déclencheurs variés et éviter le recours à l'écrit. Au contraire de certaines évaluations qui exigent un usage de la lecture pour évaluer les compétences orales (telles le DELF), l'écrit est ici complètement évité. L'usage de stimuli auditifs ou visuels permet de plus de faire appel à des compétences diverses des EANA et de répondre à l'hétérogénéité du public, qui s'échelonne de jeunes ne sachant pas lire à des élèves très bien scolarisés dans leur langue d'origine

2.2. Compétences évaluées

Une fois les choix didactiques analysés, penchons-nous sur le contenu de ces évaluations. Quels domaines ont été sélectionnés et quelles activités langagières choisies ? Quelles sont les compétences linguistiques évaluées ? Ce tableau récapitule les réponses.

| | | CASNAV d'Aix-Marseille | CDDP de Haute-Corse | CASNAV D'Orléans-Tours | CASNAV du Val d'Oise |
|---------------------------|--------------------------------|---|---|--|---|
| Domaines | <i>Public</i> | - | - | - | - |
| | <i>Privé</i> | environnement familial, goûts alimentaires | environnement familial, vie quotidienne, logement | environnement familial, vie quotidienne | environnement familial, vie quotidienne |
| | <i>Éducationnel</i> | métier | le matériel scolaire, les consignes | l'espace de l'école, le matériel scolaire | les consignes, l'espace de l'école |
| Compétences linguistiques | <i>Compétence lexicale</i> | jours, dates, nombres, couleurs | objets du quotidien, couleurs, nombres | matériel scolaire, activités quotidiennes, jours, nombres, situation dans l'espace | matériel scolaire |
| | <i>Compétence grammaticale</i> | phrases simples et phrases complexes | phrases simples et phrases complexes, connecteurs temporeux et spatiaux | phrases simples et complexes, négation, morphologie verbale, interrogation | - |
| | <i>Compétence phonologique</i> | repérage des erreurs | - | - | - |
| Activités communicatives | <i>Parler de soi</i> | se présenter, parler de sa famille, parler de ses goûts | se présenter, parler de sa famille | se présenter | se présenter, parler de sa famille, parler de ses goûts |
| | <i>Raconter</i> | raconter au passé, présent et futur | raconter au présent, décrire une image | raconter au passé, présent et futur, décrire des activités | raconter au passé, présent, expliquer une situation |
| | <i>Interroger</i> | poser des questions | - | poser des questions | - |

On remarque tout d'abord que les domaines choisis permettent de situer l'évaluation entre le champ du FLE et le FLSco lorsque le domaine éducationnel est sélectionné. Ce test conditionnant les modalités de scolarisation, il est en effet pertinent de mesurer les connaissances du monde et des codes de l'école des EANA. Nous n'avons pas fait apparaître ici le domaine professionnel car il n'est pas utile pour le public concerné.

On constate également que les activités proposées permettent d'évaluer des actes de langage simples et courants (se présenter et parler de la vie quotidienne) mais aussi des actes plus complexes (raconter, expliquer). Il est à souligner que certaines activités cherchent également à évaluer les capacités cognitives des EANA : le CDDP de Haute-Corse propose

ainsi un exercice de mémorisation mesurant les capacités d'apprentissage et les quatre procédures ont recours à la mise en ordre d'images séquentielles, activité qui exige un recours à des compétences d'organisation et de logique et s'éloigne donc des compétences langagières. Enfin, l'étude des compétences linguistiques observées montre une nette prédominance du lexique et de la grammaire au détriment de la phonologie.

À présent que nous avons analysé la procédure utilisée dans l'Essonne et que nous l'avons comparée à celles d'autres académies, il nous reste encore à déterminer les informations nécessaires à la conception d'une nouvelle procédure d'évaluation des compétences orales, ainsi que des contraintes qui guideront les choix pédagogiques et techniques.

3. *Besoins et contraintes*

Les experts d'ALTE indiquent dans leur manuel une liste d'informations à rassembler afin de concevoir une évaluation (ALTE, 2011, p. 22-23). Nous en reprenons ici les principales catégories de renseignements.

3.1. *Public concerné et objectifs du test*

Cette évaluation est destinée à des élèves allophones, groupe dont nous avons vu l'hétérogénéité. Cette dernière, qui fait la richesse et la complexité de ce public, doit impérativement être prise en compte dans le choix des niveaux de difficulté et supports. La différenciation peut ici être un appui méthodologique au service de la diversité des niveaux, intérêts et domaines culturels très variés des jeunes. Au-delà de la diversité des profils, un objectif réunit tous les EANA présents en cellule d'accueil : la perspective d'être scolarisé. Cette procédure a donc pour but de faire un bilan des acquis et compétences mais surtout d'orienter le jeune.

3.2. *Contexte éducatif et norme(s)*

L'évaluation s'inscrit dans le contexte institutionnel de l'école française qui propose un enseignement géré de façon nationale et fournit des programmes et objectifs précis. Les normes à prendre en considération sont donc celles des programmes du secondaire et en particulier les compétences du SCCCC. Les niveaux que ce dernier propose et qui concernent notre public sont les suivants : cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux), cycle 3 (cycle de consolidation) et cycle 4 (cycle des approfondissements). Je choisis de mentionner le cycle 2 car, même s'il ne correspond pas aux compétences du secondaire, il permet de déterminer des compétences essentielles pour des EANA ayant été peu scolarisés auparavant.

D'autre part, comme il s'agit ici de mesurer des compétences en langue, la perspective communicationnelle est privilégiée, ainsi que la référence aux normes du CECR qui présentent l'avantage d'être connues et reconnues dans le domaine du FLE et utilisées par l'Éducation nationale. Dans ce cadre, quatre niveaux du CECR seront utilisés, de A1 à B2.

3.3.Résultats et impact

Les résultats de cette évaluation ont une fonction double. Tout d'abord, l'enseignant évaluateur prend en compte le profil de l'élève, les résultats des tests ainsi que les places disponibles dans les structures environnantes pour émettre une proposition de scolarisation. Cette procédure a donc un impact très fort au niveau scolaire comme au niveau social car elle influence directement la suite des études de l'EANA.

D'autre part, ce moment est important non seulement pour l'élève mais pour les proches qui l'accompagnent : familles, éducateurs ou tuteurs. Ces derniers assistent en effet à l'entretien lors duquel les compétences orales sont évaluées, ainsi qu'au moment du retour global de l'enseignant et participent à la prise de décision finale. Le bilan des acquis renvoie donc au jeune et à ses proches une certaine image d'élève, qui peut être différente de celle qu'ils avaient pu se former auparavant. Le déroulement de l'entretien et les tests joueront également sur le rapport des EANA et de leurs proches avec l'institution scolaire³².

3.4.Contraintes matérielles

Une fois ces prérequis et besoins déterminés, il reste à prendre en compte certaines particularités du contexte. Tout d'abord, le fait que la cellule d'accueil est un cadre marqué par des conditions matérielles et temporelles difficiles. Tous les enseignants interrogés ont évoqué la contrainte du temps disponible lors des entretiens, toujours trop court. Il était donc essentiel pour moi de proposer une pratique qui ne soit pas trop coûteuse en temps, sous peine que la procédure ne soit pas utilisée. D'autre part, les cellules se déroulent dans un espace partagé et souvent bruyant qui rend les longues discussions pénibles, autre argument en faveur d'une évaluation courte. Enfin, le budget inexistant et le peu matériel disponible étaient à prendre en considération au moment de choisir les outils de l'évaluation.

³² Voir chapitre 2, sous-partie 2, les enjeux de la cellule d'accueil.

Chapitre 8. Conception de l'évaluation

Une fois cette analyse liminaire achevée, j'ai pu entamer la conception d'une procédure remaniée d'évaluation des compétences orales des élèves allophones³³. Pour expliquer mes choix didactiques, je décrirai tout d'abord le contenu de ces outils, puis leurs caractéristiques techniques.

1. Contenu

Ici encore, j'ai utilisé la catégorisation proposée par les didacticiens du groupe ALTE car elle permet d'aborder plusieurs angles du test : le choix des activités, des domaines et des thèmes, les supports retenus et enfin les critères de performance sélectionnés.

1.1. Activités langagières

La première étape de la conception a consisté à choisir les objets de l'évaluation et donc les activités de communication langagières à tester.

En ce qui concerne la réception, seule la compréhension orale, qui évalue la capacité à écouter dans un but précis et demande de s'adapter à des situations spécifiques (Veltcheff & Hilton, 2003) est concernée. J'ai constaté lors de l'analyse des procédures des autres académies qu'elle ne fait pas toujours l'objet d'une étape particulière mais est souvent associée aux compétences d'interaction. C'est également l'option que j'ai retenue, dans un objectif de simplicité et de gain de temps. En effet, évaluer cette activité de façon isolée demanderait d'y consacrer une étape entière et de travailler à partir d'un déclencheur audio (texte lu, dialogue, enregistrement), ce qui est difficile sur le plan technique sans avoir un matériel spécifique. La compréhension orale est donc évaluée lors de l'entretien, au cours de l'activité « parler de soi ». J'ai choisi de l'évaluer de façon distinguée pour mettre en exergue la compétence de CO. Celle-ci est en effet fortement sollicitée lors de sa scolarisation, les élèves étant souvent davantage en situation d'écoute que d'interaction en classe et il est donc essentiel pour un EANA que les futurs acteurs de sa scolarisation soient renseignés sur cette compétence.

Pour évaluer la production orale, j'ai choisi de distinguer les deux composantes de cette activité : d'une part l'expression en continu (ou le monologue) et de l'autre l'interaction (ou le dialogue). J'ai souhaité accorder un temps à chacune de ces activités et ai mis au point des activités spécifiques destinées à provoquer une expression continue qui n'était jusqu'ici pas ou peu représentée lors des cellules d'accueil. En effet, l'une des difficultés fréquentes rencontrées

³³ Voir les outils produits aux annexes 15, p. 63-73 et 16, p. 74-76.

par les évaluateurs jusqu'ici était de faire parler le jeune pendant quelques minutes sans avoir besoin de le relancer. Pour y remédier, j'ai conservé dans un premier temps l'entretien, modalité qui permet non seulement de faire connaissance avec le jeune et de le mettre à l'aise, mais aussi d'évaluer l'interaction orale. Une fois cette étape achevée, les deux parties suivantes de l'évaluation ont pour but de faire s'exprimer l'élève de façon exponentielle, au regard de ses capacités. J'ai sélectionné des domaines et thèmes variés pour fournir à chaque EANA au moins un sujet pour lequel il ait des informations à donner ou expériences à raconter. Pour cela, il a également fallu réfléchir aux situations évoquées.

1.2. Domaines et types de situations

Une fois les activités sélectionnées, il faut les ancrer dans un domaine ou « sphère d'activité » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 41) et faire appel à des types de situation connus des élèves. Dans cette perspective, il semblait évident de privilégier les domaines personnels et éducationnels. Le premier car l'EANA doit pouvoir parler de lui-même, de son entourage et de sa vie quotidienne. Cette partie d'entretien, qui reprend des informations sur l'identité, le parcours de migration et le parcours scolaire de l'élève, donne à l'évaluateur des renseignements essentiels sur le profil de l'élève, qui seront déterminants dans le choix de son placement. Le second domaine, éducationnel, s'imposait également car l'école est l'institution dans laquelle l'EANA sera amené à évoluer. Il est donc pertinent de mesurer la connaissance qu'a le futur élève de ce milieu et des situations qu'il a pu y connaître ou peut être amené à y vivre. Le domaine public, qui place la personne évaluée dans une perspective d'action et de transaction sociale, correspond plus à une visée actionnelle qui n'est pas celle choisie pour ce test et est donc moins sollicité. Enfin, le domaine professionnel, qui n'est pas pertinent pour des jeunes de moins de quinze ans n'ayant pas d'expérience du monde du travail n'est convoqué que pour ceux dont l'âge et la maturité permettent de se projeter dans un avenir professionnel. La dernière partie, facultative permet ainsi de l'évoquer si besoin.

Les types de situations et thèmes ont été choisis dans la perspective que chaque jeune, quelle que soit sa culture ou son parcours, puisse être concerné ou intéressé par au moins l'une des thématiques. De plus, j'ai voulu éviter toute situation pouvant prêter à des malentendus interculturels, tout en tirant parti de la richesse que peuvent apporter les connaissances (inter)culturelles des EANA. Enfin, j'ai souhaité éviter de demander aux jeunes de parler directement de leurs parcours et expériences, afin d'éviter les difficultés d'ordre interculturel et émotionnels évoquées par les sociologues ou de les obliger à revenir sur des moments douloureux. Les thèmes sélectionnés varient selon les parties de l'évaluation. La première

partie, « parler de soi », permet d'évoquer l'identité, la famille, le lieu de vie, les voyages, l'école, les langues. La partie 2, « décrire, raconter » permet de différencier les supports et les thèmes. J'ai multiplié les supports pour que chaque évaluateur puisse choisir le thème de l'exercice en fonction du parcours, du monde culturel et des goûts du jeune. Les photographies du premier support, « À l'école »³⁴ évoquent le thème de la salle de classe et plus généralement de l'école (selon les informations données par l'EANA, l'évaluateur peut orienter ses questions de façon à évoquer plusieurs thèmes connexes : le matériel de l'école, le déroulement d'un cours, etc.). Ce sujet me semble pertinent car tous les jeunes se présentant en cellule d'accueil, même s'ils n'ont pas été scolarisés, ont une représentation de ce qu'est l'école, qu'il est utile de connaître pour augurer de leur adaptation au système scolaire français. Le deuxième support, « À table » permet d'évoquer l'alimentation, les gestes de la vie quotidienne et de la famille, situations qui sont connues par tous, quelle que soit la culture d'origine. Enfin, le troisième document « On se détend ! » amène les EANA à parler des loisirs et objets de la vie courante. Les images séquentielles abordent quant à elles les situations suivantes : un événement sportif (document 1) et des gestes de la vie quotidienne (documents 2, 3, 4 et 5). La dernière partie, « argumenter », permet d'évoquer les études, les différents corps de métiers et les activités quotidiennes qu'ils induisent. Une fois ces domaines et situations définis, j'ai recherché des documents supports et des consignes permettant d'amener une prise de parole et de guider l'évaluation.

1.3. Déclencheurs

La variété des supports a pour but de couvrir différents domaines mais aussi de proposer des stimuli variés, visuels ou auditifs. Ainsi les genres et types de textes, pour reprendre la formulation du CECR (Conseil de l'Europe, 2005, p. 76), sont les suivants : conversation personnelle en face à face, à partir d'un support auditif (questions posées de vive voix) pour la partie 1 ; commentaire oral à partir d'un support visuel (photographies ou images séquentielles) pour la partie 2 et explication et débat oral à partir d'un support auditif (questions posées de vive voix, ou consigne donnée de vive voix) pour la partie 3. Les media utilisés comme support ne sont pas plus variés pour des raisons de simplicité technique. Les photographies choisies ont été trouvées en ligne sur des sites internet et les images séquentielles sont téléchargeables sur un site destiné aux élèves d'ULIS³⁵.

³⁴ Voir à la page suivante les photographies utilisées pour les supports utilisés, ou en annexe 15, p. 66-73.

³⁵ <http://www.upi95.ac-versailles.fr/spip.php?article67>, consulté le 21/06/2019.









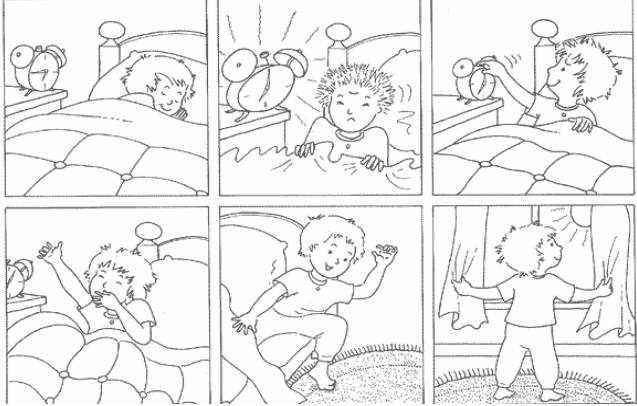
| | | |
|---|--|--|
| <p>Partie 2, Document 1, <i>À l'école</i></p> |  |  |
| <p>Partie 2, Document 2, <i>À table</i></p> |  |  |
| <p>Partie 2, Document 3, <i>On se détend !</i></p> |  |   |
| <p>Partie 2, images séquentielles, exemple de suite de trois images</p> |  | |
| <p>Partie 2, images séquentielles, exemple de suite de six images</p> |  | |

Figure 2. Documents supports utilisés (extraits)

1.4. Niveaux de performance et critères

Nous avons vu dans la partie 2 que, pour concevoir une évaluation répondant aux exigences de validité, il est essentiel de proposer des outils d'évaluation critériés associés à un descriptif précis des compétences attendues. Il est également apparu que les EANA doivent être évalués à l'aide d'outils relevant de deux normes, celles du CECR et du SCCC. Afin de croiser les prescriptions de ces deux outils de référence, j'ai analysé leurs descripteurs et établi des recoupements sur le modèle du *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés* (Groupe de travail national Français Langue de Scolarisation, 2012). J'ai choisi de garder la mention de ces deux outils afin que les résultats de l'évaluation soient plus aisément compréhensibles par les futurs acteurs de la scolarité de l'élève : ce dossier sera en effet transmis à l'équipe éducative de l'établissement d'accueil, au sein de laquelle seuls les professeurs de langue sont familiers du CECR, tandis que tous les enseignants connaissent les domaines et items du SCCC. Pour cette même raison de lisibilité et afin de rendre l'outil synthétique, j'ai reformulé les descripteurs pour les rendre plus concis. Néanmoins, j'ai tâché de garder les informations essentielles et les formulations proposées par le CECR et le socle, de façon à ce que les évaluateurs et lecteurs familiers de ces outils puissent rapidement se les approprier. Enfin, lorsque cela était possible, j'ai mis en regard dans la grille les descripteurs du CECR et du SCCC pour que les évaluateurs puissent mesurer de façon parallèle les prestations à partir de ces deux outils de mesure. Voici un exemple :

| | | |
|--|--|---|
| B1 Peut donner brièvement raisons et explications relatives à des projets. Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris. | | tenant compte de la parole d'autrui |
| B2 Peut expliquer un point de vue en donnant les avantages et les inconvénients et en enchaînant les arguments avec logique. | | <input type="checkbox"/> Cycle 4 : peut formuler une opinion, s'en distancer et la confronter |

Figure 3. Extrait de la grille d'évaluation, partie « argumenter ».

Il faut toutefois souligner qu'il a parfois été difficile de trouver des descripteurs semblables dans le SCCC et CECR et, pour certaines activités, de différencier les cycles 3 et 4 du SCCC, les critères utilisés étant souvent moins clairs et précis que ceux du CECR.

2. Caractéristiques techniques

Concevoir une évaluation demande d'en choisir le contenu mais également d'en penser les aspects techniques, de façon à ce que les critères de faisabilité et de reproductibilité soient remplis. À partir des éléments proposés par les experts d'ALTE (ALTE, 2011, p. 24) j'ai opéré plusieurs choix que je présente, pour plus de lisibilité, sous forme de tableau synoptique.

| | Nombre de questions / items obligatoires | Nombre de questions / items facultatifs | Types d'item | Temps estimé |
|-----------------------------------|---|---|--|--|
| Partie 1 « Parler de soi » | 1. État-civil : 4 2. Parcours de migration : 4 3. Situation familiale : 1 4. Biographie langagière : 2 5. Scolarité : 1 6. Projets : 1 | 3. Situation familiale : 3 (pour les élèves venus avec leur famille) 4. Biographie langagière : 3 (pour les élèves ayant déjà été scolarisés ³⁶) 5. Scolarité : 6 (pour les élèves ayant déjà été scolarisés) 6. Projet : 3 (pour les élèves ayant déjà un projet) | - Questions appelant une réponse ouverte courte (désormais QROC) - Questions appelant une réponse ouverte longue | Entre 5 minutes et 8 minutes (selon le nombre d'items) |
| Partie 2 « Décrire, raconter » | Une question obligatoire (« <i>Que vois-tu ? Raconte.</i> ») | Un item pour le support n°2 (images séquentielles) : « <i>Remets les images dans l'ordre.</i> » | - QROC pour les élèves de niveau A1 - Question appelant une réponse ouverte longue - Item de réarrangement (exercice facultatif) | - Environ 3 minutes pour l'item obligatoire - Environ deux minutes pour l'item facultatif |
| Partie 3 « Argumenter » | Pas d'item obligatoire | Deux items facultatifs (item 1, « <i>Quel métier souhaites-tu faire et pourquoi ?</i> » et item 2 : « <i>Convainc-moi de changer de métier</i> ») selon le niveau de langue et le parcours de l'EANA | - Item 1 : QROC - Item 2 : Question appelant une réponse ouverte longue | - Item 1 : 2 minutes - Item 2 : 2 minutes de préparation et 3 minutes de passation |

2.1. Découpage de l'épreuve

Le découpage de cette évaluation est conçu pour proposer une structure fixe tout en permettant d'en modifier les étapes et le contenu. Ainsi le test se découpe en trois parties, dont seules les deux premières sont obligatoires. À l'intérieur de chacune, plusieurs items sont disponibles et doivent être sélectionnés par l'évaluateur en fonction du profil, du parcours et

³⁶ Ces questions évoquent les langues étudiées à l'école et ne concernent donc que les EANA scolarisés auparavant.

des intérêts de l'élève qui lui fait face. Il me semblait essentiel de différencier les modalités d'évaluation pour répondre à la grande diversité des profils, parcours et intérêts des EANA.

En ce qui concerne le minutage, j'ai indiqué un temps indicatif dans ce tableau mais ai choisi de ne pas l'inscrire dans le protocole. En effet, nous avons vu que le temps est limité et il me semble qu'une procédure trop longue ou très précisément minutée risque de générer du stress chez les enseignants. Plutôt que de prescrire un temps standardisé, il m'a paru plus pertinent de laisser chaque enseignant gérer une situation qui sera forcément unique. J'ai toutefois proposé un minutage permettant d'équilibrer les parties.

2.2. Types d'exercices

J'ai utilisé les typologies de types d'exercices d'*Évaluer les apprentissages* (Lussier, 1992, p. 55-63) et *L'évaluation en FLE* (Veltcheff & Hilton, 2003, p. 46-47) afin de déterminer ceux convenant le mieux au repérage des compétences ciblées. Les types d'exercices qui permettent d'évaluer la CO, PO et IO sans aucun recours à l'écrit sont assez peu nombreux. En effet de nombreux outils demandent un support écrit ou audio qu'il aurait été complexe de fournir. Suivant la typologie de Veltcheff et Hilton, il restait donc les possibilités suivantes : exercice à trous, exercice de transformation, production guidée ou jeu de rôle, production orale continue (discours, argumentation, description).

J'ai favorisé les questions appelant des réponses courtes dans la première partie, l'entretien, car elles permettent d'établir une discussion entre l'enseignant et l'EANA et permettent d'évaluer sa compréhension des questions et sa capacité à y répondre. Voici un exemple de questions :

| Thème | Support | Questions (suggestions) |
|---------------|-----------------|--|
| 1. État-civil | Cadre 1, page 1 | <p><i>Comment t'appelles-tu ?</i></p> <p><i>Comment est-ce qu'on écrit ton nom ? Peux-tu l'épeler ?</i></p> <p><i>Quelle est ta date de naissance ?</i></p> <p><i>Quelle est ton adresse ?</i></p> |

Les questions appelant une production orale continue ont ensuite été sélectionnées pour les items évaluant la capacité à raconter, décrire et argumenter. Afin de différencier, on trouve des QROC pour les élèves de niveau A1/A2 et des questions appelant des réponses ouvertes longues, plus complexes, pour les niveaux supérieurs. Ainsi, pour la partie « Raconter, décrire » et le document 3 sur les loisirs, on posera les questions suivantes à un EANA de niveau A1 : « Que vois-tu sur ces photos ? Que font les personnages ? Tu fais ça, toi aussi ? ». À partir du niveau A2, on peut compléter avec les interrogations : « Quels sont les loisirs populaires dans

ton pays ? Et toi, quels sont les loisirs que tu aimes ? que tu pratiques ? ». Ces questions sont indicatives et peuvent être adaptées.

Enfin, dans la partie « décrire, raconter », l’item de réarrangement (pour reprendre la formulation de Lussier), permet d’évaluer à la fois les compétences linguistiques, de communication mais aussi discursives de l’EANA. L’exercice teste sa capacité à ordonner les images de façon logique, faisant appel à la cohérence, puis sa façon de les lier, ce qui permet de mesurer la cohésion de son discours. Ces indications sont particulièrement pertinentes pour un élève peu ou pas scolarisé auparavant car elles mesurent des compétences qui lui seront très utiles dans la suite de sa scolarité. De plus, l’EANA réalisant l’activité sous les yeux de l’enseignant, il peut expliquer son raisonnement et discuter des choix effectués. L’histoire peut ensuite être décrite, permettant d’évaluer la production en continu.

2.3. Échelle de notation

Pour faciliter l’évaluation, j’ai conçu une grille récapitulant pour chaque grande étape les compétences observées et mesurant les compétences linguistiques transversales. Afin de répondre aux recommandations de Huver et Springer quant aux méthodes d’évaluation alternative (2011), j’ai choisi d’utiliser des grilles d’appréciation descriptives et critériées car elles permettent de sélectionner les critères les plus pertinents pour chaque compétence langagière et de porter un jugement global sur la performance de l’EANA, tout en limitant l’influence la subjectivité de l’évaluateur. Les descripteurs sont positifs et précis, impliquant que le jugement émis ne soit pas relatif mais fasse état de ce que l’élève peut réaliser et à quel niveau.

| | | |
|-------------------|---|--|
| Interaction orale | A1 Peut répondre à des questions simples sur des sujets très familiers (identité, famille, vie quotidienne). | |
| | A2 Peut se faire comprendre et communiquer sur des sujets familiers (conditions de vie, entourage, loisirs), à condition de pouvoir être aidé. | |
| | B1 Peut échanger avec une certaine assurance sur des sujets courants ou non. Peut faire une description simple de sujets familiers et relater en détail ses expériences. | |
| | B2 Peut échanger des informations complexes et avis sur de nombreux sujets. Peut élargir et développer ses idées, sans grande aide ni stimulation de l’interlocuteur. | |

Figure 4. Extrait de la grille d’évaluation des compétences orales

J’ai également choisi de ne pas attribuer de points car cette perspective ne semblait pas pertinente pour un test visant à informer des compétences d’un jeune et non à contrôler que des connaissances soient acquises. Les résultats sont donc évalués à l’aide d’échelles de compétences permettant de sélectionner le niveau pertinent pour chaque activité et chaque cadre

de référence, CECR et SCCC. Cette représentation a de plus l'avantage de montrer le continuum des capacités des élèves, ce qui aide à les situer.

Afin de proposer une procédure simple et rapide, j'ai utilisé le système de cases à cocher. Un espace d'expression libre (« Commentaires ») est disponible sous la grille, de façon à ce que tout autre élément pertinent puisse trouver sa place. En effet, chaque EANA étant unique et chaque entretien différent, il me paraît essentiel de laisser aux évaluateurs la place d'apporter les éléments qui leur paraissent importants. Cela laisse une place à une vision plus subjective et holistique de la performance qui me paraît être un bon contrepoint au découpage des compétences proposés par la procédure et la grille d'évaluation.

Nous avons vu dans ce chapitre les choix opérés dans la construction de cet outil. Ils ont été guidés par deux souhaits : d'une part, proposer une procédure critériée, permettant d'assurer l'objectivité et la validité de l'évaluation, et d'autre part permettre d'adapter son contenu de façon à laisser place à l'hétérogénéité et l'inattendu liés à la diversité des profils rencontrés.

Afin d'évaluer la capacité de ces outils à répondre à ces exigences, il était ensuite nécessaire de les expérimenter, ce qui a été fait lors d'une cellule d'accueil. Voyons à présent comment s'est déroulée cette expérimentation et les conclusions qu'elle a permis de tirer.

Chapitre 9. Expérimentation et prolongements

Afin de vérifier que les outils répondaient aux critères de qualité vus précédemment, nous avons effectué un test pilote dont nous décrivons les conditions de passation et les résultats. Ensuite, nous les analyserons ainsi que les retours des acteurs de l'évaluation. Enfin, nous clôturerons ce chapitre par les prolongements de cette expérimentation.

1. *Le prétest*

1.1. *Contexte*

La nouvelle procédure d'évaluation des compétences orales a été expérimentée lors de la cellule d'accueil du 9 mai 2019. Un seul prétest a été réalisé dans le cadre de stage du fait de sa durée d'une part et parce que les cellules d'accueil ont lieu en nombre limité d'autre part. Les conditions de test étaient exactement les mêmes que lors des cellules d'accueil habituelles. Seule la partie entretien de la procédure a été modifiée, le déroulement du reste des tests restant identique.

Une phase de vérification a précédé l'expérimentation proprement dite. Les deux outils, le protocole et la grille d'évaluation, ont été relus par ma directrice de mémoire, une collègue enseignant en UPE2A NSA et mon tuteur de stage. À la suite de leurs remarques, j'ai rendu les descripteurs de la grille plus concis. J'ai également modifié la partie 3 de l'évaluation, initialement basée sur un déclencheur visuel qui pouvait prêter à des difficultés d'interprétation selon les cultures d'origine et risquait de mettre à mal l'équité de la procédure.

Lors du prétest, trois enseignantes se sont proposées pour utiliser les outils. Je leur ai tout d'abord présenté oralement la procédure et nous avons discuté de son contenu. Les enseignantes ont été quelque peu rebutées par la longueur du protocole et se sont rapidement tournées vers la grille d'évaluation afin de se familiariser avec cet outil. Les réactions principales m'ont semblé être assez dubitatives quant à la longueur et maniabilité de la procédure et des outils, mais curieuses quant à leur utilisation. Une fois cette prise de connaissance effectuée les enseignantes ont pu prendre un temps de lecture si elles le souhaitaient avant d'accueillir les EANA. Lors des entretiens et évaluations, les élèves complètement allophones ont été reçus mais n'ont pas pu tester la procédure. Sur la journée, le total de jeunes pour lesquels elle a été utilisée est de neuf personnes. Deux dossiers pédagogiques complétés sont disponibles en annexe.³⁷

³⁷ Voir annexe 18, p. 83-94.

1.2. Résultats et analyse

Cette expérimentation avait pour but de répondre à plusieurs questions : ces outils permettent-ils d'évaluer les compétences orales en langue française en lien avec les normes du CECR et du SCCCC ? Permettent-ils de choisir plus aisément, et surtout plus précisément, les tests de PE et CE ? Les critères de qualité d'une évaluation vus dans la deuxième partie (validité, fiabilité, objectivité et faisabilité) sont-ils respectés ? Pour le déterminer, j'ai construit une grille d'analyse dont vous trouverez un exemple ci-dessous. Pour cela, j'ai tout d'abord relevé les résultats obtenus aux trois parties de l'épreuve orale ainsi que les capacités linguistiques évaluées. Ensuite, j'ai défini le niveau de langue du CECR dominant. En dessous, un second tableau indique le niveau de langue choisi pour les tests en CE et PE par l'enseignant évaluatrice ainsi que le résultat obtenu, procédé permettant d'évaluer la congruence des résultats entre le niveau évalué pour les compétences orales et le choix des tests écrits. Voici un exemple :

Dossier 238

- Profil de l'EANA : jeune francophone de 17 ans scolarisé durant trois ans et demi dans son pays d'origine. Souhaite reprendre des études.
- Évaluation des compétences orales

| | | Niveau du CECR | Cycle du SCCC |
|-------------------|----|----------------|---------------|
| Parler de soi | CO | B2 | cycle 3 |
| | IO | B1 | |
| Décrire, raconter | | A2 | cycle 3 |
| Argumenter | | A2 | cycle 3 |

| | |
|--------------|--|
| Lexique | A2 |
| Grammaire | A1, A2 + A2, B1 |
| Phonologie | B1 |
| Commentaires | oui, sur le stress de l'EANA et les sujets sur lesquels il était plus à l'aise |

Niveau majoritairement atteint = A2

- Tests écrits proposés et résultats :

| | CE | PE |
|------------------------|--------|----|
| Niveau de test proposé | A2 | A2 |
| Résultat indiqué | A1, A2 | A2 |

- Congruence des résultats avec le niveau repéré lors de l'épreuve orale et le parcours de l'élève : oui

³⁸ Voir annexe 17, p. 77-82.

D'autre part, j'ai réalisé des entretiens informels avec les enseignantes ayant utilisé la procédure afin que chacune puisse partager les résultats de son utilisation. Ces échanges ont eu lieu en temps limité mais ont été cruciaux pour analyser les résultats de cette expérimentation.

1.2.1. Validité

Le premier objectif de cet outil était de placer les compétences orales des élèves allophones au regard des normes du CECR et du SCCC. Cet objectif a bien été atteint car les trois collègues ont souligné que cette procédure leur donnait beaucoup plus de matière à évaluer que le simple entretien habituellement mené lors des cellules. L'étude des grilles montre également que des niveaux de compétences du CECR ont été indiqués pour chaque épreuve. Néanmoins, j'ai constaté que plusieurs collègues n'avaient pas complété la partie du SCCC, ce qui est probablement dû à un manque de temps ou d'habitude.

Cette évaluation permet de plus de tester non seulement les compétences en langue mais aussi les capacités discursives de l'EANA par le biais de l'exercice de remise en ordre des images séquentielles. Ce choix, qui pourrait a priori nuire à la validité d'un test de compétences orales en langue française réalisé dans un autre contexte, me semble ici pertinent au regard du public accueilli et de l'utilisation ultérieure de l'évaluation. Les trois enseignantes ont d'ailleurs déclaré que cet exercice leur avait été très utile, tout en soulignant sa difficulté pour plusieurs élèves.

Concernant les compétences évaluées, l'utilisation du support photographique a été questionnée par une collègue qui soulignait que la lecture de l'image est un exercice spécifique auquel de nombreux EANA ne sont pas entraînés. Lors d'un entretien, j'ai également constaté qu'un jeune qui n'avait jamais été scolarisé auparavant rencontrait de grandes difficultés à me dire ce que représentait la photographie montrant deux garçons jouant au foot, sport que l'EANA avait dit aimer et pratiquer.

La question centrale de ce travail porte sur la validité de l'ensemble de la procédure évaluative proposée en cellule d'accueil et l'influence de l'évaluation des compétences orales sur le choix des tests écrits. Il était donc essentiel d'analyser l'impact de ces nouveaux outils sur la suite de l'évaluation. Dans cet objectif, j'ai mis en parallèle le résultat global de l'évaluation des compétences orales et le niveau de test choisi en PE et CE. On constate que le niveau choisi par les enseignantes pour les tests écrits en langue français était identique à celui qu'elles avaient repéré suite à l'évaluation des compétences orales. C'est le cas pour les dossiers 1, 2, 4, 6, 7 et 9 mais n'est par contre pas valable pour les élèves à la scolarité discontinue ou

faible (voir dossiers 3, 5 et 8), pour lesquels le test de niveau choisi pour le test écrit était inférieur à celui repéré après le test de compétences orales. Il est ici nécessaire de se rappeler que l'évaluation menée en cellule d'accueil est holistique car elle prend en compte non seulement les compétences, mais aussi le parcours scolaire et la biographie langagière de l'élèves. Ce décalage observé est donc tout à fait normal et témoigne de la personnalisation de ces tests. J'ai donc ensuite estimé la pertinence de ces choix de tests écrits en mettant en regard le niveau détecté lors de l'évaluation des compétences orales, le parcours de l'EANA et les résultats obtenus lors des tests de CE et PE. Il est apparu que pour la quasi-totalité des élèves le choix était cohérent car les tests avaient permis aux jeunes de montrer leurs capacités, qui n'avaient pas été surévaluées ou sous-évaluées. Voici l'exemple du *dossier 1*³⁹, pour lequel la congruence semble avérée :

- Profil de l'EANA : jeune fille francophone ayant toujours résidé en France sauf lors d'un séjour de huit mois en Espagne. Scolarité continue jusqu'en classe de 1^{ère} professionnelle.
- Évaluation des compétences orales

| | | Niveau du CECR | Cycle du SCCC |
|-------------------|--------------|----------------|---------------|
| Parler de soi | CO | B2 | cycle 4 |
| | IO | B2 | |
| Décrire, raconter | non effectué | | |
| Argumenter | | B2 | cycle 4 |

| | |
|--------------|------------------|
| Lexique | B2 |
| Grammaire | pas d'indication |
| Phonologie | B2 |
| Commentaires | non |

Niveau majoritairement atteint = B2

- Tests écrits proposés et résultats :

| | CE | PE |
|------------------------|----|----|
| Niveau de test proposé | B2 | B2 |
| Résultat indiqué | B2 | B2 |

- Congruence des résultats avec le niveau repéré lors de l'épreuve orale et le parcours de l'élève : oui

³⁹ Voir annexe 17, p. 77.

Il faut apporter un petit bémol à ces résultats quant à la pertinence des choix effectués, l'excellente note obtenue au test de CE pour le dernier EANA laisse à penser qu'il aurait été plus pertinent de lui donner le niveau supérieur.

Lors des entretiens, j'ai également interrogé mes collègues pour savoir si cette évaluation avait modifié l'idée qu'elles avaient dès la fin de l'entretien sur le niveau des tests écrits qu'il faudrait leur donner. Sur les trois, deux ont trouvé cette phase utile et ont révisé leur idée initiale du niveau de l'EANA. L'une d'entre elle a également indiqué qu'elle passait habituellement par une étape de lecture à haute voix après l'entretien, afin de mieux choisir les tests écrits mais qu'elle n'avait pas eu besoin de le faire grâce à cette procédure. Elle a ajouté que ce déroulement empêcherait selon elle de sous-évaluer trop systématiquement les jeunes et permettrait un bilan des compétences plus juste et objectif. Une seule enseignante n'a pas modifié son estimation initiale du niveau de l'EANA suite à cette procédure. Elle a souligné qu'elle avait évalué des jeunes aux profils très spécifiques : NSA ou âge lycée, pour lesquels le niveau est assez rapidement repérable. Il faut donc s'interroger sur la pertinence de proposer cette évaluation à tous les profils de jeunes allophones.

Cette analyse des résultats montre néanmoins que l'expérimentation s'est avérée concluante, la procédure permettant de parvenir à un positionnement plus objectif et d'améliorer la validité de la procédure d'évaluation toute entière.

1.2.2. Objectivité et équité

La nouvelle procédure contient des descripteurs permettant d'apporter une information a priori objective sur les compétences des EANA, au contraire de l'évaluation précédente qui était peu transparente et aboutissait à des indications de niveau non justifiées. Le nouveau test proposé n'induit certes pas que chaque jeune soit évalué de la même façon car il s'appuie sur la différenciation mais il permet de proposer une structure identique pour chacun. Lors de la cellule du 9 mai, on constate que la majorité des élèves ont suivi le même déroulement, sauf pour deux EANA n'ayant pas réalisé la dernière partie « argumenter ». Cette procédure semble donc équitable car elle propose une structure et des critères d'évaluation identiques pour tous.

L'une de mes préoccupations lors de la conception était d'éviter tout biais culturel, ce qui est complexe lorsque les personnes évaluées peuvent provenir de toutes les cultures, religions et systèmes de valeurs imaginables. Lors de la cellule d'accueil, ce problème n'a toutefois pas été signalé par les collègues et ne semble pas avoir empêché ou faussé l'évaluation.

L'usage des photos a parfois été problématique mais ce phénomène est plus en lien avec l'étude de l'image qu'avec les thèmes et domaines évoqués.

1.2.3. Faisabilité et fiabilité

En ce qui concerne la faisabilité, les craintes initiales des évaluatrices n'ont finalement pas été prémonitoires car elles ont toutes indiqué que le temps n'avait pas posé problème lors de l'évaluation. Le temps consacré à cette évaluation des compétences orales a bien entendu allongé la durée de la procédure toute entière mais n'a jamais été signalé comme étant handicapant. Concernant la prise en main des outils, les collègues ont indiqué s'être rapidement familiarisée avec la grille d'évaluation. J'ai noté que certaines avaient eu des difficultés à comprendre comment indiquer le niveau choisi et avaient parfois coché plusieurs réponses. Un éclaircissement de la consigne pourrait ici être envisagé.

Au niveau matériel, chaque évaluatrice disposait d'un protocole, de plusieurs grilles d'évaluation à compléter et de deux enveloppes comprenant les images des histoires séquentielles découpées, l'une avec celle de trois images et l'autre avec celles de six images. La grille d'évaluation a ensuite été jointe au dossier de l'EANA. Hormis la perte d'une vignette d'une histoire séquentielle, aucun problème technique n'est venu perturber la procédure. Si celle-ci se fait ultérieurement à plus grande échelle, il faudra prendre en compte le temps de préparation de ces outils et réfléchir à la façon de les présenter pour qu'ils soient aisément manipulables.

2. *Perspectives*

2.1. *Information des partenaires et spécifications*

La recherche action ainsi que la démarche qualité prônée par ALTE préconisent, une fois l'expérimentation achevée et analysée, de communiquer avec les partenaires et de revenir sur le travail. Dans cette perspective, j'ai échangé avec les enseignants qui avaient participé au prétest ainsi qu'avec mon tuteur de stage. Les informations obtenues m'ont permis de déterminer plusieurs points sur lesquels l'outil devrait être retravaillé.

Tout d'abord, il me semble nécessaire de modifier la formulation des descripteurs, comme souhaité par les collègues, de façon à les rendre plus proches de la réalité de la cellule d'accueil. Un exemple pour l'IO niveau A1 pourrait être « L'EANA se présente et répond aux questions simples sur lui ». La difficulté sera de proposer des critères qui ne soient pas trop nombreux mais permettent de couvrir les compétences variées induites par la différenciation.

La structure modulable en trois grandes étapes du test paraît pertinente mais les supports doivent être retravaillés afin d'éviter tout biais. Une piste serait ici de différencier les supports selon le niveau, proposant les photographies uniquement à des élèves scolarisés auparavant, habitués à cet exercice.

Enfin, la procédure décrite dans le protocole semble n'avoir pas toujours été lue en détails par les collègues, qui ont parfois donné trop d'outils au jeune en face d'eux (photographies et images séquentielles). Ce phénomène est peut-être lié au manque de temps lors de la journée de cellule d'accueil mais j'en déduis qu'il est nécessaire de réfléchir à la prise en main de ces outils et la formation des enseignants.

2.2. Prolongement du travail

Selon Huver et Springer, une évaluation doit être écologique et choisie en concertation avec ceux qui en sont les acteurs. Dans ce travail, je me suis efforcée de prendre autant que possible en compte la réalité du terrain, les besoins du public concerné et des enseignants, ainsi que les apports théoriques de la littérature scientifique afin de proposer une procédure la plus proche possible des besoins du contexte. Maintenant cet outil créé et testé, il me semble qu'il est nécessaire d'ouvrir la discussion au sein du groupe entier, afin que chacun puisse s'exprimer quant à cette procédure, et plus généralement quant aux méthodes d'évaluation utilisées lors des cellules d'accueil. L'objectif initial de ce stage était de retravailler la procédure d'évaluation des compétences orales afin mieux choisir les tests de CE et PE donnés. L'analyse des pratiques et le recueil des besoins ont montré que l'évaluation des compétences orales était un moment pivot de cette procédure et qu'il était nécessaire de la transformer afin d'assurer la validité de l'évaluation. Toutefois, il s'agit ici d'une première étape dans un travail plus long. Dans cette perspective et sur proposition de Marco Brighenti, un groupe de travail sera mis en place au mois de septembre, lors des deux premières semaines de l'année, afin de réfléchir à l'ensemble de la procédure évaluative. L'objectif visé est d'obtenir une capacité à évaluer les EANA plus valide et plus précise de façon à améliorer leur inclusion. Le formateur CASNAV du second degré indique que l'UPE2A est parfois trop systématiquement proposée à des élèves bien scolarisés. Il est nécessaire de mieux cibler le profil des jeunes allophones pour leur proposer des parcours adaptés, qui pourraient passer par quelques heures de remédiation dans leur collège de secteur, mesure pour l'instant très peu pratiquée. Établir un diagnostic précis des besoins permettrait donc une meilleure différenciation des parcours. D'autre part, revoir les critères de la procédure dans son intégralité permettrait de s'inscrire dans une démarche qualité et une réflexion collective permettant d'améliorer les pratiques.

Conclusion

L'objectif de ce stage réalisé au CASNAV de l'Essonne était de proposer une analyse et amélioration des pratiques évaluatives utilisées en cellule d'accueil. Tout au long de ce mémoire, la mise en place de ce projet a été présentée et expliquée.

Ainsi, l'étape initiale d'analyse du contexte et du terrain de stage a été évoquée en première partie, suivie d'une mise au point concernant la nature et l'importance de la cellule d'accueil pour les EANA. Au vu de la portée de cette évaluation diagnostique sur le parcours scolaire des jeunes allophones, il s'est avéré nécessaire d'en examiner la validité. Ce sont les manquements à cette dernière qui ont guidé les choix ingénieriques de ce projet, sous-tendu par l'hypothèse qu'une procédure critériée des compétences orales en langue française permettrait d'assurer une évaluation valide, tant au niveau des compétences orales qu'écrites.

Les apports de la littérature scientifiques, détaillés dans la seconde partie, ont fourni le soubassement théorique nécessaire à la création de nouveaux outils. Pour cela, il a fallu déterminer les spécificités du type de public concerné et ses besoins, puis la nature et les enjeux de l'évaluation, avant d'établir un guide des critères de qualité à respecter pour toute évaluation professionnelle.

Ces données, associées à l'analyse des pratiques d'évaluation des compétences orales dans plusieurs CASNAV, ont guidé les choix didactiques des deux outils proposés, le protocole d'évaluation et la grille d'évaluation critériée. L'objectif était de mettre en place une évaluation répondant aux critères de qualité sans que la procédure ne soit trop lourde ou complexe pour les enseignants et les EANA. L'expérimentation et l'analyse des résultats ont montré que ces outils permettent une évaluation des compétences orales plus objective et plus valide, cadrant des pratiques jusque-là disparates. Certains aspects restent bien sûr à perfectionner, comme l'utilisation de supports photographiques ou la formulation des critères mais le premier objectif de ce travail est rempli. La seconde postulat, à savoir que la mise en place de cette évaluation permettrait d'améliorer la pertinence des choix des tests de CE et PE, semble également confirmé à la suite du prétest. Les indications de la première partie de l'évaluation (compétences orales) étant plus fiables, le choix des tests écrits a été facilité. Il est toutefois nécessaire de relativiser ces résultats au regard du nombre d'EANA évalués. Pour assurer la validité des outils, il sera nécessaire de multiplier les expérimentations et de consulter tous les acteurs de l'évaluation menée en cellule d'accueil. Ce projet est déjà mis en place par le formateur CASNAV qui prévoit de continuer à la rentrée prochaine le travail entamé ici.

La cellule d'accueil est un moment crucial dans le parcours scolaire et de migration des EANA. Il est donc essentiel de leur offrir d'une part un moment qui soit marqué par l'accueil et l'hospitalité mais aussi de leur proposer une évaluation éthique et objective, permettant de mettre en place pour chacun un parcours personnalisé qui devienne parcours de réussite. Le CASNAV 91 et l'académie de Versailles sont tous deux impliqués dans la poursuite de cet objectif puisque des conseils quant aux gestes et postures d'accueil à favoriser lors de l'entretien devrait prochainement être émis par des sociologues du réseau EDUCINCLU.

Bibliographie

- ALTE (2011). *Manuel pour l'élaboration de la passation de tests et d'examens de langue*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/1680667a2c> [consulté le 22/06/2019].
- Antibi, A. (2005). *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* La Barthe-sur-Leze : A. A.
- Armagnague Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça Dia, C., & Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL : Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01992643/document> [consulté le 22/06/2019].
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Éd. des Archives contemporaines.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw-Hill.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. (2018, février). Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 22/06/2019].
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, (Vol. XXI N° 3), 8-20. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276> [consulté le 22/06/2019].
- Cherqui, G., & Peutot, F. (2015). *Inclure : Français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- Circulaire n° 90-270 : Missions et organisation des CEFISEM*. (1990).
- Circulaire académique de rentrée : Accueil des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) dans l'académie de Versailles*. (2016).
- Circulaire n° 73-383 : Scolarisation des enfants étrangers non francophones arrivant en France entre 12 et 16 ans*. (1973).
- Circulaire n° 2002-100 : Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. (2002).
- Circulaire n° 2002-102 : Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*. (2002).
- Circulaire n° 2012-141 : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. (2012).
- Circulaire n° 2012-143 : Organisation des Casnav*. (2012).
- Circulaire n° 2015-016 : Le plan d'accompagnement personnalisé*. (2015).
- Circulaire n° IX 70-37 : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*. (1970).
- Conseil de la coopération culturelle. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues* :

- Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Paris : Conseil de l'Europe = Council of Europe Didier.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette FLE.
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde ASDIFLE*. Paris : Clé international.
- Cuq, J.-P., & Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? In M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 11-28.
- David, C., & Abry, D. (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Vanves : Hachette français langue étrangère.
- Little, D., Goullier, F., & Hughes, G. (2011, février). Le Portfolio européen des langues : Rétrospective (1991-2011) - Résumé. Disponible en ligne : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-european-language-portfolio-the-story-so-far-1991-2011-executive-summary> [consulté le 22/06/2019].
- Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse*. (2017). Disponible en ligne : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/> [consulté le 22/06/2019].
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école*. Malakoff : Armand Colin.
- Éducation Montérégie Immigration. (2005). *L'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés – une entrevue avec Janine Hohl*. Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=vmgIRapW57c> [consulté le 22/06/2019].
- Équipe ressource ASH 2nd degré. (2012). *L'évaluation différenciée. Pourquoi ? Comment ?* Disponible en ligne : http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/06/Evaluation_differencieeVS3-3.pdf [consulté le 22/06/2019].
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (113). Disponible en ligne : <http://veille-et-analyses-ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf> [consulté le 22/06/2019].
- Galligani, S. (2012). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. *Cahiers du GEPE*, 4 (Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français). Disponible en ligne : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2314#bibliog> [consulté le 22/06/2019].
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Futuroscope : Canopé éditions.
- Grandserre, S. (2013, septembre 9). Pédagogie différenciée : 10 conseils + 1 ! Disponible en ligne : <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2013/09/09092013Article635143083792793702.aspx> [consulté le 22/06/2019].
- Groupe de travail national Français Langue de Scolarisation. (2012, octobre). *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés*. Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document_evaluation_121009_c_228902_356123.pdf [consulté le 22/06/2019].
- Huver, E., & Goï, C. (2010). Évaluer – accueillir – insérer. *Cahiers de sociolinguistique*,

n° 15(1), 97-108.

- Huver, E., & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues : Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.
- Klein, C., & Sallé, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* : Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Lang, A.-C., & Sorre, B. *Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018*. Pub. L. No. 274, Tome II (2017).
- Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages : Dans une approche communicative*. Vanves : Hachette.
- Mègre, B., & Riba, P. (2015). *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris : Hachette.
- Meirieu, P. (2012). Retours sur la «pédagogie différenciée», entretien. *Les Cahiers pédagogiques*. Disponible en ligne : https://www.meirieu.com/ARTICLES/peda_diff_2012.pdf [consulté le 22/06/2019].
- Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Les cahiers de la LCD*, 2(2), 47-62.
- Noël-Jothy, F., & Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette Français langue étrangère.
- Peigné, C. (2007). Le parcours d'adolescents nouvellement arrivés dans la scolarisation française : l'accueil de l'Autre à l'école. In J. Archibald & J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris : l'Harmattan, 331-348.
- Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF sciences humaines.
- Peutot, F. (2012). Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSCO. In Klein, C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope : SCÉRÉN-CNDP-CRDP, 102-105.
- Rafoni, J.-C. (2000). *Maths sans paroles : Outils d'évaluation des élèves des classes ordinaires ou spécialisées, en difficulté scolaire ou linguistique : cycles 2 et 3*. Buc : CRDP de l'Académie de Versailles.
- Rafoni, J.-C., & Deruguine, N. (2003). *Passerelles en quinze langues : Évaluation – lecture en langue d'origine cycles II et III : français, anglais, arabe, chinois, coréen, espagnol, indonésien, japonais, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, tamoul, turc, vietnamien*. Paris : SCEREN-CNDP.
- Rigoni, I. (2017). Accueillir les élèves migrants : Dispositifs et interactions à l'école publique en France. *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*, 7(1), 39-50. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.7202/1040610ar> [consulté le 22/06/2019].
- Sallé, J. (2012). Les ENA : le public prioritairement concerné par le FLSCO en France. In Klein, C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope : SCÉRÉN-CNDP-CRDP, 11-14.
- Schiff, C., Lazaridis, M., Octave, C., Barthou, E., Chauprade, B., & Delorme, A. (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 scolarisation ordinaire. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015). Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun [consulté le 22/06/2019].

Socle commun de connaissances et de compétences. Pub. L. No. 2006-830 (2006).

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue.* Paris : Clé international.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun.* Paris : CLE international.

Veltcheff, C., & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE.* Paris : Hachette français langue étrangère.

Verdelhan, M. (2009). Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ? *Cahiers pédagogiques*, (473). Disponible en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-penser-l-entree-dans-les-apprentissages-en-francais-langue-de-scolarisation-pour-les-enfants-d-origine-etrangere> [consulté le 22/06/2019].

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde : Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés.* Paris : Hachette éducation.

Vigner, G. (2012). « Le livre rouge », douze ans après : événements et évolutions. In Klein, C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former.* Futuroscope : SCÉRÉN-CNDP-CRDP, 11-14.

Sigles et abréviations utilisés

| | |
|-------------|---|
| ALTE : | association of language testers in Europe (ou association des organismes certificateurs en Europe pour la traduction française) |
| CASNAV : | centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage |
| CDDP : | centre départemental de documentation pédagogique |
| CE : | compréhension écrite |
| CECR : | cadre européen commun de référence pour les langues |
| CEFISEM : | centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants |
| CIEP : | centre international d'études pédagogiques |
| CIO : | centres d'information et d'orientation |
| CO : | compréhension orale |
| DELFB : | diplôme d'études en langue française |
| DEPP : | direction de l'évaluation de la prospective et de la performance |
| DSDEN : | direction des services départementaux de l'Éducation nationale |
| EANA : | élève allophone nouvellement arrivé |
| EDUCINCLU : | éducation inclusive des publics migrants |
| EFIV : | enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs |
| ENA : | élève nouvellement arrivé |
| FLE : | français langue étrangère |
| FLM : | français langue maternelle |
| FLS : | français langue seconde |
| FLSco : | français langue de scolarisation |
| IA-IPR : | inspectrice d'académie - inspectrice pédagogique régionale |
| IEN-ASH : | inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés |
| IO : | instructions officielles |
| MNA : | mineurs non accompagnés |
| NSA : | non scolarisés antérieurement |
| PE : | production écrite |
| PEL : | portfolio européen des langues |
| PO : | production orale |
| Psy EN : | psychologues de l'Éducation nationale |
| QCM : | questionnaires à choix multiples |
| QROC : | question appelant une réponse ouverte courte |
| SCCC : | socle commun de connaissances et de compétences |

SCCCC : socle commun de connaissances, de compétences et de culture
TCF : test de connaissance du français
TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
ULIS : unités localisées pour l'inclusion scolaire
UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Sommaire | 4 |
| Introduction | 6 |
| Partie 1 – Contexte et questionnements | 9 |
| Chapitre 1. Étude du contexte | 10 |
| 1. Contexte institutionnel : les centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (désormais CASNAV)..... | 10 |
| 1.1. Bref historique de la création des CASNAV..... | 10 |
| 1.2. Missions et fonctionnement du CASNAV | 11 |
| 1.3. Un pilotage complexe | 12 |
| 2. Contexte du stage : le CASNAV du département de l’Essonne | 14 |
| 2.1. Présentation de l’équipe et du territoire | 14 |
| 2.2. Particularités de ce terrain | 14 |
| 2.2.1. Un département en tension | 14 |
| 2.2.2. Une équipe locale unie malgré des difficultés internes | 15 |
| Chapitre 2. La cellule d’accueil, un moment crucial dans le parcours d’immigration des élèves | 17 |
| 1. Qu’est-ce qu’une cellule d’accueil ? Éléments de définition..... | 17 |
| 1.1. D’après les textes officiels..... | 17 |
| 1.2. Sur le terrain, des pratiques variées | 18 |
| 1.2.1. Comparatif au sein de l’académie | 18 |
| 1.2.2. Spécificités des pratiques essonniennes | 21 |
| 2. Les enjeux de la cellule d’accueil | 22 |
| 2.1. Un moment décisif sur le plan pédagogique | 22 |
| 2.2. Et sur le plan sociologique..... | 23 |
| 2.3. Difficultés rencontrées sur le terrain | 25 |
| 2.3.1. Difficultés d’ordre matériel | 25 |
| 2.3.2. Et d’ordre pédagogique..... | 26 |
| Chapitre 3. Naissance et mise en place du projet ingénierique | 28 |
| 1. Origine et évolution de la commande | 28 |
| 1.1. Naissance du projet..... | 28 |
| 1.2. Modification de la commande et définition de la problématique | 29 |
| 2. Choix ingénieriques..... | 30 |
| 2.1. Méthodologie adoptée | 30 |
| 2.2. Présentation de la démarche ingénierique..... | 31 |
| 2.2.1. Identification du problème..... | 31 |
| 2.2.2. Établissement et mise en place du plan d’action..... | 32 |
| Partie 2 – État de l’art | 34 |
| Chapitre 4. Les élèves allophones, focus sur un public et des pratiques spécifiques | 35 |
| 1. Qui sont les EANA ?..... | 35 |
| 1.1. Éléments de catégorisation..... | 35 |
| 1.2. Une frange d’élèves à la marge..... | 36 |
| 1.2.1. Un public et des pratiques mal cernés par l’institution | 36 |
| 1.2.2. Des élèves marginalisés..... | 37 |
| 2. Leur prise en charge par l’institution..... | 38 |
| 2.1. De l’indifférenciation à l’inclusion : historique des pratiques | 38 |
| 2.2. L’émergence d’un nouveau champ didactique..... | 39 |
| 2.2.1. Du FLE au FLM | 39 |
| 2.2.2. Complexité de l’approche didactique | 40 |
| 3. La différenciation, une pratique essentielle | 40 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 3.1. | Définition..... | 41 |
| 3.2. | En pratique..... | 41 |
| 3.2.1. | Dans les activités de classe..... | 41 |
| 3.2.2. | Dans le cadre de l'évaluation..... | 42 |
| Chapitre 5. | L'acte d'évaluer..... | 44 |
| 1. | Qu'est-ce qu'évaluer ?..... | 44 |
| 1.1. | Définition générale..... | 44 |
| 1.2. | Évaluer à l'école française et évaluer en langue..... | 45 |
| 1.3. | Que recouvre cet acte ? Typologies de l'évaluation..... | 45 |
| 1.3.1. | Les types d'évaluation..... | 46 |
| 1.3.2. | Les fonctions de l'évaluation..... | 46 |
| 2. | Les théories didactiques : aperçu historique et principaux points d'achoppement..... | 47 |
| 2.1. | Aperçu historique..... | 47 |
| 2.1.1. | Période structuraliste..... | 47 |
| 2.1.2. | Période communicative..... | 48 |
| 2.1.3. | Évaluation et certification..... | 48 |
| 2.2. | Les courants dominants..... | 50 |
| 3. | L'évaluation des EANA : évolution et analyse des pratiques..... | 51 |
| 3.1. | Historique de l'évaluation diagnostique pour les EANA..... | 51 |
| 3.2. | Analyse des pratiques mises en place..... | 52 |
| 3.2.1. | Remise en cause de la validité..... | 52 |
| 3.2.2. | Tensions autour de la norme..... | 52 |
| 3.2.3. | Des circonstances parfois paralysantes..... | 53 |
| Chapitre 6. | Comment proposer une évaluation de qualité ?..... | 55 |
| 1. | Les critères de professionnalisation..... | 55 |
| 1.1. | La validité..... | 55 |
| 1.2. | La fiabilité..... | 56 |
| 1.3. | L'objectivité..... | 56 |
| 1.4. | L'équité..... | 57 |
| 1.5. | La faisabilité..... | 57 |
| 2. | Quelques outils concrets..... | 57 |
| 2.1. | Les grilles de correction..... | 58 |
| 2.2. | Critères, descripteurs et indicateurs..... | 59 |
| 2.3. | Les référentiels disponibles pour l'évaluation des EANA..... | 60 |
| 2.3.1. | Le CECR..... | 60 |
| 2.3.3. | Un référentiel pour les EANA..... | 61 |
| 3. | Les limites de la perspective techniciste..... | 62 |
| 3.1. | Remise en cause des outils techniques..... | 62 |
| 3.2. | Approches alternatives..... | 62 |
| Partie 3 – Conception, expérimentation et analyse..... | 64 | |
| Chapitre 7. Planification..... | 65 | |
| 1. | Analyse des pratiques en Essonne..... | 65 |
| 1.1. | Définition de la procédure..... | 65 |
| 1.1.1. | Préambule : une procédure en cours de formalisation..... | 65 |
| 1.1.2. | Les pratiques observées..... | 66 |
| 1.2. | Analyse des pratiques..... | 67 |
| 1.2.1. | Le type d'évaluation..... | 67 |
| 1.2.2. | Les fonctions de l'évaluation : une pratique transversale ?..... | 68 |
| 1.3. | Focus sur l'évaluation de l'oral..... | 68 |
| 1.3.1. | La procédure et les outils..... | 68 |
| 1.3.3. | Pratiques observées, traces laissées et discours tenus..... | 70 |
| 2. | Et ailleurs ? Comparatif avec les pratiques des autres académies..... | 71 |
| 2.1. | Choix didactiques..... | 72 |
| 2.2. | Compétences évaluées..... | 74 |

| | | |
|--|---|------------|
| 3. | Besoins et contraintes | 76 |
| 3.1. | Public concerné et objectifs du test..... | 76 |
| 3.2. | Contexte éducatif et norme(s)..... | 76 |
| 3.3. | Résultats et impact..... | 77 |
| 3.4. | Contraintes matérielles | 77 |
| Chapitre 8. | Conception de l'évaluation..... | 78 |
| 1. | Contenu..... | 78 |
| 1.1. | Activités langagières..... | 78 |
| 1.2. | Domaines et types de situations..... | 79 |
| 1.3. | Déclencheurs..... | 80 |
| 1.4. | Niveaux de performance et critères | 82 |
| 2. | Caractéristiques techniques | 82 |
| 2.1. | Découpage de l'épreuve | 83 |
| 2.2. | Types d'exercices | 84 |
| 2.3. | Échelle de notation | 85 |
| Chapitre 9. | Expérimentation et prolongements | 87 |
| 1. | Le prétest | 87 |
| 1.1. | Contexte | 87 |
| 1.2. | Résultats et analyse..... | 88 |
| 1.2.1. | Validité..... | 89 |
| 1.2.2. | Objectivité et équité..... | 91 |
| 1.2.3. | Faisabilité et fiabilité | 92 |
| 2. | Perspectives..... | 92 |
| 2.1. | Information des partenaires et spécifications | 92 |
| 2.2. | Prolongement du travail | 93 |
| Conclusion | | 94 |
| Bibliographie | | 96 |
| Sigles et abréviations utilisés | | 100 |
| Table des matières | | 102 |

MOTS-CLÉS : français langue seconde (FLS), élève allophone nouvellement arrivé (EANA), évaluation diagnostique, validité, compétences orales

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la procédure d'évaluation et de placement mise en place lors des cellules d'accueil organisées par le CASNAV pour les élèves allophones nouvellement arrivés. Il propose tout d'abord une présentation des particularités de cette évaluation à fort enjeu qui conditionne le futur parcours scolaire des EANA, puis du contexte dans lequel elle s'inscrit. L'analyse des pratiques observées a montré que la validité de cette procédure n'était pas respectée, et ce dès les premières étapes de l'entretien. La question à l'origine de ce projet a donc été la suivante : comment améliorer la validité de la procédure d'évaluation des compétences orales en langue française ? Les apports théoriques des ouvrages sur les élèves allophones et les critères préconisés par la démarche qualité en évaluation ont permis de fonder les choix didactiques à l'origine de la création de nouveaux outils. Une procédure remaniée et une grille d'évaluation ont été conçues, expérimentées et enfin évaluées.

KEYWORDS : French as a second language, newly arrived non-native speaker students, diagnostic assessment, validity, oral skills

ABSTRACT

This end of Master study focuses on the evaluation and placement procedure set up during the "cellule d'accueil", or "welcome unit" organised by CASNAV for newly arrived non-native speaker students. First, it presents the particularities of this high-stakes evaluation, which determines the future schooling of EANAs, and then the context in which it is carried out. The analysis of the observed practices showed that the validity of this procedure was not respected, even in the early stages of the interview. The question at the origin of this project was therefore the following: how to improve the validity of the procedure for assessing oral proficiency in French? The theoretical contributions of the books on non-native speaker students and the criteria recommended by the quality approach in evaluation have established the didactic choices that led to the creation of new tools. A revised procedure and evaluation grid were designed, tested and finally evaluated.