Hélèna DELBECQ

# L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences

*Mémoire de Master II en Politiques linguistiques, plurilinguisme, nouvelles technologies - Parcours Diffusion des langues*

Sous la direction de Madame Marie-Thérèse VASSEUR

Université du Maine
UFR de Lettres et Sciences Humaines
Filière Didactique du FLE

Octobre 2008

*Tous mes remerciements à l'ensemble des professeurs qui m'ont dédié un peu de leur temps en acceptant de participer à cette étude.*

# SOMMAIRE

**SOMMAIRE** ..... **3**

**INTRODUCTION** ..... **6**

**I. DES ENFANTS IMMIGRES A L'ECOLE : CONTEXTE GENERAL ET ELEMENTS DE PROBLEMATISATION DU SUJET** ..... **8**

**1. REFLEXIONS SUR LE DISPOSITIF D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION DES PRIMO-ARRIVANTS DANS LE SYSTEME SCOLAIRE** ..... **8**

1.1 L'ASPECT INSTITUTIONNEL ..... 8

*1.1.1. Les systèmes d'intégration scolaire des primo-arrivants dans l'Union européenne et plus particulièrement en France* ..... *8*

*1.1.2. Le public de ces classes et les enseignants responsables des structures d'accueil* ..... *10*

*1.1.3. Réflexions sur ce dispositif d'accueil* ..... *11*

1.2. LES ASPECTS DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES : QU'ENSEIGNER A CES ELEVES ET COMMENT?.. ..... 12

*1.2.1. Quels objectifs pour l'enseignement du FLS?* ..... *12*

*1.2.2. Quelle méthodologie ?* ..... *13*

**2. ELEMENTS DE PROBLEMATISATION DU SUJET** ..... **15**

2.1. LES IMMIGRES A L'ECOLE : DES SITUATIONS COMPLEXES ET DES PREJUGES TENACES ..... 15

*2.1.1. Assimilation entre scolarisation des enfants d'immigrés et échec scolaire* ..... *15*

*2.1.2. Complexité des variables à prendre en compte* ..... *15*

*2.1.3. Paradoxes* ..... *16*

2.2. COMPLEXITE DU PROCESSUS D'ACQUISITION EN LANGUE SECONDE ..... 16

*2.2.1. Enjeux et aspects identitaires* ..... *16*

*2.2.2. Les problèmes liés à la maîtrise de l'écrit* ..... *17*

2.3. COMPLEXITE DE L'ACTE EVALUATIF ..... 18

*2.3.1. L'évaluation en milieu scolaire aujourd'hui : évolution, nouveaux défis* ..... *18*

*2.3.2. Comment évaluer les primo-arrivants?* ..... *19*

**II. CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE** ..... **22**

**1. LES CONCEPTS DE LA RECHERCHE** ..... **22**

1.1. LE CONCEPT DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE ..... 22

*1.1.1. Emergence historique de la notion* ..... *22*

*1.1.2. Où se situent les frontières de ce concept?* ..... *23*

1.2. LE CONCEPT D'INTEGRATION SCOLAIRE ..... 24

*1.2.1. Qu'est-ce que l'intégration ?* ..... *24*

*1.2.2. Difficulté à définir des indicateurs d'intégration scolaire* ..... *25*

1.3. LE CONCEPT D'EVALUATION ..... 26

*1.3.1. Evaluation / contrôle : une distinction nécessaire* ..... *26*

*1.3.2. Quelques types d'évaluation* ..... *26*

*1.3.3. Un champ de recherche dynamique : nouveaux concepts* ..... *27*

1.4. LA NOTION DE COMPETENCE ..... 27

*1.4.1. Une notion aux contours flous : examen de la notion appliquée au domaine scolaire.. ..... 27*
*1.4.2. L'évaluation des compétences ..... 29*

**2. QUESTIONS DE METHODOLOGIE ..... 31**

2.1. PRESENTATION DES HYPOTHESES DE TRAVAIL ..... 31
*2.1.1. Les étapes d'un cheminement méthodologique ..... 31*
*2.1.2. Les hypothèses de travail retenues ..... 32*
2.2. LE MODE D'INVESTIGATION ..... 34
*2.2.1. Le choix d'une démarche d'ensemble ..... 34*
*2.2.2. L'observation de productions d'élèves allophones ..... 34*
*2.2.3. La définition du public de l'enquête : l'échantillonnage ..... 41*
2.3. CONCEPTION ET INSTRUMENTATION DE L'OUTIL DE RECHERCHE ..... 42
*2.3.1. Objectifs et méthode ..... 42*
*2.3.2. Elaboration des questions permettant de tester les hypothèses de travail ..... 43*
*2.3.3. Les entretiens ..... 49*

**III. RESULTATS ET INTERPRETATIONS ..... 51**

**1. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES ..... 51**

1.1. CONNAISSANCE DE LA PROBLEMATIQUE DES ENAF ..... 51
*1.1.1. Connaissance des domaines du FLE / FLS ; des domaines d'enseignement en classes ordinaires ..... 51*
*1.1.2. Connaissance des parcours individuels et scolaires des primo-arrivants ..... 52*
*1.1.3. Les évaluations diagnostiques ..... 53*
*1.1.4. La coordination entre les professeurs de CLIN / CLA et les professeurs de classe ordinaire; le suivi des élèves ..... 55*
1.2. LA MISE EN OEUVRE D'UNE PEDAGOGIE SPECIFIQUE POUR CES ELEVES? ..... 58
*1.2.1. Jugement des professeurs sur l'intégration des ENAF à leurs classes ; les difficultés des élèves ; les difficultés de gestion éprouvées par les enseignants ..... 58*
*1.2.2. Quelle différenciation pour les élèves allophones ? ..... 64*
1.3. L'EVALUATION PORTEE SUR LES COMPETENCES DES ENAF ..... 66
*1.3.1. Aspects difficiles à évaluer chez les ENAF ..... 66*
*1.3.2. La perception d'une progression? ..... 67*
*1.3.3. La perception de compétences ? ..... 69*
1.4. RETOUR SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'EVALUATION DES PROFESSEURS : DES METHODES DISTINCTES? ..... 71
*1.4.1. La part de l'oral et de l'écrit, du formatif et du sommatif ..... 71*
*1.4.2. Autres formes d'évaluation ..... 72*
*1.4.3. Les grands domaines évalués : savoirs / savoir-faire ..... 72*
*1.4.4. Différences dans les évaluations des enseignants de classes ordinaires et de CLIN / CLA ..... 73*
*1.4.5. Façon de rendre compte des progrès des ENAF ..... 74*
1.5. ANALYSE DES CORRESPONDANCES MULTIPLES (ACM) ..... 75
*1.5.1. Méthodologie d'élaboration du graphe ..... 75*
*1.5.2. Résultats et interprétation ..... 77*

**2. REFLEXIONS SUR LA DEMARCHE D'ENSEMBLE ET SUR LES RESULTATS OBTENUS ..... 81**

2.1. L'ECHANTILLONNAGE DU PUBLIC POUR L'ENQUETE ..... 81
*2.1.1. Du choix des variables de détermination ..... 81*
*2.1.2. Les élèves primo-arrivants sur lesquels portaient les discours ..... 82*

2.2. LES QUESTIONNAIRES ET LES ENTRETIENS ..... 82
*2.2.1. La formulation et l'orientation de certaines questions ..... 82*
*2.2.2. Un questionnaire à destination des élèves ? ..... 83*
*2.2.3. La méthodologie des entretiens ..... 83*
2.3. LES RESULTATS OBTENUS ..... 83
*2.3.1. Retour sur les hypothèses de départ ..... 83*
*2.3.2. Quelles perspectives ? ..... 84*

**CONCLUSIONS ..... 85**

**REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 87**

# INTRODUCTION

Depuis longtemps terre d'accueil pour les populations migrantes, la France doit relever le défi d'une intégration dont les facteurs sont aussi multiples que complexes. Dans le cas des enfants en âge d'être scolarisés, c'est en particulier l'école qui se voit attribuer un rôle important dans ce projet collectif d'intégration. C'est ainsi que des structures d'accueil ont été mises en place (« classe d'initiation » ou « classe d'accueil[1] » principalement), à présent sous l'égide du *CASNAV* (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage). Il s'agit de structures directement implantées au sein des établissements scolaires français et dans l'une desquelles nous enseignons depuis maintenant deux années.

Le projet de cette étude découle donc d'une pratique sur le terrain où de nombreux aspects nous ont paru problématiques et pour le moins dignes d'attention. Ainsi, si ces structures d'accueil sont orientées par des textes officiels[2], par une abondante littérature didactique, l'accueil en classe ordinaire[3] est plutôt laissé à la discrétion des professeurs concernés. Nombre de collègues se trouvent ainsi quelque peu désarmés par la présence d'élèves peu ou moyennement francophones au sein de leurs classes. En effet, la politique actuelle en matière d'intégration scolaire est à l'ouverture et au non cloisonnement des élèves en structure spécialisée. Dans la plupart des cas, l'élève primo-arrivant[4], quel que soit son niveau de français, sera affecté dans une classe de rattachement normale tout en bénéficiant parallèlement d'une prise en charge plus ou moins importante en classe d'initiation ou d'accueil afin d'apprendre le français. Rares sont les études qui se sont penchées sur le devenir de ces élèves lorsqu'ils se retrouvent en présence de leurs pairs francophones au sein d'une classe ordinaire. Il y a certes eu des travaux de recherche sur le devenir scolaire et professionnel des enfants issus de l'immigration en France mais il s'agit là d'importants suivis de cohortes et tel n'est pas notre objectif. En revanche, c'est sur le plan qualitatif qu'il nous a paru intéressant de poser la question de l'intégration scolaire de ces élèves en classe ordinaire, sous l'angle privilégié de l'évaluation.

Pourquoi cet axe particulier? Il paraît assez illusoire, voire impossible, d'étudier l'intégration scolaire dans sa globalité. En effet, nombre de facteurs paraissent devoir entrer en compte dans ce processus : les aptitudes personnelles de l'enfant, sa propre volonté de travailler, le niveau socio-culturel de la famille, les conditions de l'immigration, etc. Autant de facteurs qui ne sont pas uniquement liés au domaine scolaire mais aussi à la sphère familiale et personnelle de l'élève. Notre intention n'est donc pas de mesurer le degré d'intégration globale de ces élèves dans leur nouvel environnement, mais de nous intéresser spécifiquement aux liens existant entre l'intégration scolaire des primo-arrivants et les pratiques évaluatives des enseignants.

L'évaluation constitue un acte privilégié dans tout système éducatif mais pour habituelle qu'elle soit, elle n'en est pas moins problématique, particulièrement lorsqu'il s'agit d'évaluer des primo-arrivants dont les compétences linguistiques de base en français sont encore en cours d'acquisition. Ainsi, si l'intégration en classe ordinaire constitue une trajectoire fondée sur la nécessité de traiter ces élèves à l'aune de leurs pairs français, elle n'est pas sans soulever un paradoxe : comment intégrer au mieux ces élèves tout en tenant compte de leur spécificité? Et, question particulièrement épineuse : comment les évaluer au sein d'une classe ordinaire tout en respectant leur marge de progression dans leur nouvelle langue de scolarisation?

---

[1] La classe d'initiation ou CLIN est l'appellation utilisée pour les structures implantées dans le primaire. La classe d'accueil ou CLA est celle utilisée pour les structures implantées dans le secondaire.

[2] Voir en particulier le *Bulletin officiel* spécial n°10 du 25/04/2002 : « Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage ».

[3] Nous utilisons les termes de « classe ordinaire » ou de « classe de rattachement » pour désigner les différentes classes du cursus scolaire normal par opposition aux classes spécialisées que constituent les classes d'initiation ou d'accueil.

[4] Le terme de « primo-arrivant » est couramment utilisé pour désigner les élèves d'origine étrangère nouvellement arrivés en France.

La question est d'importance puisque ces évaluations seront déterminantes pour l'avenir scolaire de ces jeunes : passages de niveaux, orientations et affectations dans le cas d'élèves en fin de collège par exemple. Or, nombre d'études faisant état de l'orientation scolaire des élèves primo-arrivants montrent que ceux-ci sont souvent dirigés par défaut[5] vers des filières professionnelles et techniques ou vers des structures spécialisées, de type *SEGPA* (section d'enseignement général et professionnel adapté). Il est donc crucial de se poser la question des objectifs et des démarches à adopter pour l'évaluation des élèves issus de l'immigration. C'est en recherchant une pratique évaluative adaptée que nous pourrons leur donner une meilleure chance d'intégration au sein de notre système scolaire et de notre pays. Faire émerger les compétences dont ils sont souvent riches en évitant de les enfermer dans l'éternel statut de non-francophone ou d'élève en échec scolaire.

Une première série de questions nous vient rapidement à l'esprit : comment les élèves allophones sont-ils évalués à leur arrivée? En classe ordinaire, reçoivent-ils aussitôt le même « traitement » que leurs camarades français ou bénéficient-ils d'un aménagement prenant en compte leur marge d'apprentissage et de progression en français? Les acteurs éducatifs, les professeurs principalement, perçoivent-ils la spécificité de ces élèves? Si oui, comment la gèrent-ils? Y a t-il une homogénéité dans les pratiques d'évaluation des différents professeurs, en particulier entre celles des enseignants de classe ordinaire et de classe d'accueil?

Nous nous intéresserons aux attitudes, représentations et opinions des enseignants de classes ordinaires et de CLIN / CLA, étant entendu que celles-ci sont révélatrices des pratiques et traduisent implicitement une conception de l'intégration scolaire. Un professeur peut juger bon de n'effectuer aucune différenciation au sein de la classe entre les élèves primo-arrivants et les autres parce qu'intégration rime pour lui avec assimilation (nous ne prêtons pas de valeur péjorative à ce dernier terme). Notre but n'est aucunement de porter un jugement de valeur sur les pratiques des enseignants. L'objectif de cette étude est modestement d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : en quoi et pourquoi l'évaluation peut-elle constituer un acte problématique dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration?

Pour ce faire, nous avons construit un outil constitué de deux questionnaires, l'un à l'attention des professeurs de classes ordinaires et l'autre à destination des professeurs de CLIN / CLA. Les réponses à ces questionnaires ont ensuite été complétées par des entretiens individuels. Nous donnerons de plus amples précisions sur le public choisi pour l'étude lorsque nous aborderons les aspects méthodologiques de l'enquête.

Dans un premier temps, sera présenté le contexte dans lequel se situe cette étude, à savoir celui de l'accueil en milieu scolaire des enfants issus de l'immigration. Suite à cette présentation, nous axerons notre réflexion sur les éléments problématiques qui nous ont amenée à la question de l'évaluation des élèves primo-arrivants.

Il s'agira dans un deuxième temps de définir le cadre théorique et méthodologique permettant de traiter le sujet qui nous intéresse. Il conviendra alors de présenter les concepts que nous avons retenus pour orienter la recherche. Il s'agira ensuite d'examiner les hypothèses de travail retenues puis, de faire un point sur la méthodologie adoptée. C'est à ce moment là que nous évoquerons en particulier la conception et l'instrumentation de l'outil de recherche mis en oeuvre.

Enfin, la présentation et l'interprétation des résultats occuperont la dernière partie de la présente étude. Il conviendra de voir si les hypothèses adoptées sont validées ou non. Nous reviendrons également sur des points de méthode et ceci constituera une forme d'auto-critique que nous souhaitons constructive, par rapport à la démarche d'ensemble qui aura été entreprise.

[5] Sur ce sujet, voir E. Barthou *et alii* (2003, p.118). D'autres précisions sur ce point seront fournies au cours de l'étude.

# I. Des enfants immigrés à l'école : contexte général et éléments de problématisation du sujet

Le sujet des immigrés à l'école constitue une antienne des discours de politiques éducatives mais n'en demeure pas moins riche en questionnements et en perspectives d'étude. Ainsi, l'école républicaine assume traditionnellement une fonction d'intégration dont il conviendra d'examiner les modalités dans cette première partie. Mais parler d'intégration scolaire n'est pas sans soulever un certain nombre de problèmes que nous évoquerons sans parti pris, malgré les débats houleux souvent déclenchés par ces questions sensibles.

## *1. Réflexions sur le dispositif d'accueil et d'intégration des primo-arrivants dans le système scolaire*

Dans un premier temps, nous effectuerons un tour d'horizon institutionnel afin d'avoir un aperçu des politiques d'accueil scolaire mises en oeuvre en Europe et dans notre pays. On abordera ensuite la question d'un point de vue didactique et pédagogique : qu'enseigner à ces élèves et comment?

### 1.1 L'aspect institutionnel

#### 1.1.1. Les systèmes d'intégration scolaire des primo-arrivants dans l'Union européenne et plus particulièrement en France

L'Union européenne se dote progressivement d'une politique commune en matière d'asile et d'immigration depuis l'entrée en vigueur du *Traité d'Amsterdam* en mai 1999. Mais cette politique vise principalement à harmoniser les conditions d'entrée et de séjour des immigrants et des demandeurs d'asile entre les Etats membres. Elle s'occupe dans une moindre mesure de la manière dont les systèmes éducatifs abordent l'intégration des enfants immigrants. C'est pourquoi, selon les contextes sociaux, économiques, historiques, politiques, nous pouvons trouver des systèmes d'intégration différents selon les pays.

Il existe principalement deux grands modèles d'intégration des primo-arrivants (*Eurydice*, 2004, p.41-42) :

- **un modèle intégré** où les enfants immigrants sont placés dans les classes de leur âge de l'enseignement ordinaire. Ils suivent les méthodes et les contenus du programme d'études adressé aux élèves autochtones. Les mesures de soutien (notamment l'enseignement de la nouvelle langue de scolarisation) sont mises en pratique pendant l'horaire scolaire normal. Dans ce modèle, un enseignement extra-curriculaire, en plus de l'enseignement ordinaire, peut aussi exister. Dans ce cas, les élèves immigrants reçoivent des cours en dehors du temps scolaire, mais toujours dans les locaux de l'école et sous la responsabilité des autorités éducatives du pays d'accueil.
- **un modèle séparé** de deux types :
  - transitoire : les enfants immigrants sont regroupés et séparés de leurs pairs (dans l'établissement scolaire) pendant un temps limité afin de bénéficier d'un encadrement spécifique à leurs besoins. Ils peuvent néanmoins suivre une partie de l'enseignement dans la classe ordinaire avec l'ensemble des élèves;
  - de longue durée : des classes spéciales sont constituées au sein des écoles pour une ou plusieurs années scolaires.

Comme nous le voyons dans le tableau ci-dessous faisant état des modalités d'organisation des aides adressées aux enfants immigrants dans le système scolaire du pays d'accueil (*Eurydice*, p.42), la France (abréviation "FR") dispose de deux modèles, celui de l'intégration directe et celui de la classe séparée provisoire:

| | | BE fr | BE de | BE nl | CZ | DK | DE | EE | EL | ES | FR | IE | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT | NL | AT | PL | PT | SI | SK | FI | SE | UK ENG/ WLS/NIR | UK SCT | IS | LI | NO | BG | RO |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | A1 | ● | ● | ● | ● | ● | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | | ● | ● | | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | | ● | (:) | ● | | |
| | A2 | | ● | | | ● | | | | | | ● | | | | | | | | | ● | | | | | | | ● | | ● | (:) | | | |
| B | B1 | ● | ● | ● | ● | | ● | | | ● | ● | | | | | ● | ● | | | ● | | ● | | ● | ● | ● | ● | | | | (:) | ● | | ● |
| | B2 | | | | ● | | ● | ● | ● | | | | | | | | | | | | | | | ● | | | | | | | (:) | | | |
| C | | | | | | ● | | | ● | ● | | | | ● | | ● | | | | | ● | ● | ● | | | | ● | ● | | ● | (:) | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| A | Modèle intégré | A1 | Intégration directe avec soutien ad hoc en classe |
| | | A2 | Intégration directe avec soutien ponctuel en dehors de la classe |
| B | Modèle séparé | B1 | Transitoire |
| | | B2 | Longue durée (plus d'un an) |
| C | Soutien extracurriculaire organisé en dehors de l'horaire officiel des cours | | |

● Existence de mesures de soutien vis-à-vis des enfants immigrants

□ Pas de mesures de soutien vis-à-vis des enfants immigrants

*Source:* Eurydice.

Codes par pays : BE Belgique; CZ République tchèque; DK Danemark; DE Allemagne; EE Estonie; EL Grèce ES Espagne; IE Irlande; IT Italie; CY Chypre; LV Lettonie; LT Lituanie; LU Luxembourg; HU Hongrie; MT Malte; NL Pays-Bas; AT Autriche; PL Pologne; PT Portugal; SI Slovénie; SK Slovaquie;;FI Finlande; SE Suède; UK Royaume-Uni.

Le modèle intégré, dit "A1", est pédominant dans l'ensemble des pays européens. Le modèle séparé de longue durée rencontre quant à lui moins de succès.

En France, nombre de textes officiels ont cherché à définir une politique en matière d'intégration scolaire. Le premier document organisant l'accueil et la formation des enfants étrangers remonte au 13 janvier 1970 (*B.O.* n°5 du 29 octobre 1970) où figurait une circulaire sur les « classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers ». Dès le départ, l'objectif était celui d'une intégration rapide dans le système ordinaire, visant à ne pas exclure ces élèves de l'ensemble de la communauté scolaire. Mais restaient à envisager les modalités exactes. Nous ferons la grâce de ne pas passer en revue les dizaines de bulletins officiels qui ont succédé au premier[6] pour nous concentrer sur celui qui fait actuellement référence : le *B.O.* spécial déjà évoqué, n°10 du 25 avril 2002. La procédure d'affectation des élèves et le fonctionnement de ces classes spécifiques sont décrites en ces termes (p.3) :

> « *Dans le premier degré* Les élèves nouvellement arrivés sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. Les élèves du CP au CM2 sont regroupés en classe d'initiation (CLIN) pour un enseignement de français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire. (...)
>
> *Dans le second degré* Il convient de distinguer deux types de classes d'accueil en fonction des niveaux scolaires des élèves nouvellement arrivés. Certains n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine. Pour ceux-là, on distinguera dans un périmètre urbain défini, chaque fois que les effectifs concernés le justifieront, les classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) des classes d'accueil ordinaires (CLA). (...) Les CLA dispensent un enseignement adapté au niveau des élèves en fonction des évaluations menées à l'arrivée des élèves. On veillera à ce qu'ils soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes; ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire (...). »

Cet extrait permet de cerner plus clairement le modèle théorique présenté précédemment : l'intégration scolaire française relève essentiellement d'un modèle basé sur une structure ouverte

[6] Voir l'article de M. Lazaridis, 2001, p.198-208.

privilégiant le système de la double inscription. Concrètement : les élèves immigrants, après avoir subi une évaluation diagnostique, sont inscrits dans une classe ordinaire dont ils suivront une partie des enseignements. Le professeur de CLIN ou de CLA, en concertation avec le reste de l'équipe éducative, décide des matières que les enfants ne suivront pas comme le reste de la classe, afin de dispenser pendant ces heures, l'enseignement du français langue seconde (FLS). Au total, les CLIN et les CLA prévoient dans l'ensemble un soutien de deux années, avec une prise en charge plus ou moins importante en fonction du niveau en français de l'élève primo-arrivant.

Si ce modèle est prédominant, il existe néanmoins des structures basées sur le modèle séparé, notamment pour les élèves âgés de 16 à 18 ans qu'il faut intégrer en classes de lycée général ou professionnel. Dans l'académie des Yvelines par exemple, une expérimentation est actuellement en cours, visant à mettre en oeuvre une classe spéciale d'un an dans les lycées professionnels, où les jeunes adolescents nouvellement arrivés ne suivent que des enseignements dispensés dans cette classe, avec néanmoins deux courts stages d'intégration en classe ordinaire professionnelle durant l'année scolaire.

### 1.1.2. Le public de ces classes et les enseignants responsables des structures d'accueil

Le public de ces classes d'accueil est constitué d'élèves arrivant de l'étranger, en âge d'être scolarisés. L'expression de « primo-arrivants » est habituelle mais on a tendance aujourd'hui à lui préférer le vocable de « nouveaux arrivants » introduit en 2001 par Jack Lang, alors ministre de l'Education nationale. Nous pourrons également trouver dans la littérature didactique ou pédagogique d'autres appellations telles que les acronymes « ENAF » ou « ENA » (élève nouvellement arrivé en France), ou encore l'expression d'« élèves allophones » (d'après le sens étymologique : qui parle une autre langue). Cette dernière appellation est quelque peu ambiguë puisque les élèves issus de l'immigration ne sont pas les seuls à parler une autre, voire plusieurs autres langues. Les autres expressions mentionnées ont quant à elles l'inconvénient de se référer essentiellement au caractère récent de l'immigration. Au bout de combien de temps convient-il alors de changer d'appellation? Pour quel autre terme? Mais notre but n'est pas d'entrer dans une querelle liée à la terminologie à employer. Pour notre part, nous nous sommes servie invariablement des différentes appellations mentionnées ci-dessus.

La caractéristique principale de ces élèves est leur grande hétérogénéité. F. Davin-Chnane (in J.-L. Chiss, 2008, p.23) en présente quelques variables :

- l'origine (en 2004, 28% des ENAF venaient du Maghreb; 9,4 % d'Afrique noire; 5,8% de Turquie; 9 % de pays d'Europe; 4,9% de Chine; 9,1% d'autres pays d'Asie, etc.); l'âge (de 11 à 17 ans au collège);
- le parcours scolaire (certains élèves ont suivi une scolarité continue, d'autres ont peu, voire jamais été scolarisés);
- le ou les langues maternelles (variables selon les pays);
- la culture et le mode de vie;
- les conditions socio-économiques;
- les motivations et le projet de chacun.

Ainsi, les enseignants de CLIN / CLA se trouvent-ils en général confrontés à une très grande diversité de profils et de niveaux. Nous reviendrons sur cette hétérogénéité lorsque nous évoquerons les aspects méthodologiques de l'enseignement du français langue seconde.

Les professeurs en charge de ces classes étaient jusqu'à présent en majorité des contractuels ou des vacataires engagés pour une année scolaire, n'ayant pas forcément d'expérience dans le domaine du français langue étrangère, français langue seconde. Néanmoins, depuis peu, une certification complémentaire de FLS[7] a été mise en place à destination des professeurs titulaires ou stagiaires, afin de valider l'aptitude à enseigner dans ces classes d'initiation ou d'accueil. Elle

[7] B.O n°39 du 28 octobre 2004.

requiert notamment de posséder un bagage didactique et pédagogique dans les domaines du FLE / FLS, avec si possible une expérience dans le domaine. Certaines académies pilotes telle que celle de Versailles, font à présent passer cette certification depuis trois ans et l'ont rendue obligatoire pour la nomination des professeurs dans ces structures. On constate ainsi une nette professionnalisation de ces domaines d'enseignement qui est allée de paire avec l'assise grandissante du concept de français langue seconde.

### 1.1.3. Réflexions sur ce dispositif d'accueil

Nous souhaiterions, après avoir posé un constat, évoquer brièvement quelques difficultés dans le fonctionnement de ce dispositif d'accueil.

Il est tout d'abord étonnant de constater que ces structures n'ont jamais fait l'objet d'une véritable évaluation, en terme aussi bien de contenu que de pratique pédagogique (E. Barthou *et alii*, 2003, p.118; *Eurydice*, 2004, p.71). Il serait pourtant intéressant de mener des suivis de cohorte au niveau national afin de déterminer l'incidence du passage par ces structures sur les parcours scolaires des ENAF. Il serait particulièrement pertinent de savoir si une structure (type ouvert ou fermé) favorise plus qu'une autre l'intégration et la réussite scolaires des élèves. L'étude est sans doute difficile à réaliser mais pourrait être riche d'enseignements. Il n'est que de comparer avec d'autres pays (en dehors de l'Europe) qui connaissent aussi la problématique de l'immigration (par exemple les Etats-Unis et le Canada[8]) pour se rendre compte que d'autres modèles d'intégration peuvent élargir et enrichir notre réflexion dans le domaine.

Nous avons montré que la structure d'accueil de type ouvert était dominante en France. Celle-ci peut poser certaines difficultés de gestion que nous avons pu identifier sur le terrain. Nous n'en citerons que deux.

On reconnaît dans ce système de la double inscription prôné par les instructions officielles, la préoccupation française de favoriser rapidement l'intégration scolaire des élèves. S'il a le mérite de ne pas cloisonner certaines classes, il n'est pas toujours évident, de par la ventilation des élèves dans les différentes classes ordinaires (en fonction de leur niveau et de leur âge), d'organiser un enseignement de FLS suivi et cohérent avec des heures communes pour tous les élèves primo-arrivants. Ainsi, deux élèves de même niveau linguistique en français mais dans deux classes de rattachement différentes, ne pourront pas forcément suivre les mêmes créneaux horaires d'enseignement du français langue seconde puisqu'il faut composer avec les horaires des matières que ces élèves suivent en classe ordinaire. A chaque début d'année, il s'agit pour l'enseignant de CLIN / CLA d'un véritable défi en terme d'organisation : comment concilier parfaitement les horaires d'enseignement en classe ordinaire avec ceux de la classe d'accueil et cela, pour tous les élèves primo-arrivants des différentes classes, de la Sixième à la Troisième en collège? Faute de pouvoir toujours réunir les ENAF sur les mêmes plages horaires, l'enseignement du FLS aura alors tendance à s'apparenter à un suivi individualisé, sans véritable dynamique de groupe, pourtant favorable à l'apprentissage.

Deuxièmement, ce système exige une collaboration étroite entre les enseignants de classes ordinaires et ceux des structures spécifiques, collaboration qui n'est pas toujours facile à mettre en oeuvre à cause du nombre élevé d'enseignants dans le secondaire. Comment le professeur de classe d'accueil peut-il effectuer un suivi rigoureux de ses élèves primo-arrivants s'il doit communiquer avec l'ensemble des professeurs des différentes disciplines concernées, soit un nombre relativement élevé d'interlocuteurs au final? Comment mettre en place des concertations dans ce cadre ? Il serait pourtant nécessaire qu'il existe un contact régulier entre les deux catégories de professeurs mentionnées puisqu'un enseignement efficace en classe ordinaire ne saurait faire l'impasse sur le niveau de français de l'élève primo-arrivant, tout comme l'enseignement en CLIN / CLA se doit de prendre en compte les exigences de la classe de rattachement. Il s'agit là d'un véritable problème

[8] Sur ce sujet, voir l'étude très intéressante de M. Mc Andrew (2001).

d'organisation qui se pose moins en primaire puisque l'élève primo-arrivant n'a que deux professeurs au total, celui de la classe ordinaire et celui de la classe d'initiation.

Ce sont deux difficultés parmi d'autres, inhérentes au fait même qu'il s'agisse d'une structure ouverte. Nous ne plaidons pas pour autant pour l'instauration d'une structure plus cloisonnée. Nous avons simplement souhaité souligner quelques problèmes d'organisation. Il s'agit à présent d'examiner ce qui constitue les fondements de cet enseignement spécifique aux élèves issus de l'immigration.

## 1.2. Les aspects didactiques et pédagogiques : qu'enseigner à ces élèves et comment?

Il ne s'agit bien évidemment pas d'exposer un référentiel complet de l'enseignement aux élèves primo-arrivants. Notre intention ici est de donner une idée des principaux objectifs définis pour l'enseignement du français langue seconde et d'aborder la question de la pédagogie à adopter dans ces classes spécialisées.

### 1.2.1. Quels objectifs pour l'enseignement du FLS?

Pour ce faire, nous proposons dans un premier temps un extrait du document d'accompagnement des programmes de français pour la classe de Troisième, où le terme de français langue seconde apparaissait déjà (1996, p.38-39) :

> « L'objectif <du français langue seconde> est de les conduire à un bilinguisme où le français devient pour eux la langue de communication scolaire et, progressivement, extra-scolaire. On développe la maîtrise de la langue tout en prenant en compte les programmes de français langue maternelle.
> Les élèves allophones inscrits au niveau du cycle d'orientation sont alors regroupés pour des séances d'apprentissage centrées sur les contenus linguistiques et culturels du programme de la classe de 3ième. Les objectifs à atteindre sont choisis parmi ceux du programme. Les élèves doivent donc être en mesure de prendre place progressivement dans le cursus de la classe de 3ième pour pouvoir y suivre la formation dispensée. (...) Les objectifs retenus pour ce public d'élèves tiennent compte de leur degré de maîtrise du français, de leurs compétences cognitives et méthodologiques et seront atteints au travers des pratiques d'oral, de lecture et d'écriture, en relation avec la maîtrise des outils de la langue. »

L'orientation générale dans laquelle on se situe est celle-ci : l'enseignement du français langue seconde, en fonction des moyens de l'élève, doit rapidement aborder les notions relatives aux programmes de classe ordinaire (ici la classe de 3ième) afin de procéder à une rapide intégration. Mais ces seules indications ne nous permettent pas de nous faire une idée de ce qui caractérise à proprement parler l'enseignement du FLS.

Depuis quelques années, de nombreux ouvrages didactiques ont abordé plus précisément cette question de l'enseignement du français langue seconde mais il n'existe pas encore de programme officiel dans le domaine. Une brochure intitulée « Le français langue seconde » (D. Bertrand *et alii*, 2000) fait néanmoins référence et tente de donner des orientations un peu plus précises. Elle reprend et explicite les principaux objectifs du FLS (p.8) qui visent à développer la compétence de communication, la compétence linguistique et la compétence culturelle. Ces recommandations s'inscrivent aussi dans la logique des programmes en vigueur au collège qui reposent sur deux principes : le premier est théorique (la maîtrise des discours), le second plutôt pédagogique (la conception de situations d'enseignement/apprentissage sous forme de séquences didactiques). Des suggestions de mise en oeuvre et d'application de ces objectifs sont fournis dans la suite du document mais on ne peut pas parler de référentiel d'enseignement.

On a pu ainsi poser avec pertinence la question de savoir s'il existait une réelle didactique spécifique du FLS. Certains auteurs préfèrent conclure sur l'idée d'une approche « pluriméthodologique » (J.-L. Chiss, 2008, p.137). Il semble que la didactique du FLS « résulte

moins de propositions méthodologiques résolument nouvelles que d'un agencement spécifique des didactiques du FLM[9] et du FLE » (p.137).

Ainsi, les méthodes de FLE s'inscrivent dans une didactique qui donne la priorité à la fonctionnalité communicative de la langue, en privilégiant la communication orale, enseignement auquel on procède en FLS lorsque l'élève a besoin dans un premier temps de maîtriser les codes de la communication scolaire pour interagir avec le reste de sa classe. En français langue maternelle, l'objectif fondamental est la maîtrise des discours (discours narratif, descriptif, explicatif, argumentatif). Il s'agit donc de glisser peu à peu de la compétence de communication scolaire et extra-scolaire vers l'enseignement des formes de discours (pour ce qui est du programme de français). Les contenus précis d'enseignement sont laissés à la discrétion du professeur de CLIN / CLA qui doit composer en fonction des besoins langagiers des élèves.

Il paraîtrait intéressant de se baser sur plusieurs référentiels et programmes, tels que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) et les programmes du primaire et du secondaire pour élaborer précisément un référentiel spécifique de l'enseignement du FLS. Il s'agirait de partir des objectifs et des compétences définies par le *Cadre européen* (A1, A2, etc.) et de cheminer peu à peu vers les objectifs et compétences du domaine scolaire. La redéfinition des programmes scolaires actuels à partir du *Socle commun de connaissances et de compétences* (Ministère de l'Education nationale, 2006) permettra peut-être de faire plus facilement la liaison entre ces deux grands domaines du FLE et du FLM. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin.

### 1.2.2. Quelle méthodologie ?

Tout comme la didactique du FLS emprunte aux domaines du FLE et du FLM, la méthodologie du FLS emprunte ses supports et ses outils à ces deux disciplines. G. Vigner (2001, p.26) explique que le FLS, à la différence du FLE ou du FLM n'a pas engendré d'exercices ou de famille d'exercices qui lui soient propres. Ainsi, les exercices de grammaire par exemple, s'inspirent de ceux réalisés en FLE (exercices structuraux) ou en FLM (exercices d'analyse). Les pratiques de lecture ou de production écrite empruntent beaucoup, mais non exclusivement, au FLM. Les activités d'oral, scènes dialoguées à restituer, expression sur images, sont plutôt dérivées des pratiques réalisées en français langue étrangère. Mais, toujours selon G. Vigner (p.26), « cette incapacité à générer des formes qui lui soient propres n'est pas le signe d'une quelconque incapacité à exister par soi-même (...) ». Le FLS ne procède pas de techniques d'enseignement spécifiques mais trouve en quelque sorte son originalité dans ce statut composite. Il existe d'ailleurs aujourd'hui des manuels pédagogiques spécifiquement à l'attention des primo-arrivants. A titre d'exemple, nous pouvons citer *Entrée en matière* (B. Cervoni *et alii*, 2005), qui adopte une progression fondée au départ sur des objectifs de communication (domaine du FLE), évoluant rapidement vers la maîtrise des discours (FLS puis FLM). Les supports utilisés dans ce manuel sont des textes et documents proches de l'univers de l'adolescent au collège, avec des dialogues tels qu'on en trouve dans les manuels classiques de FLE mais appliqués à l'univers scolaire. La méthode propose également des textes et documents qu'on rencontre en classe de collège (exemple : texte informatif en science de la vie et de la terre, texte de littérature jeunesse, etc.).

Sur le plan pédagogique, l'une des plus grandes difficultés reste la gestion de l'hétérogénéité des élèves souvent très grande au sein de ces classes. Comme nous l'avons mentionné, les classes d'initiation et d'accueil sont constituées d'élèves venant d'univers scolaires et culturels très différents. Le niveau en français est aussi très hétérogène. F. Davin-Chnane (2003, p.89) en dresse une typologie sommaire :

- les élèves qui viennent d'arriver en France ne maîtrisant pas la langue mais qui ont suivi une scolarité continue dans leur pays d'origine;

[9] FLM : français langue maternelle.

- ceux qui ne maîtrisent pas la langue et qui n'ont jamais été scolarisés dans leur pays d'origine, qu'il faut donc alphabétiser et à qui il faut apprendre le métier d'élève;
- ceux qui maîtrisent un peu la langue (par exemple étude du français comme langue vivante) et qui ont connu une scolarité normale dans leur pays ;
- ceux qui maîtrisent un peu la langue (à l'oral surtout. Par exemple, les élèves issus de pays francophones) mais qui ont connu une scolarité discontinue ou inexistante dans leur pays.

Face à cette variété de profils, il n'est pas évident d'organiser un enseignement suivi et cohérent pour tous. En fonction des horaires des différentes classes, des disponibilités des uns et des autres, le professeur de CLIN / CLA peut avoir dans une même heure de cours, des élèves ayant un niveau de français extrêmement différent. A cela s'ajoute le fait que les arrivées des élèves sont souvent échelonnées au cours de l'année : il n'est pas rare d'avoir des élèves effectuant leur arrivée au mois d'avril ou de mai, avec lesquels il faut reprendre l'apprentissage depuis le début.

Ce passage en revue des aspects institutionnels, didactiques et pédagogiques donne une vision d'ensemble de la politique d'accueil des élèves primo-arrivants dans le système scolaire français. Il convient à présent de centrer notre réflexion sur les problèmes plus spécifiques qui nous ont conduite à déterminer un axe de recherche dans ce domaine.

## 2. Eléments de problématisation du sujet

La question des immigrés à l'école constitue un sujet qui n'a cessé de faire coulé de l'encre. Il nous reviendra dans un premier temps, d'aborder quelques-uns des aspects de cette situation pour le moins complexe. Il ne s'agit pas d'effectuer une étude d'ordre sociologique mais de contextualiser des éléments qui nous permettront de mieux saisir la portée de notre étude. Pour comprendre toutes les données de cette situation, il convient également de nous représenter ce que constitue l'apprentissage d'une langue seconde, d'en voir les enjeux et les éventuelles difficultés pour des élèves intégrés à un nouveau système scolaire. Nous ferons donc un point sur les problèmes qui peuvent se poser au niveau de l'acquisition d'une langue seconde. Enfin, on évoquera plus précisément la question de l'évaluation de ces élèves qui est au cœur de notre sujet.

### 2.1. Les immigrés à l'école : des situations complexes et des préjugés tenaces

#### 2.1.1. Assimilation entre scolarisation des enfants d'immigrés et échec scolaire

Force est de reconnaître qu'il a communément régné une idée selon laquelle les enfants issus de l'immigration seraient porteurs d'une certaine menace pour l'école ou du moins, constitueraient d'office une catégorie d'élèves dits « en difficulté » ou « en échec scolaire ». C. Schiff dans sa thèse de Doctorat (2000, p.154), situe cette assimilation entre scolarisation des enfants immigrés et échec scolaire aux alentours des années soixante-dix. D'autres chercheurs relèvent ce même amalgame qui a peu à peu gagné les esprits (P.-Y. Roux, 1998, p.82-83) et qui somme toute, avait pu être également véhiculé en partie par le discours officiel. M. Lazaridis (2001, p.205) évoque ainsi le fait que la problématique des enfants issus de l'immigration avait tout simplement officieusement été associée à celle des *ZEP* (zone d'éducation prioritaire) de par l'implantation de nombreuses structures d'accueil dans ces zones.

Il faut dire que la problématique des élèves en difficulté a elle-même des contours assez flous. En effet, les mots employés attestent déjà d'une certaine imprécision dans la mesure où les vocables de « difficulté » et d'«échec » se trouvent souvent employés l'un pour l'autre. Or, selon J.-L. Chabanne (2003, p.12-13), il y a une différence dans la mesure où l'échec scolaire constitue une réalité précise et quantifiable : « il définit l'écart mesuré entre le niveau des compétences supposées d'un élève et le niveau des compétences défini comme 'normal'». La difficulté scolaire quant à elle, est un moment, plus ou moins long, où l'élève éprouvera du mal à atteindre certains objectifs. Il n'est pas pour autant en échec scolaire. Il paraît ainsi important de définir des indicateurs afin de caractériser plus précisément ce qui relève d'une situation de difficulté ou d'échec scolaire. La pertinence de ces indicateurs devrait également permettre de se garder de l'amalgame trop facile et trop direct entre élève immigré et élève en difficulté. En effet, dans la réussite ou « l'échec » scolaire de ces primo-arrivants, nombre de variables paraissent devoir intervenir. La seule variable « élève issu de l'immigration » apparaît comme insuffisante.

#### 2.1.2. Complexité des variables à prendre en compte

Certes, les enfants d'immigrés comptent parmi les élèves qui encourent les plus grands risques de difficultés scolaires, d'orientation vers des filières peu prestigieuses ou de déscolarisation. Mais une étude de L.-A.Vallet et de J.-P. Caille (2002) a montré qu'en établissant une comparaison entre les élèves issus de l'immigration et leurs pairs français, toutes choses égales par ailleurs (catégories socioprofessionnelle, acquis initiaux, etc.), les élèves de nationalité étrangère avaient un profil d'évolution plutôt positif. La seule variable « élève étranger » ne paraît pas déterminante pour expliquer ou justifier les taux d'échec ou de retard scolaire au sein du système éducatif. Ainsi, toujours d'après cette étude, lors des tests d'évaluation nationale à l'entrée en Sixième, la distance

entre les élèves étrangers et leurs condisciples français est plus faible que d'autres écarts associés aux mêmes variables : écarts entre les enfants d'ouvriers qualifiés et ceux de cadres; écarts entre les élèves dont la mère est titulaire du certificat d'études primaire seulement et ceux dont la mère est bachelière; écarts entre enfants ayant quatre, cinq, six frères et sœurs et ceux qui n'en ont qu'un, etc. L'étude mentionnée met également en relief le fait que les familles issues de l'immigration ont en général pour leurs enfants, des attentes et des aspirations éducatives plus fortes comparativement aux autres familles d'enfants français dotées des mêmes ressources matérielles et culturelles. C'est donc toute la complexité d'un ensemble de variables qu'il s'agit de prendre en compte si l'on veut se garder d'effectuer des assimilations trop simplistes.

C'est ainsi que C. Schiff (2000), basant son étude sur la comparaison d'immigrés de seconde génération et d'enfants ayant eux-mêmes vécu l'expérience de l'immigration, tente d'examiner les variables qui pourraient être significatives dans l'attitude de l'élève immigré face à l'école, et indirectement, dans la qualité des résultats obtenus. Dans les études générales sur la réussite scolaire, on a coutume de considérer des variables telles que l'âge, le sexe de l'élève, la catégorie socio-professionnelle des parents, etc. Or, C. Schiff postule qu'il existe des variables souvent oubliées et tout aussi importantes telles que l'âge d'arrivée en France ou le degré de socialisation première dans le pays d'origine (p.173-174). Selon elle, cette dernière variable serait bien plus déterminante que le sexe ou l'origine nationale, sur les représentations qu'ont les adolescents d'eux-mêmes, de leur environnement et de leur avenir. La recherche sur ces nouvelles variables explicatives constitue un terrain fécond, encore non exploré jusqu'à présent.

Ainsi, si l'enfant issu de l'immigration court un risque plus grand de se retrouver en difficulté scolaire, il conviendrait de se garder de la tentation d'expliquer ces difficultés par le seul fait qu'il s'agisse d'un enfant venant de l'étranger.

### 2.1.3. Paradoxes

La complexité du problème tient aussi au fait qu'il existe souvent des contradictions dans l'accueil et la gestion de ces élèves primo-arrivants. En effet, d'après E. Bartou *et alii* (2003, 117), on observe à la fois un « traitement différentialiste de ces élèves, perçus comme relevant uniquement des savoir-faire des 'spécialistes' en la matière» et une « forme d'assimilationnisme qui consiste à ignorer les besoins particuliers de ces élèves lorsqu'ils sortent des dispositifs spécifiques ». Entre peut-être là en jeu une certaine conception, déjà évoquée, bien française de l'intégration, qui vise à assimiler très rapidement les élèves primo-arrivants avec leurs pairs français. Tout se passe comme si les élèves issus de l'immigration, à cause d'une maîtrise insuffisante ou inexistante du français, arrivaient vierges de toute connaissance. Il est parfois malaisé de ne pas confondre la maîtrise du français avec l'aptitude à la réussite scolaire (E. Barthou, p.118). Certes, sans un niveau suffisant en français, les aptitudes de l'élève ne pourront être que difficilement évaluées. Néanmoins, il s'agit de se garder de l'idée répandue selon laquelle un enfant ne maîtrisant pas encore suffisamment le français est un enfant en difficulté scolaire.

Pour bien prendre la mesure des efforts que doivent fournir les élèves issus de l'immigration lorsqu'ils arrivent en France, il convient d'analyser à quel point l'apprentissage d'une langue seconde est un processus lent et complexe, le français constituant pour eux la langue des apprentissages en même temps qu'un objet d'étude.

## 2.2. Complexité du processus d'acquisition en langue seconde

### 2.2.1. Enjeux et aspects identitaires

De nombreuses études d'ordre sociolinguistique et psycholinguistique ont démontré qu'il était plus difficile de maîtriser le français en langue seconde qu'en langue étrangère (*VEI*, 2001, p.79). En effet, l'acquisition du français langue seconde semble devoir revêtir une dimension plus « impérieuse » puisque sa maîtrise est un préalable à l'insertion sociale. D'où, des enjeux peut-être

plus lourds de conséquences. Par ailleurs, la migration s'effectue souvent dans un contexte difficile, voire douloureux, ce qui peut avoir des conséquences sur l'acquisition de la langue du pays d'accueil qui n'est pas toujours acceptée, surtout si celle-ci s'effectue au détriment de la langue maternelle ou de la langue première de scolarisation. Il semble exister ainsi beaucoup plus de risques de conflits linguistiques ou de diglossie en français langue seconde qu'en français langue étrangère (*op.cit.,* p.79).

La question de la langue d'origine des élèves primo-arrivants est une question particulièrement épineuse, du moins sujette à débat puisque d'aucuns estiment que la pratique de celle-ci nuit à l'apprentissage du français et indirectement, à l'intégration. On peut citer à cet égard le rapport Benisti sur la prévention de la délinquance. Rédigé en 2004 par la *commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure*, il établissait un parallèle entre le bilinguisme des enfants de migrants en France et le risque de délinquance. Le rapport évoquait ainsi le « parler patois du pays » pour désigner les langues maternelles des enfants de migrants.

Il est vrai qu'on ne parle que rarement du bilinguisme ou du plurilinguisme de ces élèves en des termes positifs. Celui-ci est souvent appréhendé comme un « bilinguisme soustractif » (M. Abdallah - Preitcelle, 1992, p.2). Des travaux de recherche autour des langues d'origine tentent pourtant avec ferveur de valoriser les compétences plurilingues de ces élèves (N. Auger, 2006; M. Candelier, 2003). La question a même eu le mérite d'être posée sans détour : « le bilinguisme favorise t-il l'intégration »? (G. Dalgalian, 2004, p.57-67). Pour cet auteur, il paraît évident que l'apprentissage du français ne doit pas faire table rase de la langue d'origine de l'élève. Ainsi, l'apprentissage d'une nouvelle langue fonctionne habituellement par une phase de rapprochements, de comparaisons avec la langue première. Ces allers-retours « renforcent la maîtrise des deux langues et s'avèrent beaucoup plus efficaces qu'un effacement de la langue maternelle » (p.58). Ce va-et-vient permet en effet d'acquérir et de développer un bon niveau de structuration dans les deux langues, la langue seconde prenant appui sur les acquis dans la langue première. L'effacement ou l'indifférence par rapport aux acquis linguistiques antérieurs peut au contraire provoquer chez l'élève une déstabilisation affective et/ ou cognitive dont il est important d'avoir conscience. Sur le terrain, il est souvent commun d'entendre que les élèves primo-arrivants ne progressent pas aussi vite qu'il le faudrait dans l'apprentissage du français, qu'ils semblent être confrontés à un certain « blocage ». Ce constat peut certainement s'expliquer en partie par l'occultation fréquente des langues d'origine, maillon dans l'ensemble des aspects socio-affectifs et culturels qui entrent en compte dans l'apprentissage d'une langue seconde. C'est au contraire la valorisation des langues et des cultures d'origine qui elle seule permettra d'aboutir à une réelle intégration des migrants dans la société française (G. Lüdi, 2002, p.69). En tout état de cause, le processus d'apprentissage d'une langue seconde ne peut que difficilement faire l'impasse sur une réflexion en profondeur concernant la place et la fonction à accorder à la langue première de l'élève.

Dans ce domaine de l'acquisition d'une langue seconde, un des autres aspects délicats constitue la maîtrise de l'écrit souvent jugée insuffisante et très problématique.

### 2.2.2. Les problèmes liés à la maîtrise de l'écrit

On ne saurait sous-estimer la dimension culturelle liée à l'écrit dans notre société. Certains élèves allophones ne partagent pas cette même culture et il leur faut entrer dans ce code, se familiariser avec les spécificités de la culture écrite nationale. A l'école en particulier, il s'agit pour eux de pénétrer dans l'univers scolaire de l'écrit, de comprendre l'organisation des disciplines et les modalités écrites des apprentissages.

Or, la maîtrise de l'écrit est considérée comme un processus particulièrement complexe (G. Painchaud, 1996, 62-63) où se concentre l'essentiel des difficultés rencontrées par les élèves allophones. Si l'oral s'acquiert relativement vite, l'écrit demeure bien souvent un point d'achoppement qui peut faire obstacle à une scolarité ordinaire. Son caractère « décontextualisé » rend en effet sa maîtrise plus problématique (G. Painchaud, p.57-58). Par cette expression, l'auteur

entend le fait que l'écrit se caractérise par une distance entre l'émetteur et le récepteur, entraînant une nécessaire explicitation des énoncés, une complexité syntaxique et un haut niveau de cohésion. Le passage à l'écrit engage donc des opérations complexes, particulièrement dans le cadre d'un exercice comme celui de l'expression écrite qui constitue une tâche cognitivement très coûteuse. Nous pouvons légitimement supposer que les élèves francophones soient également concernés par cette complexité de la maîtrise du code écrit. Mais on a estimé qu'il fallait en moyenne cinq ans pour que les enfants immigrants aient un rendement scolaire comparable à celui de leurs pairs dans le domaine de l'écrit (G. Painchaud, p.62-63).

Si l'entrée dans l'écrit constitue un domaine particulièrement problématique, il est étonnant de constater qu'enseigner à écrire occupe une place très réduite en français langue seconde (G. Vigner, 1989, p.23 ; M. Verdelhan, 2002, p. 195-196) mais aussi en français langue maternelle. Le « savoir écrire » a en effet longtemps été pensé comme la résultante d'autres enseignements tels que la lecture, la grammaire, l'orthographe, etc. Il s'agissait d'une activité qui ne s'enseignait pas. Aujourd'hui, des propositions didactiques dans ce domaine voient le jour, notamment au niveau de l'importance à accorder aux interactions entre l'oral et l'écrit (M.-T. Vasseur, 2003 ; M. Verdelhan, 2002, p. 195-199) dans le processus d'apprentissage de la langue.

Venons en plus précisément aux problèmes rencontrés dans l'évaluation des élèves primo-arrivants.

## 2.3. Complexité de l'acte évaluatif

L'acte évaluatif a fait l'objet d'une abondante littérature. L'évaluation innerve en effet le système éducatif dans son ensemble et constitue une pratique courante chez l'ensemble des acteurs éducatifs. Pour autant, il s'agit d'un acte complexe qui connaît actuellement dans le domaine scolaire, sous l'orientation des nouveaux programmes, une évolution importante.

### 2.3.1. L'évaluation en milieu scolaire aujourd'hui : évolution, nouveaux défis

Concernant la définition des notions relatives à l'évaluation, nous les aborderons dans une partie ultérieure consacrée aux différents concepts de la recherche. Nous nous situons ici davantage sur le plan de la pratique que sur celui de la théorie même si d'inévitables chevauchements peuvent intervenir.

- *Aujourd'hui, une approche par compétences dans l'enseignement et dans l'évaluation*

Les préconisations officielles ont entériné une approche fondée sur l'enseignement de compétences et non plus de seuls contenus ou programmes comme c'était le cas avant la parution du texte de référence (pour le secondaire) : *Le socle commun de connaissances et de compétences* ( décret du 11 juillet 2006). Notons que le titre de ce nouvel ouvrage de référence ne mentionne pas les seules compétences mais parle également de « connaissances », sans lesquelles il paraît ardu de fonder quelque compétence que ce soit. Il n'insiste pas tant sur les contenus des différentes disciplines à acquérir que sur la « construction des grandes compétences qui donnent son sens à l'école obligatoire de notre temps » (p.9). Le but est en effet fondamentalement de répondre aux évolutions actuelles que connaît notre système éducatif, évolution où le rapport au savoir est entièrement modifié par le développement massif des moyens liés à l'informatique et à l'internet, évolution liée aussi à une certaine déshérence quant aux objectifs et finalités de l'école dans la société d'aujourd'hui[10]. La mission de l'école a pour ainsi dire changé et dans cette perspective, il s'agit avant tout de « rendre les individus autonomes et responsables, tout en les amenant à actualiser le maximum de leurs potentialités » (G. Scallon, 2004, p. 10).

[10] Pour plus de précisions sur les justifications de ce changement d'orientation, voir G. Scallon, (2004, p.11).

Il va sans dire qu'une redéfinition des objectifs et démarches d'enseignement ne saurait se passer d'une réflexion sur les moyens d'évaluer l'acquisition de ces compétences. C'est précisément là où le bât blesse... La plupart des *curricula* a été conçue sans fournir d'indication sur la façon d'évaluer les compétences, sans procéder à la formation des enseignants dans ce domaine (M. Achouche et G. Figari, 2001, p.22). Nous y reviendrons.

- *Les pratiques sur le terrain*

Les pratiques demeurent encore éloignées d'une approche de l'évaluation par compétences. C'est ce dont témoigne une récente enquête du Ministère de l'Education nationale sur les pratiques d'évaluation des enseignants en collège (N. Braxmeyer *et alii*, 2005). Selon la synthèse de cette étude, l'évaluation, aux yeux des enseignants de collège (pour 95% d'entre eux), paraît encore avoir pour principale fonction « la mesure et la vérification » (p.11-13). D'après les réponses à l'enquête, les auteurs dressent par la suite une catégorisation par profils d'enseignants et définissent le groupe majoritaire de sondés par les caractéristiques suivantes : ce groupe serait « peu soucieux de différentiation ou de remédiation » ; il adopterait des pratiques évaluatives « centrées sur les contenus disciplinaires » en s'appuyant « sur des écrits de restitution, dans une démarche d'évaluation plutôt sommative » (p.16). Même si les pratiques tendent à évoluer quelque peu, en fonction des disciplines[11] (p.16), cette étude permet ainsi de mettre clairement en lumière le fait que l'évaluation est encore effectuée dans une optique plutôt traditionnelle « avec en particulier une centration sur les contenus au détriment des compétences » (p.35).

Si cette approche par compétences paraît avoir du mal à s'implanter au sein des pratiques scolaires, on peut se poser la question, à côté de certaines réticences individuelles devant le changement, de la clarté de cette notion même de compétence et de la formation délivrée aux enseignants pour adapter leur enseignement et l'évaluation qui l'accompagne. Nous reviendrons sur les ambiguïtés et la complexité de la notion de compétence lorsque nous définirons plus amplement ce concept. Il va sans dire que dans ce cadre, le repérage des compétences des élèves primo-arrivants, et leur évaluation, n'en est que plus problématique.

### 2.3.2. Comment évaluer les primo-arrivants?

Afin de mieux cerner la complexité de cette problématique, un rapide détour par l'évaluation telle qu'elle est pratiquée dans les domaines du FLE pourra nous aider à mettre en lumière la spécificité de la situation du FLS. Nous envisagerons ensuite les différents problèmes qui se posent dans l'évaluation diagnostique lors de l'arrivée des élèves et dans les évaluations qui suivent leur intégration dans le cursus scolaire.

- *L'évaluation dans les domaines du FLE / FLS*

L'évaluation par compétences semble davantage pratiquée dans le domaine de la didactique du français langue étrangère puisqu'il existe un référentiel, le *CECR*, offrant des descripteurs de compétences, à partir desquels les évaluations pourront être élaborées. Nombre d'ouvrages didactiques sur la question (C. Tagliante, 2005) ont par ailleurs réfléchi à l'élaboration d'indicateurs de compétences ou au problème de la transcription d'un descripteur de compétence en une activité évaluable. La réflexion sur l'évaluation est ainsi au cœur du *CECR*.

Dans le domaine du français langue seconde, les choses sont moins claires puisque les méthodes sont empruntées au FLE et au FLM. Les élèves primo-arrivants sont ainsi soumis à des évaluations pour le moins hétérogènes. A titre d'exemple, dans l'académie des Yvelines, il est devenu commun depuis ces dernières années, de faire passer aux primo-arrivants l'examen du DELF scolaire (diplôme d'étude de la langue française), du niveau A1 au niveau B1. Même si l'examen est intitulé « DELF scolaire », les compétences évaluées et les thèmes abordés sont ceux du français

[11] L'enquête mentionne notamment (p.15) le cas de la discipline EPS (éducation physique et sportive) davantage tournée vers l'évaluation par compétences.

langue étrangère. Ainsi, un élève primo-arrivant inscrit en classe de 3ième comme nous avons pu avoir le cas cette année, se verra proposer la même année, des examens aussi différents que peuvent l'être le DELF B1 et le diplôme du Brevet des collèges qui évalue des compétences totalement différentes.

Le problème n'est pas moins complexe lorsqu'on évoque les évaluations diagnostiques dont les élèves font l'objet à leur arrivée en France ou encore, celles qu'ils doivent affronter tout au long de l'année dans leurs classes de rattachement.

- *L'évaluation diagnostique à l'arrivée*

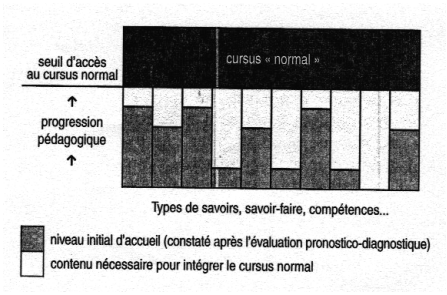
Les spécialistes insistent sur le caractère primordial de l'évaluation diagnostique servant à positionner les élèves allophones lors de leur arrivée en France (P. Roux, 1998). En effet, celle-ci conditionnera l'orientation immédiate de l'élève dans telle ou telle structure, dans telle ou telle classe. Cette évaluation diagnostique permettra également aux enseignants de disposer d'une première prise d'informations cruciale sur les élèves qu'ils s'apprêtent à recevoir. Or, la mise en oeuvre d'une évaluation diagnostique à destination de ce public de primo-arrivants n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés. En effet, se pose la question du quoi et du comment évaluer. Dans quelle langue? Avec quels outils? Avec quelles méthodes suffisamment adaptées à un public venant d'un horizon large?

Voici une liste non exhaustive des différents problèmes soulevés par notre pratique sur le terrain :

- les conditions intimidantes que peuvent revêtir un examen sur convocation officielle (au C.I.O. : centre d'information et d'orientation) ;
- le problème de la communication avec le jeune primo-arrivant s'il ne parle pas du tout le français;
- la nécessité de disposer de documents fiables permettant de comparer les niveaux dans les systèmes éducatifs du pays d'origine et d'accueil;
- le problème de la mesure de cette évaluation. Attribuer une note ou mentionner des compétences?
- le problème du contenu de même de l'évaluation. Certains contenus ou notions qu'on cherche à tester n'ont parfois pas été abordés dans le pays d'origine des élèves allophones. Nous pensons par exemple à la géométrie jusqu'à récemment proposée lors des tests d'évaluation mais qui constitue un domaine peu abordé, notamment au Maghreb.

- *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : quels problèmes ?*

Une fois le positionnement diagnostique de l'élève réalisé, la détermination des objectifs et des compétences à acquérir afin de suivre un enseignement en classe ordinaire ne peut se faire que conjointement par le professeur de la classe d'initiation ou d'accueil et celui du cursus traditionnel. L'idéal serait de faire émerger les contenus et les compétences à travailler en structure spécialisée afin de combler les manques ou lacunes faisant obstacle à la réussite en classe ordinaire. P.-Y. Roux (1998, p.88) esquisse ainsi un schéma de visualisation des acquis et des lacunes à l'intérieur d'un référentiel.



Comme tout schéma, celui-ci comporte un aspect un peu réducteur puisqu'il instaure une frontière statique entre le niveau initial de l'élève et celui à atteindre pour la classe normale. Les choses sont bien plus complexes : à côté de certaines lacunes, l'élève allophone peut en même temps posséder dans certains domaines, les compétences requises pour suivre un enseignement donné en classe ordinaire. En d'autres termes, il n'est pas aisé de déterminer les contours d'un seuil d'accès au cursus normal. Par ailleurs, ce schéma correspondrait au fonctionnement d'une structure d'accueil plutôt de type fermé (cloisonnement dans une classe spéciale jusqu'à ce que l'élève puisse intégrer une classe ordinaire). Nous avons mentionné le fait que la plupart des structures aujourd'hui, étaient ouvertes et que l'élève était intégré dès le début dans certaines matières qu'il n'est pas toujours aisé de choisir du fait de contraintes organisationnelles (gestion des emplois du temps notamment). Un élève allophone n'est donc pas toujours apte à être évalué comme les autres élèves de la classe même s'il suit l'enseignement de cette matière.

Se pose alors la question de savoir quoi évaluer chez ces élèves. Comment faire en sorte que la « barrière de la langue » comme on le dit souvent, n'occulte pas d'autres savoirs et savoir-faire que possèderaient ces élèves? Il n'est pas toujours facile de discerner des compétences au-delà de la simple maîtrise de la langue. Il est bien évident qu'en fonction des critères d'évaluation (linguistiques, discursifs, culturels, comportementaux, etc.), on obtiendra des résultats différents.

Nous nous sommes attachée dans cette première partie, à poser le cadre général de notre étude en insistant sur les éléments qui pouvaient être problématiques dans l'accueil et la scolarisation des élèves issus de l'immigration. La question de l'évaluation est à placer au cœur de notre réflexion sur les démarches à adopter pour l'intégration des élèves allophones au sein de notre système scolaire. Pourtant, les pratiques en la matière semblent régies par un certain flou didactique et pédagogique, notamment dans cette période de redéfinition des objectifs et de la méthodologie d'enseignement et d'évaluation.

# II. Cadrage théorique et méthodologique

Dans un premier temps, nous examinerons les concepts qui sous-tendent le cadre théorique de la présente recherche. Nous parlerons ensuite de la méthode qui a présidé au recueil des données et au traitement de celles-ci. Il conviendra alors dans ce cadre, de présenter l'outil de recherche qui a été élaboré, à savoir les questionnaires à destination des professeurs de classes ordinaires et de CLIN / CLA.

## *1. Les concepts de la recherche*

Les quatre concepts fondamentaux qui ont orienté notre recherche sont les concepts de français langue seconde, d'intégration scolaire, d'évaluation et de compétence. Chacun de ces quatre concepts se révèle riche et complexe.

### 1.1. Le concept de français langue seconde

#### 1.1.1. Emergence historique de la notion

Selon J.-P. Cuq dont l'ouvrage, *Le français langue seconde* (1991) fait référence, il est difficile de dater précisément l'apparition de la notion. Il parle des années soixante-dix. A partir de 1981, le terme est employé de plus en plus fréquemment et se trouve admis officiellement après 1985. Ce qui aurait présidé à l'émergence de cette notion, c'est le constat que le français appris ou parlé dans un pays comme le Sénégal ou le Japon n'avait pas le même statut, les mêmes fonctions, ni les mêmes conditions d'apprentissage. Défini dès le départ comme un sous-ensemble du FLE, le FLS s'en distingue par des conditions sociolinguistiques ou sociopolitiques particulières. Au Japon, le français aura un statut de langue étrangère alors qu'au Sénégal, on pourra parler d'une langue seconde puisque le français a dans ce pays un statut politique et est partiellement en usage parmi la population et dans l'enseignement. La définition précise du statut d'une langue seconde est complexe car les variables à prendre en compte ne sont pas les mêmes en fonction des pays. J.-P. Cuq (p.139) tente d'en donner une définition suffisamment large pour en couvrir toute la complexité : « Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. » Dans les pays concernés, le FLS n'a donc pas un statut défini, immuable.

Aujourd'hui, le terme de FLS constitue aussi le cadre conceptuel dans lequel se situe la relation entre didactique du français et immigration. Il s'agit d'une acception récente qui correspond à une transposition sur notre territoire des réflexions développées autour du français pratiqué dans les anciennes aires d'influence de la France. Cette transposition n'est pas sans poser problème et les analyses des chercheurs divergent. J.-P. Cuq estime ainsi qu'il ne s'agit pas d'une situation de langue seconde parce que « l'apprentissage du français se fait en vue d'une intégration ou d'une participation à un groupe majoritaire dont la première langue est le français » (p.134). Mais d'autres ont pu arguer du fait que les jeunes migrants en France, africains par exemple, rencontraient les mêmes problèmes d'apprentissage que leurs compatriotes apprenant le français dans le pays d'origine (B. Maurer cité par M. Verdelhan, 2002). Tout dépend si on considère en priorité la visée intégrative ou le processus d'apprentissage.

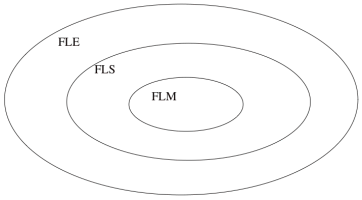
On a pu alors assister à une querelle liée à la terminologie à adopter. F. Davin-Chnane (2003, p.27) évoque les différentes appellations qui sont entrées en concurrence : le « français langue seconde hôte » (Pochard, 96); le « français langue seconde langue d'enseignement » (Vigner 2001,

Gajo 2005); le « français langue seconde langue de scolarisation » (Verdelhan 2002); « le français langue seconde langue principale » (Davin Chnane 2004). Cette querelle onomastique est précisément liée aux contours indéfinis de la notion.

### 1.1.2. Où se situent les frontières de ce concept?

M. Verdelhan (2003, 10-12) effectue l'analyse suivante : le FLS est passé d'un sous-ensemble conceptuel du FLE à un emplacement méthodologiquement intermédiaire entre le FLE et le FLM. Ce glissement perturbe et équilibre à la fois le rapport FLE/FLS/FLM. Il le perturbe dans la mesure où on n'a plus la dichotomie claire et parlante d'autre fois, français langue étrangère / français langue maternelle. Il l'équilibre dans la mesure où il peut rendre compte de situations linguistiques complexes qui ne se laissent pas définir par les seuls vocables de FLE ou de FLM. Mais les frontières entre ces trois ensembles demeurent difficiles à définir comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie traitant des objectifs et de la méthodologie à adopter, le FLS constituant un « domaine pédagogique de transition » (G. Vigner in D. Bertrand, 2000, p.5).

Peut-on néanmoins tenter de schématiser les frontières de ces trois sous-ensembles? J.-P. Cuq a présenté et commenté (p.38-40) un schéma inspiré de la théorie des trois cercles, inventé par B.B. Kachru pour décrire les différentes situations de l'anglais dans le monde. En voici une version très simplifiée :




L'avantage d'une telle représentation est celui d'un schéma simple qui place la langue seconde non comme un avatar du FLE, mais comme un intermédiaire entre la langue maternelle et la langue étrangère, ce qui semble aller dans le sens des propos de G. Vigner. L'inconvénient est qu'il laisse croire à une homogénéité des situations dans chacun des cercles considérés. M. Verdelhan (2003, p.25) propose un autre schéma peut-être plus adéquat :

Ce schéma permet cette fois-ci de figurer le fait que le FLS comporte des transversalités avec le FLE et le FLM. Entre le FLE et le FLM, il s'agit d'un « *continuum de situations* » (p.25), avec des degrés d'intensité progressifs dans les fonctions sociales du français : du pur FLE, type français au Japon, puis du FLS presque FLE, lorsque l'environnement immédiat n'est pas francophone et que la langue officielle est bien lointaine (comme dans certains villages de brousse), on passe différentes situations pour arriver à du FLS presque langue maternelle (cas des immigrés de longue date ou de deuxième génération), puis au français langue maternelle de situation courante.

On voit donc que la conceptualisation du français langue seconde demeure à bien des égards problématique. Nous avons quant à nous utilisé ce concept en gardant à l'esprit ses ambiguïtés et ses imprécisions. Ce qui nous a importé, c'était de pouvoir caractériser une situation d'apprentissage particulière où le français est à la fois l'objet et le véhicule des apprentissages. A cet égard, le terme de français langue de scolarisation pourrait permettre d'éviter certaines complications mais la plupart des ouvrages didactiques employant l'expression de français langue seconde, nous nous en sommes tenue à cet usage.

## 1.2. Le concept d'intégration scolaire

Il n'est pas aisé de définir un tel concept à cause de la nature polysémique du terme d'intégration. Nous avons ajouté l'adjectif « scolaire ». En effet, nous ne traitons pas des différentes dimensions (professionnelle, sociale, culturelle, etc.) de l'intégration mais du cadre particulier de l'élève en milieu scolaire. Nous évoquerons donc aussi le concept de socialisation qui se rapproche de ce qu'on entend par intégration scolaire.

### 1.2.1. Qu'est-ce que l'intégration ?

Nul concept n'est plus polysémique, plus connoté que celui-ci, domaine où la « fièvre sémantique » se déclare (D. Bertrand, 2004, p.159). Il est peut-être plus sage de partir d'abord de la définition du dictionnaire dans lequel on trouve deux acceptions intéressantes parce que contradictoires. En effet, selon le *Petit Robert*, il existe une définition philosophique citée dans le *Vocabulaire de Lalande :* « Etablissement d'une interdépendance plus étroite entre les parties d'un être vivant ou les membres d'une société ». Mais la définition qui est devenue courante est celle-ci : « Opération par laquelle un individu ou un groupe s'incorpore à une collectivité, à un milieu ». Ainsi, dans la première acception, nous trouvons l'idée d'un mouvement réciproque où chacune des parties se rapproche de l'autre alors que la deuxième suggère plutôt l'idée d'un mouvement unilatéral où l'une des parties se rapproche de l'autre. Selon les sens philosophique ou courant, on constate donc un contraste qui en dit long. On a tendance aujourd'hui à revenir au sens philosophique en distinguant le concept d'intégration de ceux « d'insertion » et « d'assimilation ». Nous pouvons nous arrêter un instant sur ces derniers termes car ils nous permettront de mieux saisir ce qu'on entend par le concept d'intégration.

Nous reprenons l'analyse de J. Obin (1999, p.12-19) qui effectue un survol de ces notions. C'est le sens récent du terme, issu de la physiologie, qui fonde les métaphores utilisées par les démographes et les ethnologues pour désigner la disparition des caractéristiques de certains groupes humains par incorporation, absorption par certains autres. L'assimilation tendrait donc à désigner les processus de perte de caractères culturels distinctifs d'une population immigrée. Elle suggère l'idée d'un processus de brassage de populations et de réduction progressive, jusqu'à leur suppression, des particularités liées à l'origine nationale.

Le terme d'insertion quant à lui dérive d'un verbe provenant de l'imprimerie et surtout de la joaillerie. Métaphoriquement, il désigne l'introduction d'un objet particulier, qui conserve son identité et ses caractéristiques tout en contribuant à la cohérence, au sens, voire à l'harmonie d'un ensemble. Ce terme est apparu dans la controverse politico-sémantique sur l'immigration au moment où s'est fait ressentir la nécessité d'accorder plus d'attention aux besoins identitaires des populations immigrées. Il s'agissait aussi de rompre avec les connotations ethnocentristes du terme d'assimilation. Contrairement à lui, l'insertion implique une désinsertion possible, une réversibilité du processus.

Dans ce contexte, l'usage du mot intégration se développe à partir du début des années quatre-vingt dix. *Integrare*, en latin, c'est à la fois renouveler et rendre entier, faire entrer une partie dans un tout. En sciences sociales, le terme renvoie tant à la cohésion d'un groupe ou d'un système social qu'au rapport qu'entretiennent les individus avec lui. Pour un sociologue comme Emile Durkheim, un groupe est intégré « dans la mesure où ses membres possèdent une conscience commune, partagent les mêmes croyances et pratiques, sont en interaction les uns avec les autres et se sentent voués à des buts communs » (*Le suicide, étude de sociologie*, 1991). Assimilation et insertion impliquent un rapport d'inégalité entre l'objet et l'ensemble, l'intégration elle, introduit l'idée de réflexivité, d'interaction dans l'accueil. Ces trois termes ont connu récemment un emploi lié à une certaine spécialisation. On parle en effet volontiers « d'insertion sociale », « d'assimilation culturelle » et « d'intégration nationale ».

Nous avons procédé à une distinction parce que ces trois notions semblent difficilement réductibles les unes aux autres mais dans la réalité, leurs interactions sont nombreuses. Il faudrait plutôt énoncer au pluriel ce concept d'intégration ou préciser à quel niveau de la réalité sociale on se

situe : familiale, professionnelles, culturelle, etc. Autant de formes de sociabilité et d'appartenance, autant de degrés possibles d'intégration. L'intégration constitue ainsi moins un état qu'un processus évolutif qui comporte également une composante subjective : un sentiment d'appartenance, un désir ou une volonté de partager les normes et les valeurs d'un groupe. D'où la difficulté à établir des instruments de mesure, des indicateurs d'intégration. Nous y reviendrons plus bas.

Notre sujet concerne l'intégration scolaire qui n'est qu'une facette parmi d'autres de l'intégration comme phénomène d'ensemble. Dans ce cadre, nous entendons par intégration scolaire à la fois le processus qui caractérise l'accueil et la prise en charge des ENAF au sein du système scolaire et le sentiment d'appartenance que développeront ces élèves par rapport à ce nouvel environnement. Notre enquête a porté essentiellement sur le premier aspect.

Ce concept est proche de celui de socialisation qui désigne « les processus par lesquels les individus s'approprient les normes, les valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société » (F. Bloess *et alii*, 1997, p. 254). Il y a une socialisation de nature formelle (soit l'instruction civique explicite) et une autre de nature plus informelle (définie par l'ensemble des processus qui se développent à l'école – notamment sous l'effet des contacts informels entre pairs – et qui échappent largement au contrôle direct de l'Institution). Dans le cadre de l'intégration scolaire, on peut également définir une intégration de nature formelle (les lois et les actions explicites des acteurs éducatifs pour intégrer les ENAF au système scolaire) et une autre de nature informelle liée à des facteurs tels que les liens qui se créent avec les élèves autochtones de la classe, etc.

Le problème est moins de savoir si ces deux concepts – socialisation et intégration scolaire – se recoupent parfaitement que de parvenir à distinguer des indicateurs d'intégration scolaire.

### 1.2.2. Difficulté à définir des indicateurs d'intégration scolaire

Certes, on a coutume d'avancer des indicateurs tels que les performances scolaires des élèves immigrants ou encore leur taux d'entrée dans le système d'enseignement supérieur. Mais ces indicateurs sont insuffisants pour traduire la réalité complexe d'une situation d'accueil d'élèves issus de l'immigration en contexte scolaire. M. Mac Andrew (1994, pp.279-295) propose d'autres indicateurs et en discute la validité, tels que par exemple des indicateurs de participation individuelle ou collective (avec la famille) aux diverses instances et activités scolaires; des indicateurs qualitatifs de l'état des relations interethniques en milieu scolaire (la fréquence des contacts et des amitiés entre les élèves d'origine immigrante et les élèves de la population d'accueil) ; des indicateurs portant sur les attitudes et perceptions réciproques, etc.

Mais ces indicateurs demeurent difficiles à mettre en place et à observer pour plusieurs raisons. La première est que le processus d'intégration implique nécessairement une certaine durée d'observation permettant d'apprécier la capacité d'évolution du groupe cible étudié. La deuxième raison est qu'il n'est pas toujours évident d'isoler ce qui revient à la caractéristique propre « élève étranger ». Ainsi, un élève primo-arrivant pourra paraître peu intégré scolairement parce qu'il est de tempérament timide et non pas parce qu'il est rejeté des autres à cause de son statut d'étranger. Il est donc difficile de porter un jugement, une évaluation, sur ce qu'on nomme l'intégration scolaire. Pour cette raison, nous avons préféré axer notre réflexion sur l'intégration scolaire de nature formelle, celle mise en place par l'Institution, essentiellement dans sa relation avec l'évaluation que nous allons à présent examiner.

## 1.3. Le concept d'évaluation

### 1.3.1. Evaluation / contrôle : une distinction nécessaire

Le terme d'évaluation désigne fondamentalement une activité de jugement qui attribue une valeur. Mais le concept n'est pas toujours bien défini et reste souvent assimilé à celui de « contrôle ». Dans le milieu scolaire en particulier, il n'est pas évident de faire le départ entre la multitude de termes utilisés pour évoquer cette activité. Nous trouvons ainsi souvent employés de façon équivalente des mots tels que « contrôle », «interrogation », « devoir », « test » ou bien encore, le vocable même d'« évaluation ».

Les deux notions d'évaluation et de contrôle ont fait l'objet d'une distinction par le biais de leurs visées et fonctions respectives. Fondamentalement, d'après l'origine étymologique du mot, le « contre-rôle » (rôle désignant un registre de comptabilité tenu en double, d'où la valeur de vérification du contre rôle) a une valeur de « mesure des écarts et des variations entre un référé et un référent » (G. Meyer, 1995, p.25). Evaluer viserait davantage à construire un référent en même temps que le fait de s'y rapporter. Ces deux notions recouvrent ainsi des objectifs et des orientations différents que nous faisons figurer dans le tableau ci-dessous (d'après C. Bourguignon, 2007, p.24) :

| **« Contrôle »<br>paradigme de la connaissance** | **« Evaluation »<br>paradigme de la compétence** |
|---|---|
| Orientation objet langue | Orientation sujet acteur |
| Niveau de connaissances | Degré d'opérationnalité |
| Programme défini en termes de contenu | Référentiel défini en termes d'objectifs |
| Apprentissage | Usage |
| Linguistique | Pragmatique |
| Code | Message |
| Correction | Pertinence, adéquation, efficacité |
| Orientation produit | Orientation processus |
| Perspective négative (sanction) | Perspective positive (validation) |
| Mode quantitatif (notes) | Mode qualitatif (critères, indicateurs de performance) |

Cette présentation nous permet de mettre en relief les grandes caractéristiques de l'évaluation et du contrôle étant entendu que les concepts liés à l'évaluation ne sont pas forcément exclusifs de ceux liés au contrôle (par exemple, pour acquérir une compétence, on ne saurait faire l'impasse sur un certain nombre de connaissances). Fondamentalement, d'après ce schéma, il apparaît que l'évaluation place au cœur de son dispositif, non plus la connaissance de l'objet langue mais le sujet dans son aptitude à utiliser la langue en situation. Nous sommes là dans le cadre de la perspective actionnelle définie par le *CECR,* qui considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (pas seulement langagières). La langue a donc une visée pragmatique (adéquation entre la langue utilisée et son contexte d'utilisation). L'évaluation ne porte plus sur un programme mais renvoie à un référentiel, avec des critères précis d'évaluation. Cette association entre « évaluation » et « compétence » est bien significative de l'évolution actuelle des orientations officielles dans le domaine scolaire.

### 1.3.2. Quelques types d'évaluation

De nombreux adjectifs sont communément accolés au terme d'évaluation, définissant autant de pratiques. X. Rogiers (2004, p.56) effectue un récapitulatif de ces différents types d'évaluation également évoqués dans le chapitre 9 du *CECR* : évaluation d'orientation, évaluation de régulation, évaluation certificative, évaluation sommative, évaluation diagnostique, évaluation normative, etc. Les spécialistes n'utilisent pas toujours les mêmes termes mais cela importe peu pour notre propos.

Nous avons pour notre part employé dans l'enquête les notions d'évaluation « diagnostique, formative et sommative » qu'il convient de définir même si ces fonctions de l'évaluation sont bien connues. L'évaluation intervenant avant ou en début d'apprentissage, visant à détecter les forces et les faiblesses d'un élève, est appelée évaluation « diagnostique » ; celle qui intervient pendant la formation pour les décisions de régulation interne est communément nommée « formative » ; celle prenant place après la formation pour les décisions de certification, est appelée « sommative ».

Nous pouvons également nous arrêter un instant sur les notions d'interprétation « normative » et « critériée » qui paraissent importantes pour comprendre les nouvelles orientations dans le domaine scolaire. Nous reprenons la définition donnée par X. Rogiers (2004, p.62). Un correcteur recourt à une interprétation normative s'il détermine la performance d'un élève par rapport à celle d'autres élèves, et non en fonction de sa performance absolue. Il s'agira au contraire d'une interprétation critériée si la performance de l'élève est appréciée par rapport à un niveau de maîtrise d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs, à l'aide de critères, indépendamment de la performance des autres élèves. Avec l'approche par compétences, nous nous situons donc du côté d'une évaluation critériée.

### 1.3.3. Un champ de recherche dynamique : nouveaux concepts

Le terme d'évaluation a en réalité presque entièrement disparu des écrits anglo-saxons (G. Scallon, 2004, p.12). C'est la notion d'« assessment » qui a pris le relaie, peu à peu introduite dans les articles de revues depuis environ vingt-cinq ans. Pour autant, les deux concepts ne recouvrent pas des réalités similaires (p.14). Voyons plus précisément une définition rapportée d'écrits anglo-saxons (G. Scallon, p.14-15) :

> Assessment is a general term that includes the full range of procedures used to gain information about student learning (observations, ratings of performances or projects, paper-and-pencil tests) and the formation of value judgements concerning learning progress[12].

Même si la situation n'est pas encore claire, du fait notamment des ambiguïtés de la traduction de l'anglais, ce terme, étymologiquement « s'asseoir avec quelqu'un », paraît englober une grande diversité de procédés d'observation et de collecte d'informations en vue de poser un jugement circonstancié. Les nouvelles pratiques d'évaluation semblent donc s'inscrire fondamentalement dans une vision diagnostique et formative. Ce sont l'ensemble de ces observations qui permettront au final d'aboutir à un jugement éclairé sur un ensemble d'habiletés ou une compétence.

## 1.4. La notion de compétence

### 1.4.1. Une notion aux contours flous : examen de la notion appliquée au domaine scolaire

Lorsqu'on se documente sur la notion de compétence, l'on se retrouve face à un véritable florilège de définitions. La notion est polysémique puisqu'elle s'applique à de nombreux domaines de la vie courante. Mais c'est en particulier dans le domaine professionnel qu'elle aurait connu un premier développement, notamment par rapport au monde de l'entreprise marqué par des exigences de rentabilité et de production.

Examinons les caractéristiques de cette notion dans le domaine scolaire, plus précisément à partir du texte officiel du *Socle commun de connaissances et de compétences* comme nous l'avions

[12] R.L Linn et N.E Gronlund, (2000), *Measurement and assessment in teaching*, 8 éd, Upper Saddle River, New Jersey, Prentice – Hall, p.31. Traduction libre de l'auteur : l'assessment est un terme général qui désigne l'étendue des procédés utilisés pour obtenir des informations au sujet de l'apprentissage de chaque étudiant (observations, jugements de performances ou de projets, tests papier-crayon) et la formation de jugements de valeur touchant la progression.

ébauché plus haut. Dans le monde de l'éducation, la notion a connu un succès particulier et est devenue le concept phare des nouvelles orientations officielles. Nous avons donc parcouru le document de référence datant de 2006 afin de voir sous quelles acceptions était envisagé ce terme de compétence. Or, nous avons été quelque peu surprise de ne pas y trouver de définition clairement énoncée. Le mot est employé comme si la définition en était transparente et ce n'est qu'en filigrane que l'on peut reconstituer le sens qui est donné à ce terme. Ainsi, il est annoncé que le *Socle commun* est décliné en sept grandes compétences, « chacune décomposée en *connaissances, capacités* et *attitudes* » (p.10). Les auteurs expliquent qu'il n'était pas question de lister une série de connaissances théoriques mais de montrer que le but de l'école obligatoire est aussi de donner les moyens « d'utiliser le savoir dans des situations concrètes. Bref, transmettre les *connaissances*, mais encore les *capacités* à les mettre en oeuvre dans des situations variées » (p.10). De ces quelques lignes, nous sommes forcée d'en déduire premièrement, ce que recouvre le terme de compétence et deuxièmement, ses finalités.

Tout d'abord, l'on comprend sans trop de difficulté que la notion paraît principalement englober des connaissances, des capacités et des attitudes. Mais un premier questionnement émerge sur le choix de ces termes de « connaissance » et de « capacité ». Le titre du document officiel un *Socle commun de connaissances et de compétences* semblait distinguer ces deux domaines. Il est donc étonnant de découvrir que finalement les compétences englobent les connaissances. Dans les différentes acceptions du terme de compétence dans la littérature critique, on constate en effet que cet aspect est peu clair puisque coexistent des définitions mettant davantage l'accent sur les savoir-faire et d'autres incluant les savoirs ou connaissances. Les compétences sont ainsi alternativement définies comme « (...) les capacités et les savoir-faire cognitifs dont un individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes spécifiques (...) » ou comme « Un réseau intégré de connaissances, susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches[13]». Ainsi, le titre et les explications du texte officiel du *Socle* paraissent révélateurs d'une certaine hésitation et d'une confusion sur le sens précis de cette notion . La littérature critique et didactique semble tout de même majoritairement s'accorder sur le fait d'accepter les connaissances comme composante de la compétence mais c'est le mot même de « connaissance » qui n'est peut-être pas très heureux car il est intuitivement ressenti comme devant être distingué des compétences

Le deuxième terme que nous souhaitions discuter était celui de « capacité ». Le mot nous paraît ambigu dans la mesure où il a pu renvoyer à la définition même de la compétence. G. Scallon (2004, p.105) propose ainsi la définition suivante : « La compétence est une capacité, une potentialité (non observable) ou encore une caractéristique permanente des individus ». Le terme de « savoir-faire » nous semblerait davantage adapté dans la mesure où il renvoie à une réalité moins globale et moins vague que celui de « capacité ». Ces nombreux chevauchements terminologiques viennent aussi des difficultés et des ambiguïtés des traductions de l'anglais vers le français puisque ces notions sont souvent nées dans le champ de la recherche anglo-saxonne. A cet égard, la notion de « ressource » est peut-être plus adaptée. Cette dernière est définie, entre autres par M. Verdelhan (2007, p.96), comme un terme générique pour désigner des éléments divers pouvant être des connaissances, des savoir-faire, des savoirs, etc.,. Ces éléments peuvent être internes (connaissances, savoirs de l'acteur) ou externes (par exemple un document fourni en classe de langue, une liste de mots, etc.).

Nous désirions par ailleurs revenir sur les fonctions attribuées à l'approche par compétences. En substance, il est dit dans le *Socle* que le but de l'école est de mettre en oeuvre le savoir dans des situations concrètes et variées. De par cette formulation, nous retrouvons l'idée partagée par nombre de chercheurs selon laquelle une compétence se manifeste par la capacité à mobiliser et à utiliser une ressource dans une situation donnée (G. Scallon, 2004, p.105). La compétence est donc orientée vers une finalité, un savoir-agir mis en oeuvre à travers une situation ou « famille de situations-

[13] Ces deux citations sont reprises par les auteurs du *C.A.R.A.P* (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures), 2007, p.8.

problèmes ». Pour tout enseignant qui ne s'en serait tenu qu'au texte officiel, il faut faire preuve de quelque imagination pour comprendre exactement ce que revêt ce terme de « situations-problèmes » et par quel moyen il est le lieu où peuvent s'exercer les compétences, car le *Socle* ne présente aucun exemple de situation.

Enfin, et nous en finirons avec notre analyse de la notion de compétence à travers ce texte officiel, la formulation des sept compétences qu'il s'agit de faire acquérir aux élèves nous paraît quelque peu problématique dans la mesure où elle renvoie tantôt à des savoirs, tantôt à des savoir-faire ou encore, à des attitudes et à des savoir-être. Tels sont les sept piliers présentés comme les sept compétences à acquérir (*Socle*, p.11) :

- La maîtrise de la langue française
- la pratique d'une langue vivante étrangère
- les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- la culture humaniste
- les compétences sociales et civiques
- l'autonomie et l'initiative

Pratiquer une langue étrangère ne signifie pas être compétent dans celle-ci de même que connaître les principaux éléments de mathématiques n'implique pas de compétence particulière au sens où on a essayé de le définir. Le document officiel que nous examinons semble ainsi offrir une représentation de la compétence comme totale, définitive, sans y intégrer la notion de degrés, de variations (selon les situations) et de complexité. Il ne s'agit bien évidemment ici que de grands titres mais ceux-ci entretiennent, selon nous, une certaine confusion entre compétence, connaissance, savoir-faire.

### 1.4.2. L'évaluation des compétences

Nous avons abordé le fait qu'il semblait particulièrement problématique d'évaluer des compétences. Nous pouvons en effet examiner un extrait des orientations pédagogiques qui accompagnent ce document officiel. Il s'agit du début d'une grille de référence proposée par le site du Ministère (*Livret de connaissances et de compétences*, 2007) afin d'aider les enseignants à mettre en évidence la progression des élèves dans l'acquisition des grandes compétences du *Socle* et à concevoir les évaluations nécessaires :

**Grille de référence**
**La maîtrise de la langue française**
**Fin de scolarité obligatoire**

| **Connaissances et capacités attendues en fin de scolarité obligatoire** | **Éléments du socle attendus fin du cycle d'orientation** | **Indications pour l'évaluation** |
|---|---|---|
| **Lire** | | |
| **Lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers** | Lire à haute voix, seul et à plusieurs, des dialogues, extraits de romans, pièces de théâtre et poèmes. | L'évaluation se fera dans les activités ordinaires de la classe, sur des textes courts (1 page environ) expliqués en classe. |
| | Lire à voix haute un texte dont ne dispose pas le destinataire, de manière à être compris. | L'évaluation se fera dans les activités ordinaires de la classe sur des textes courts (1 page environ) produits par l'élève ou choisis par lui et déjà travaillés. |

On peut d'une part se demander pourquoi les attitudes ont mystérieusement disparu dans la première colonne alors que le triptyque : connaissances, capacités, attitudes, avait été énoncé. D'autre part, les indications pour l'évaluation ne paraissent pas adaptées pour réellement rendre compte de l'acquisition ou non d'une compétence, compte-tenu de l'importance à accorder en principe à la notion de tâche. Nous n'avons pas ici d'indications sur les situations problèmes à mettre en œuvre. Et tout le noeud du problème se situe bien là : comment parvenir à rendre des compétences évaluables? Nous avons évoqué la question des indicateurs de compétences en FLE (Tagliante, 2005, chapitre 4), chantier qui reste à aborder dans le domaine scolaire.

On le voit, les quatre concepts que nous avons évoqués regorgent de complexité. C'est après un travail de définition et d'élucidation que nous les avons employés pour offrir un cadre théorique à l'enquête sur le terrain. Ils ont orienté notre travail, de la réflexion sur les éléments de problématisation (notamment le lien entre intégration et évaluation) à l'élaboration des hypothèses.

# 2. Questions de méthodologie

## 2.1. Présentation des hypothèses de travail

### *2.1.1.* Les étapes d'un cheminement méthodologique

- *Point de départ : une situation problématique : l'évaluation des élèves allophones*

L'élaboration de nos hypothèses a procédé d'un long cheminement en plusieurs étapes. Nous avons constaté sur le terrain une situation qui nous a semblé relever d'un dysfonctionnement ou plutôt d'un problème rencontré par de nombreux acteurs éducatifs : l'évaluation des élèves primo-arrivants intégrés dans les classes ordinaires était loin d'être évidente pour la plupart des enseignants de notre établissement. Plus précisément, le problème observé au cours de notre pratique sur le terrain a été celui-ci : les enseignants étaient confrontés à la présence d'élèves primo-arrivants au sein de leurs classes et s'interrogeaient sur la pertinence, les objectifs (qu'évaluer?) et les moyens (comment évaluer?) d'une évaluation de ces élèves.

Nous avons en effet mentionné le fait que les orientations des politiques éducatives actuelles allaient dans le sens d'un rattachement direct des ENAF à une classe ordinaire parallèlement à des heures de prise en charge en classe d'initiation ou d'accueil. Même un élève ne maîtrisant pas du tout le français est donc en principe affecté dans une classe correspondant à son âge. Nous pouvons donc nous poser la question d'une évaluation possible lorsque l'élève ne paraît pas avoir un niveau de maîtrise du français suffisant. Comment par ailleurs s'occuper de l'élève primo-arrivant lorsqu'il est dans la classe, le seul dans cette situation et que le reste des élèves requiert tout autant d'attention? Comment concilier les exigences de l'évaluation (processus inhérent à toute situation d'enseignement/apprentissage, mais aussi exigence institutionnelle) avec le temps nécessaire à l'apprentissage du français? La question est difficile puisque ce processus d'apprentissage est nécessairement long et non limité dans le temps. Il s'agit donc plus précisément de savoir à partir de quel moment on peut envisager d'évaluer un élève primo-arrivant dans sa classe de rattachement; ce qu'on peut évaluer; s'il faut opérer une différenciation par rapport aux autres élèves de la classe ou au contraire, s'il est préférable que l'élève nouvellement arrivé soit confronté dès le départ aux exigences de sa classe de niveau. Autant de questions, autant de pratiques différentes selon les professeurs. La question d'une harmonisation de ces pratiques sous-tend aussi les objectifs de cette recherche.

Notre ambition était au départ très vaste puisqu'il s'agissait d'examiner de quelle manière les élèves primo-arrivants s'intégraient en classe ordinaire. L'enjeu est de taille et comporte un intérêt certain pour notre connaissance des processus d'intégration scolaire de ce type de public. Néanmoins il m'a paru extrêmement difficile d'enquêter sur cette question puisqu'une multitude de facteurs peuvent entrer en compte : des facteurs liés au dispositif même d'intégration, mais aussi des facteurs plus individuels.

- *Elaboration de conjectures théoriques / observation sur le terrain*

Dans une démarche de type hypothético-déductive, il existe un va-et-vient entre l'élaboration de conjectures théoriques à partir de la situation-problème définie et l'observation des données du terrain. Il s'agit donc dans un premier temps de tester une ou plusieurs hypothèses encore largement intuitives, souvent revues à l'aune des observations effectuées. Nous nous sommes inscrite dans le cadre de cette démarche et le tâtonnement pour aboutir à une hypothèse de travail réellement testable fut assez laborieux. Une brève analyse du cheminement méthodologique emprunté peut aider à mieux prendre la mesure des hypothèses qui ont été adoptées au final.

Dans un premier temps, forte de notre expérience du terrain et des différentes lectures effectuées, nous avions abouti à des conjectures selon lesquelles il existait bien souvent dans l'esprit des professeurs, une confusion entre élève primo-arrivant et élève dit en échec ou en difficulté, conséquence d'évaluations ne prenant pas en compte le statut et la problématique de l'élève primo-arrivant. Poussant la réflexion un peu plus loin, l'idée était d'effectuer une analyse comparée de copies d'élèves dits en difficulté et d'ENAF, l'hypothèse de travail étant qu'il serait possible de déterminer la trace d'erreurs spécifiques de la part des primo-arrivants et qu'elles témoigneraient du fait que la langue était en cours d'acquisition. L'objectif était de plaider pour une analyse plus fine des types d'erreurs, permettant de ne pas assimiler l'élève en difficulté et l'élève apprenant le français. Il s'est donc agi de récolter des copies provenant de ces deux types de publics mais une première difficulté s'est d'emblée posée à nous : quels sont les indices permettant de définir un élève en difficulté? S'agit-il uniquement de ses résultats? Des appréciations données par le professeur? Le concept d'« élève en difficulté » posait en soi problème comme nous l'avons évoqué. Par ailleurs, lors de la confrontation des copies, nous avons éprouvé du mal à mettre en relief des erreurs véritablement spécifiques hormis celles provoquées ou influencées par la langue d'origine de l'élève. Il s'avère que ce type d'erreur est fréquent au début de l'apprentissage mais qu'à mesure de la progression dans la maîtrise du français, les ENAF effectuent des erreurs de plus en plus proches de celles commises par les élèves francophones (par exemple : faute d'accord ou de conjugaison, etc.). Dès lors, cette hypothèse semblait difficilement pouvoir mener à un résultat concluant.

Cette première hypothèse écartée, demeurait notre matériau d'observation : les copies des élèves et les divers échanges avec les professeurs. Celui-ci maintenait la pertinence de notre question de départ mais il s'agissait d'envisager le problème sous un autre angle. Nous avons choisi dès lors d'interroger directement les professeurs sur leurs attitudes et pratiques en matière d'évaluation, par le biais de questionnaires écrits suivis d'entretiens oraux.

### 2.1.2. Les hypothèses de travail retenues

Trois hypothèses ont été retenues dont deux découlent de la première. La première hypothèse peut se formuler de la façon suivante : **l'évaluation des élèves primo-arrivants est problématique à cause de la difficulté pour les acteurs éducatifs à prendre en compte la spécificité de ce public.**

Cette hypothèse est composée d'une variable dépendante, le caractère problématique de l'évaluation des primo-arrivants, que l'on cherche à expliquer par une variable indépendante : la difficulté à prendre en compte la spécificité de ces élèves. Le terme de « problématique » est certainement un peu vague. Il ne s'agit pas d'émettre un jugement de valeur mais de prendre le terme au sens propre de « qui pose des problèmes, qui ne va pas de soi ». C'est aussi une question un peu délicate dans la mesure où elle peut engager, au-delà de considérations seulement pédagogiques, des conceptions idéologiques, du moins, une certaine idée de l'intégration (idée par exemple que pour être intégrés, les élèves allophones doivent être évalués comme les autres). Dans notre enquête, nous n'avons pas cherché à cerner l'idéologie des professeurs à ce sujet. Nous nous en sommes tenue à leurs déclarations et à leurs pratiques, celles-ci traduisant bien-sûr certaines idées et conceptions. La formulation de cette hypothèse ne sous-entend pas non plus de parti pris idéologique de la part de l'auteure de cette recherche. Il s'agit d'une hypothèse et comme toute hypothèse, celle-ci est falsifiable car l'on pourrait admettre la conclusion selon laquelle c'est au contraire l'entière assimilation des élèves primo-arrivants avec leurs camarades qui permet une évaluation plus appropriée. Néanmoins, les ENAF constituant un public spécifique, il nous paraît légitime de postuler qu'une meilleure identification de leurs caractéristiques conduise à une évaluation plus adéquate.

Nos sous-hypothèses sont les suivantes :

- sous-hypothèse 1 : la difficulté à prendre en compte la spécificité de ces élèves est en partie due, au manque d'informations et d'outils adéquats permettant d'accueillir et d'effectuer le suivi de ces élèves ;

– sous-hypothèse 2 : elle est aussi en partie due aux obstacles liés à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

Ces deux sous-hypothèses sont liées puisqu'il ne peut y avoir de réelle pédagogie différenciée si on doit faire face à un manque d'informations et d'outils pour bien positionner ce public.

Ce sont les professeurs de classes ordinaires qui sont au premier chef concernés par cette hypothèse car on peut supposer que les enseignants de CLIN / CLA soient davantage renseignés sur les caractéristiques du public qu'ils accueillent. Cela ne nous empêchera pas de les questionner également sur le sujet. Il sera notamment intéressant d'examiner la nature d'une coordination éventuelle entre ces deux catégories de professeurs puisqu'une évaluation appropriée des ENAF en classe ordinaire passe nécessairement par la définition des compétences à évaluer, en fonction du niveau de l'élève en français.

Si nous pouvons supposer que les enseignants de CLIN / CLA sont davantage au courant des problématiques spécifiques des élèves primo-arrivants, on est conduit à émettre l'hypothèse que leurs pratiques, et donc leurs évaluations, davantage adaptées à ces élèves, peuvent se distinguer de celles des professeurs de classes ordinaires. La deuxième hypothèse peut ainsi se formuler de la façon suivante : **en matière d'enseignement et d'évaluation, il existe des pratiques distinctes entre les deux catégories de professeurs.**

Cette deuxième hypothèse est également constituée d'une variable dépendante, les pratiques d'enseignement et d'évaluation, que nous cherchons à caractériser en fonction des enseignants de classes ordinaires et de CLIN / CLA. Davantage influencés par les pratiques ayant cours dans le domaine de la didactique des langues, les professeurs de CLIN / CLA adoptent selon nous une démarche qui se distingue de celle de leurs collègues de classes ordinaires dans la mesure où les approches innovantes qui commencent à dessiner le champ actuel de la pédagogie scolaire (l'approche par compétences) sont déjà définies depuis plusieurs années par le *CECR* notamment. Le rapport ministériel que nous avons commenté (N. Braxmeyer *et alii*, 2005) fait au contraire mention, comme nous l'avons vu, des réticences des professeurs de classes ordinaires dans l'adoption de ces nouvelles approches. Il nous a donc semblé intéressant de vérifier cette hypothèse car il est important de voir si les primo-arrivants font l'objet d'une évaluation homogène.

Enfin, la dernière hypothèse est la suivante : **en matière d'évaluation, les approches retenues par les enseignants peuvent avoir une influence sur la perception des compétences des élèves primo-arrivants.**

Clarifions cette dernière hypothèse. Les approches retenues par les enseignants auront été définies lors de la vérification de l'hypothèse précédente. Nous postulons qu'en fonction de ces approches, on peut faire émerger des compétences différentes chez les élèves allophones. Par exemple, si on cherche à évaluer surtout des savoirs ou des connaissances comme c'est souvent le cas dans certaines matières, nous pensons qu'il peut s'agir d'une approche plutôt « discriminante » pour les ENAF dans la mesure où leur niveau en français ne permet peut-être pas encore la compréhension et l'assimilation de toutes les connaissances requises. En revanche, si l'enseignant cherche aussi à évaluer des savoir-faire et des savoir-être, ces élèves pourraient se trouver davantage valorisés dans la mesure où le niveau de maîtrise en français ne constituerait pas un obstacle infranchissable (surtout dans l'évaluation de savoir-être).

En terme de méthode, il conviendra bien de ne pas déduire hâtivement une relation de cause à effet à partir de la simple constatation d'une corrélation entre ces différents éléments. Nous n'affirmons pas que certaines approches en matière d'évaluation causent l'échec scolaire des ENAF mais qu'il peut y avoir une corrélation entre la perception de compétences et les approches retenues en évaluation.

Lorsque nous présenterons l'outil de recherche, nous reviendrons sur l'opérationnalisation de ces hypothèses que nous avons traduites en plusieurs questions.

## 2.2. Le mode d'investigation

### 2.2.1. Le choix d'une démarche d'ensemble

Nous nous sommes située fondamentalement dans une approche qualitative car celle-ci nous a paru plus pertinente pour appréhender toute la complexité d'un sujet relatif à l'intégration scolaire et à l'évaluation des primo-arrivants. Néanmoins, afin de valider quelques points clé relatifs aux hypothèses, nous avons prévu dans les questionnaires des items avec un traitement quantitatif possible des réponses. Il ne nous semble d'ailleurs pas pertinent d'opposer radicalement les démarches qualitatives et quantitatives. Celles-ci nous paraissent plutôt complémentaires et relever du continuum. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons la conception des questionnaires.

La première phase d'observation a consisté en l'examen de copies d'élèves recueillies pendant plusieurs mois. Il s'agissait de voir de quelle manière les ENAF étaient évalués en classes ordinaires. A partir de l'analyse de ces données, nous avons élaboré une première série de questions et d'hypothèses de recherche que nous avons de nouveau confrontée à notre matériau de recherche. Nous avons également suivi trois cours dans lesquels se trouvaient des élèves allophones intégrés en classe de rattachement (un cours en classe de collège et deux en classes de primaire). Comme il a été expliqué, cette première observation n'a pas permis de conclure sur les premières hypothèses que formulées. Le matériau que constituent les sujets d'évaluation et les productions des élèves est un matériau extrêmement riche et fécond mais difficile à analyser. Se posait par ailleurs tout un problème de contextualisation de ces travaux : quels avaient été les objectifs et les contenus abordés en classe avant d'arriver aux productions et à l'évaluation des travaux demandés? Quelle avait été l'attitude des élèves allophones (incompréhension, demande d'explications supplémentaires, aide de l'enseignant, etc.) durant les cours et pendant la phase d'évaluation? Autant d'éléments dont on ne peut se passer si l'on souhaite effectuer une analyse complète, fidèle, de travaux d'élèves en contexte scolaire. Il paraît difficile d'intégrer tous ces éléments dans le cadre d'une modeste recherche en *Master*.

Pour autant, l'observation de productions d'élèves n'a pas été vaine. Celle-ci nous a permis d'avoir des pistes de réflexion sur la nature des travaux demandés aux élèves, sur les barèmes d'évaluation, sur les performances des élèves. Etant enseignante de classe d'accueil, nous avions une idée précise des difficultés rencontrées par les élèves face aux travaux demandés mais aussi une idée des difficultés rencontrées par les enseignants pour adapter leurs évaluations ou tout simplement pour évaluer ces élèves allophones. Ces pistes fécondes de réflexion nous ont amenée à l'élaboration de questionnaires afin de cerner plus précisément les opinions et pratiques des enseignants dans le domaine de l'évaluation des ENAF.

Mais avant de présenter la conception de l'outil de recherche, nous allons observer quelques sujets d'évaluation et quelques productions d'élèves afin de nous représenter plus clairement ce que nous venons de mentionner : les exigences, les barèmes en matière d'évaluation, les performances de quelques élèves allophones.

### 2.2.2. L'observation de productions d'élèves allophones

C'est en particulier l'exercice de la production écrite qui a retenu notre attention dans la collecte des copies car celui-ci constitue comme nous l'avons dit, une des formes d'évaluation typique que l'on rencontre au sein du système scolaire français. Nous avons choisi de présenter ci-dessous un ou deux exemples de travaux en fonction des deux grands axes d'étude les plus abordés au collège (les discours narratif et descriptif)[14].

[14] Pour des travaux dans les domaines du discours explicatif et argumentatif, voir l'annexe A.

- *Travaux d'élève dans le cadre de l'étude du discours narratif*

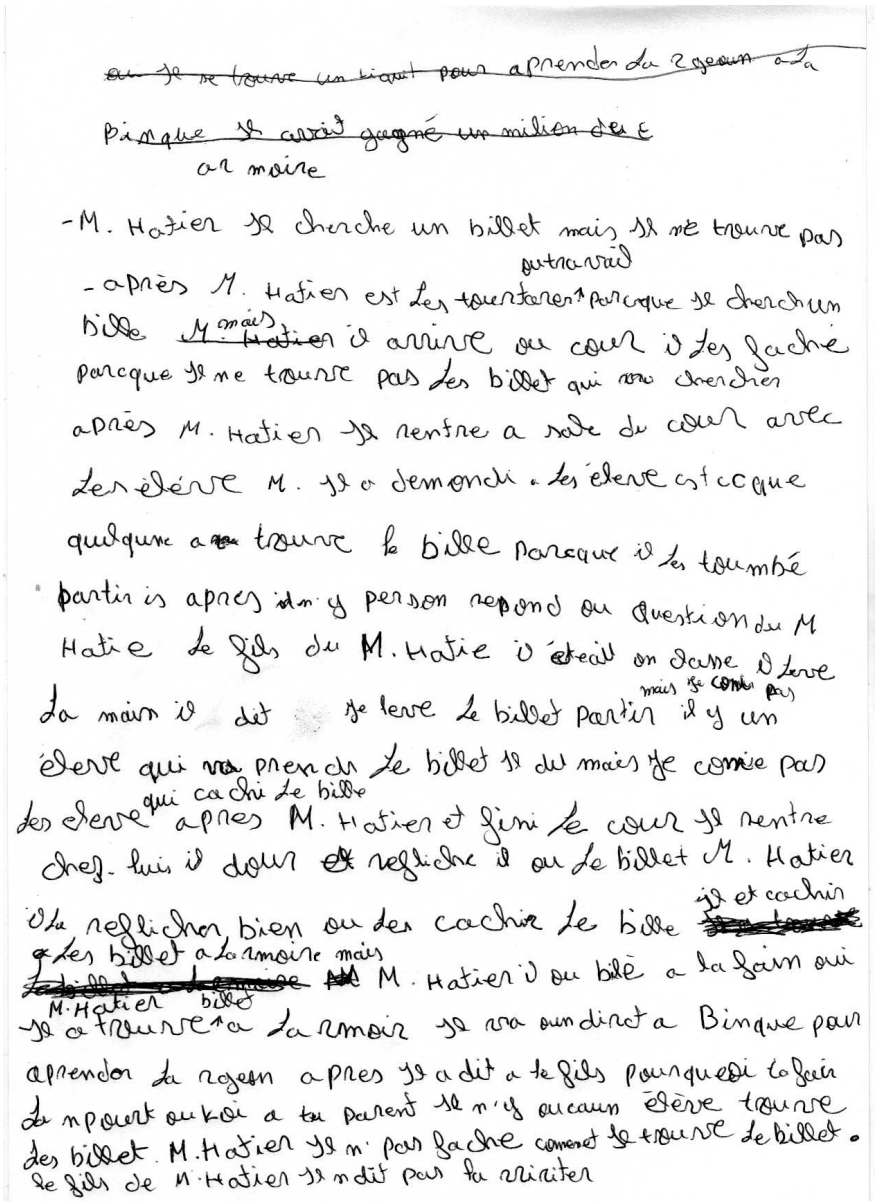
Le sujet d'évaluation ci-dessous a été proposé en classe de quatrième dans le cadre d'une séquence[15] d'enseignement sur le texte narratif, ses procédés et ses techniques. Il s'agissait, après un rappel en cours sur les grandes étapes du schéma narratif (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, élément de résolution, situation finale), de faire rédiger aux élèves une suite de texte, à partir d'un texte support[16], en développant les étapes manquantes du schéma narratif. L'objectif était aussi de réinvestir des notions littéraires vues auparavant, telles que le réalisme, étudiées au préalable à travers une nouvelle de Maupassant.

IL s'agissait ainsi d'écrire la suite d'un texte à la troisième personne, où un personnage dénommé « M. Hatier » venait de se rendre compte de la perte de son billet de loto gagnant. La consigne du devoir était la suivante : « rédigez la suite de ce récit en développant les étapes manquantes du schéma narratif. Votre récit sera écrit à la troisième personne et au passé, comme le texte support. » On voit que ce sujet implique une tâche relativement complexe de la part des élèves avec le réinvestissement d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire : une compréhension et une application des procédés littéraires du réalisme (les éléments produisant des effets de réels comme la présence d'indices spatio-temporels), un emploi correct des temps du récit au passé (avec la maîtrise de l'alternance imparfait – passé simple), une structuration et une cohérence d'ensemble. Voici les différents critères de réussite qui étaient fournis aux élèves :

| **Critères de réussite** | **Je pense avoir respecté ce critère** | **Evaluation professeur** |
|---|---|---|
| J'ai développé les trois étapes manquantes | | /3 |
| Mon histoire est vraisemblable (=possible) | | /1 |
| J'ai employé des effets de réel pour ancrer le récit dans la réalité (ancrage géographique, temporel, champs lexicaux appropriés au contexte de l'histoire) | | /3 |
| Mon récit est clair et compréhensible | | /2 |
| J'ai trouvé des idées originales | | /2 |
| J'ai employé correctement les temps du récit | | /3 |
| J'ai rédigé des phrases correctes | | /3 |
| J'ai corrigé mon orthographe à l'aide d'un dictionnaire | | /3 |
| TOTAL | | /20 |

Examinons à présent le devoir écrit d'une élève arrivée en France depuis un an et demie et ayant étudié pendant quelques années le français comme langue vivante dans son pays, au Maroc. Il s'agit ci-dessous d'un brouillon. Il est intéressant d'examiner ce premier jet car il est révélateur des capacités de l'élève, avant toute aide :

[15] Le terme de « séquence » est communément utilisé dans la didactique du français maternel pour évoquer un chapitre ou une grande unité d'enseignement.
[16] Pour la lecture du texte support, voir l'annexe B.



Le but n'est pas de faire une analyse détaillée de la copie de l'élève. Nous relèverons simplement les principales zones de difficulté et observerons de quelle façon elle a pu être évaluée. On constate un certain nombre de problèmes sur le plan linguistique et discursif.

Sur le plan linguistique, on trouve notamment pour les erreurs les plus visibles :

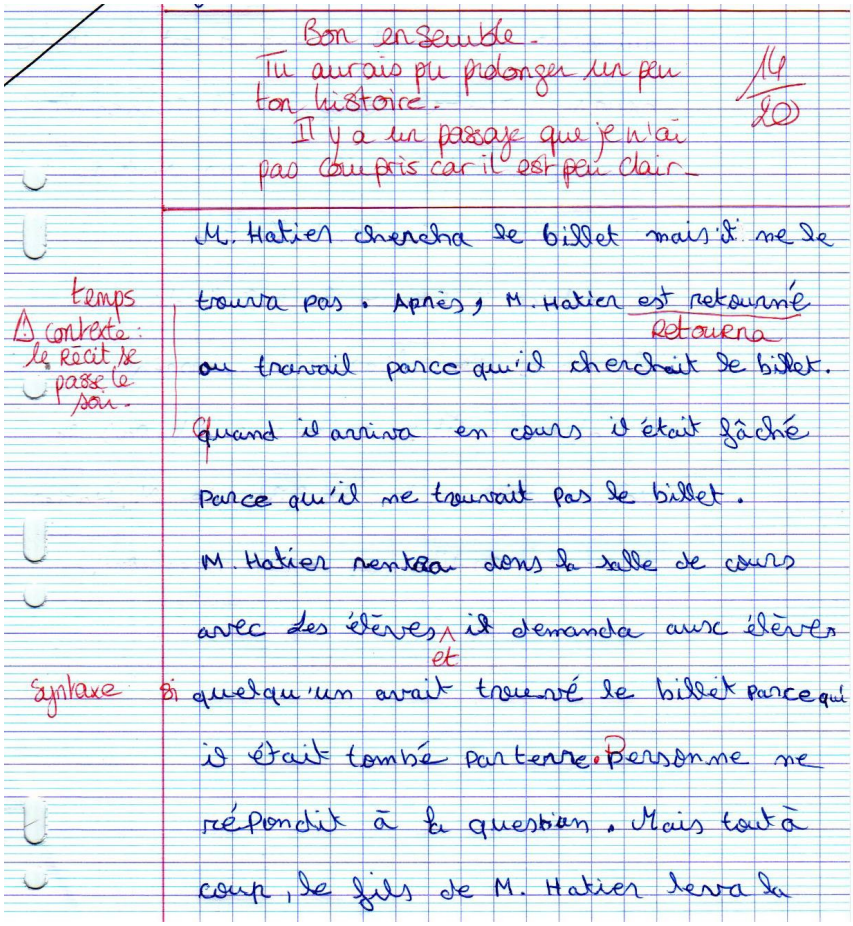
- un vocabulaire approximatif lié en grande partie à une mauvaise transcription de la langue orale : « tourtorer ou travail » pour « retourner au travail »; « vviriter » pour « vérité »; « La rgeon » pour « l'argent »; la binque » pour « la banque », etc;
- des liens hésitants entre la phonie et la graphie, avec en particulier des problèmes dus à la liaison ou à la segmentation des mots : « il les faché » pour « il est fâché »; « partir » pour « par terre »; « Larmoire » pour « l'armoire »;
- une maîtrise hésitante de la graphie avec notamment des majuscules pour des lettres à écrire normalement en minuscules : les lettres « i » et « l » en particulier;
- des interférences avec la langue orale, en particulier dans la répétition systématique du pronom personnel après l'expression du sujet : « M. Hatier Il cherche »; «M. Hatier Il rentre »;

– des problèmes liées à la syntaxe et en particulier à l'absence de ponctuation. Le texte ne comprend qu'un seul signe de ponctuation vers la fin.

Sur le plan discursif :

– la narration pâtit d'un manque de cohérence dû en partie à l'absence de ponctuation et de connecteurs temporels permettant d'articuler les étapes de l'histoire;
– l'emploi des temps ne convient pas puisque le récit de l'élève est effectué pour l'essentiel au présent alors que l'alternance imparfait - passé simple était attendue;
– Les différentes étapes du schéma narratif ne paraissent pas claires : on comprend que le personnage demande à ses élèves s'ils ont vu où était le billet perdu. On ne saisit pas très clairement au final si c'est un élève qui a caché le billet ou si M. Hatier le retrouve dans l'armoire. A la fin, M. Hatier va déposer l'argent à la banque et semble en colère contre son fils qui n'aurait pas dit la vérité. Mais à quel sujet? Est-ce lui qui a caché le billet?

Suite à ce premier brouillon, le professeur de classe ordinaire n'a pas jugé que la copie pourrait être évaluée et a sollicité l'aide du professeur de CLA, ce qui a permis au final, après plusieurs heures de correction, d'aboutir à la production et à la notation suivante :

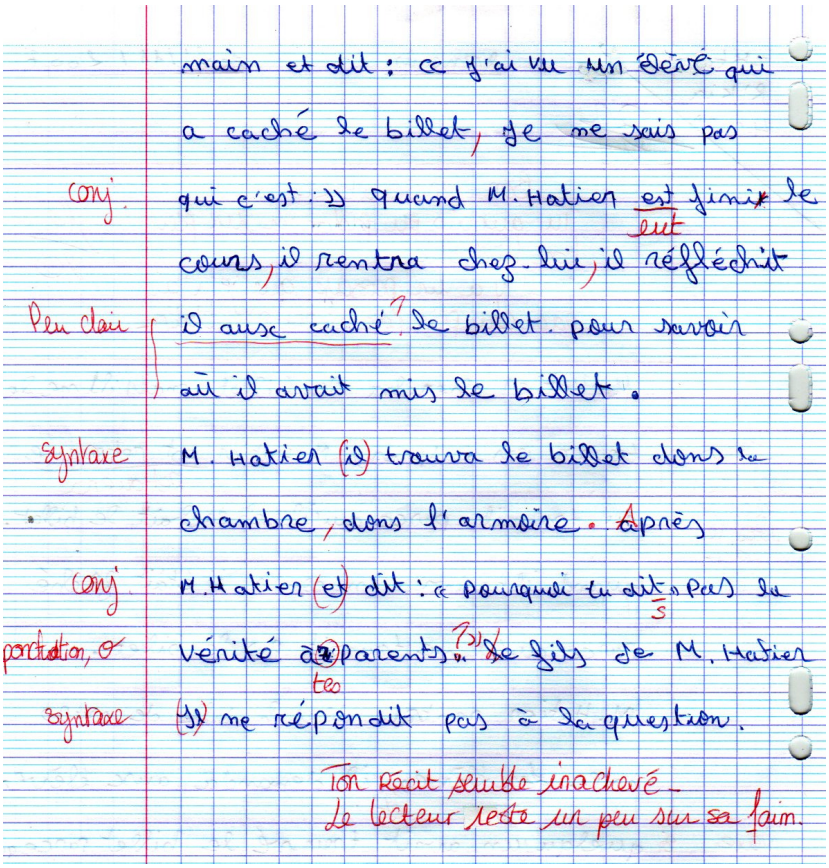

Bon ensemble.
Tu aurais pu prolonger un peu ton histoire.
Il y a un passage que je n'ai pas compris car il est peu clair.
14/20

temps
⚠ contexte : le récit se passe le soir.

M. Hatier chercha le billet mais il ne le trouva pas. Après, M. Hatier est retourné (Retourna) au travail parce qu'il cherchait le billet. Quand il arriva en cours il était fâché parce qu'il ne trouvait pas le billet.
M. Hatier rentra dans la salle de cours avec les élèves, et il demanda aux élèves

syntaxe

si quelqu'un avait trouvé le billet parce qu'il était tombé par terre. Personne ne répondit à la question. Mais tout à coup, le fils de M. Hatier leva la



main et dit : « j'ai vu un élève qui
a caché le billet, je ne sais pas
qui c'est. » Quand M. Hatier est finit le
cours, il rentra chez lui, il réfléchit
il avse caché le billet pour savoir
où il avait mis le billet.
M. Hatier (il) trouva le billet dans la
chambre, dans l'armoire. Après
M. Hatier (et) dit : « Pourquoi tu dit pas la
vérité à parents ? » Le fils de M. Hatier
(il) ne répondit pas à la question.

Ton récit semble inachevé.
Le lecteur reste un peu sur sa faim.

On constate un écart considérable entre le premier jet réalisé par l'élève seule et la version finale du travail rendu au professeur. Le problème n'est pas le fait que l'élève ait été à ce point aidée puisqu'il s'agissait de toute façon d'un travail à effectuer à la maison. Mais c'est la question de savoir ce que doit refléter la note. En effet, certains enseignants nous ont confié leurs doutes et questionnements sur la valeur des notes qui pouvaient être attribuées aux élèves allophones. Doit-elle refléter le niveau réel de ces élèves ou chercher plutôt à valoriser les efforts fournis ? Comment prendre en compte la médiation du professeur de CLA? Faut-il attribuer aux élèves une note intermédiaire entre la production première, en autonomie, et la production après aide du professeur de CLA? On peut ainsi se poser la question de la pertinence des travaux demandés aux élèves allophones lorsque ceux-ci, de toute évidence, ne maîtrisent pas suffisamment la langue française pour y arriver. Certes, l'élève a obtenu au final une bonne note mais sans aide, la tâche paraissait insurmontable.

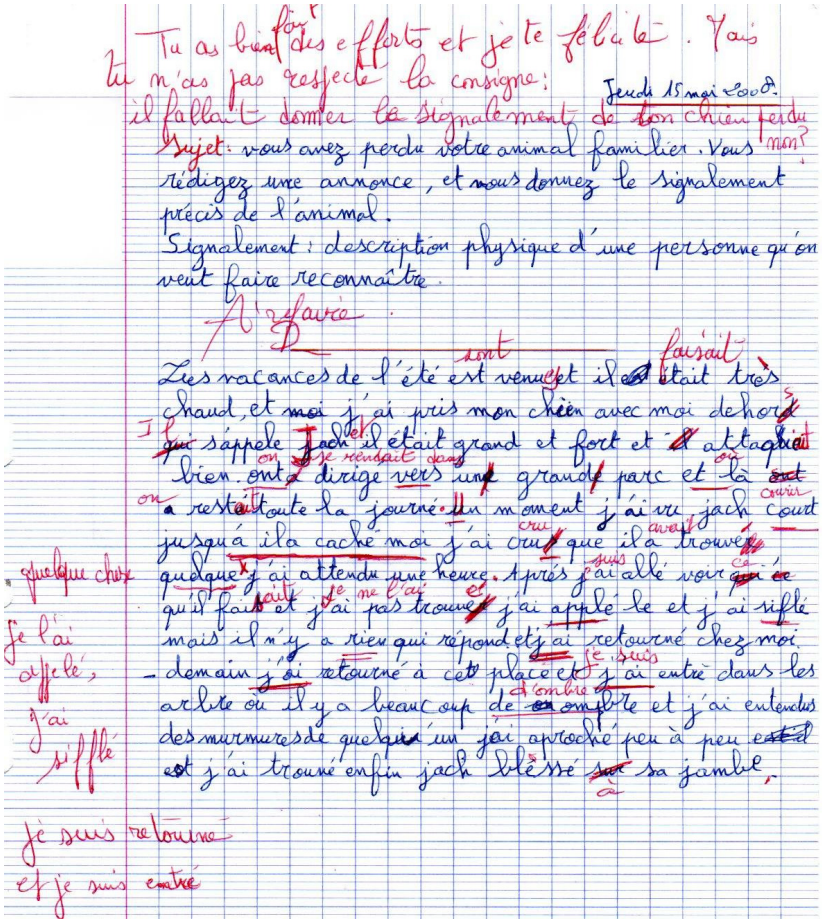
- *Travaux d'élève dans le cadre de l'étude du discours descriptif*

Le discours descriptif est surtout étudié en classe de Cinquième mais pas exclusivement. Il s'agit d'enseigner les principales caractéristiques de la description : organisation, techniques et fonction. Les élèves vont ainsi apprendre à effectuer un portrait ou à décrire un paysage en développant un champ lexical particulier; à insérer une description dans un récit; à étudier le rôle de la description dans tel ou tel passage narratif, etc. Le travail que nous allons examiner était un sujet d'expression écrite intervenant à la fin d'une séquence sur la description, en classe de Cinquième donc. Les élèves avaient travaillé sur les techniques de la description, en étudiant en particulier les champs lexicaux, l'accord des adjectifs.

Le travail était à effectuer en classe et tel en était le sujet : « Vous avez perdu votre animal familier. Vous rédigez une annonce et vous donnez le signalement précis de l'animal. » Il n'était pas assorti d'une grille d'évaluation comme dans le premier sujet. Il fallait donc inclure dans l'annonce

un portrait de l'animal, ce qui nécessitait de savoir insérer une description dans un autre type de discours (ici discours de type petite annonce ou avis de recherche).

Examinons ci-dessous la copie corrigée d'un élève arrivé en France depuis un an et ayant étudié dans son pays d'origine le français comme langue vivante pendant quelques années :


Tu as bien fait des efforts et je te félicite. Tu n'as pas respecté la consigne : il fallait donner le signalement de ton chien perdu

Jeudi 15 mai 2008.

Sujet : vous avez perdu votre animal familier. Vous rédigez une annonce, et vous donnez le signalement précis de l'animal.

Signalement : description physique d'une personne qu'on veut faire reconnaître.

Les vacances de l'été est venu et il était très chaud, et moi j'ai pris mon chien avec moi dehors qui s'appele Jack il était grand et fort et il attaquait bien. ont se dirige vers une grande parc et là est a restait toute la journé. Un moment j'ai vu jack court jusqu'a il a caché moi j'ai cru que il a trouvé quelque j'ai attendu une heure. Après j'ai allé voir ce qu'il fait et j'ai pas trouvé j'ai applé le et j'ai iflé mais il n'y a rien qui répond et j'ai retourné chez moi. demain j'ai retourné à cet place et j'ai entré dans les arbre où il y a beaucoup de ombre et j'ai entendus des murmures de quelque un j'ai aproché peu à peu est j'ai trouvé enfin jack blessé sur sa jambe.

Je l'ai appelé, j'ai sifflé

je suis retourné et je suis entré

Sur le plan linguistique, cet élève semble avoir un peu plus d'aisance que la première ENAF. On relève néanmoins des erreurs :

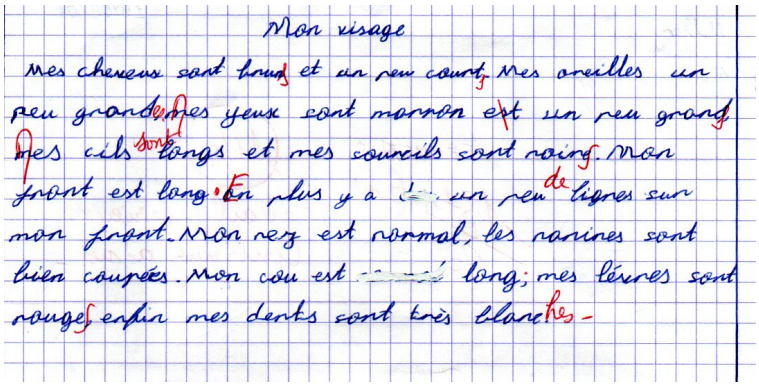
- au niveau des conjugaisons et en particulier ici dans la formation du passé composé, avec une utilisation quasi systématique de l'auxiliaire « avoir ».
- au niveau de l'expression, avec des maladresses telles que « j'ai vu jack court jusqu'a il a caché moi (...) » pour « J'ai vu Jack courir jusqu'à disparaître de ma vue ».
- au niveau de la syntaxe : comme dans la première copie, l'absence de ponctuation engendre un énoncé souvent difficilement compréhensible.

Sur le plan discursif, on voit que le sujet n'a pas été compris par l'élève. Il n'a en effet pas effectué d'annonce mais raconté l'histoire de la disparition de son chien. On peut supposer que les élèves sont davantage familiarisés avec ce type d'écrit narratif. La rédaction d'une annonce constitue un exercice moins communément demandé aux élèves. Par ailleurs, les seuls éléments liés à la description sont la grandeur et la force du chien. Il ne s'agit donc pas d'un signalement précis comme cela était demandé dans le sujet. Pour un exercice censé évaluer les capacités à effectuer une description, l'objectif n'est donc pas atteint par l'élève qui a obtenu la note de 07 sur 20 avec la nécessité de réécrire une deuxième fois son texte. Mais le professeur ne fournit pas de critères d'évaluation, ce qui ne permet pas d'aider l'élève à comprendre ce qui n'allait pas sur le plan discursif, à savoir le fait qu'il ne s'agissait pas d'une annonce. Sans autre indication, l'élève se contentera certainement de corriger les différentes fautes d'orthographe et de syntaxe repérées par

l'enseignant. Les critères d'évaluation linguistiques semblent ainsi prédominer sur les critères discursifs.

Nous examinerons pour finir un deuxième exemple tiré cette fois-ci des travaux d'une classe de Quatrième, toujours dans l'étude de la description. Ce devoir s'inscrivait dans le cadre d'une séquence intitulée « s'exprimer, dire 'je' ». Durant le cours, les élèves ont eu l'occasion d'étudier plusieurs textes à la première personne du singulier. Il s'agissait ici d'un exercice d'imitation à partir d'un texte étudié en classe[17]. Les élèves devaient effectuer leur propre portrait en décrivant leur visage.

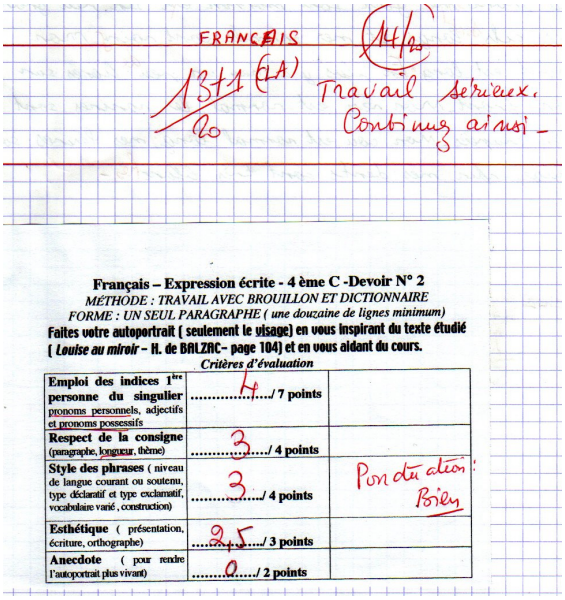
La copie ci-dessous constitue le devoir d'un ENAF arrivé en France depuis un an et quelques mois, d'origine turque, et n'ayant jamais pratiqué le français avant son arrivée en France :


Mon visage

Mes cheveux sont boud et un peu court, Mes oreilles un peu grande, Mes yeux sont marron est un peu grand Mes cils sont longs et mes sourcils sont noirs. Mon front est long. En plus y a un peu de lignes sur mon front. Mon nez est normal, les narines sont bien coupées. Mon cou est long; mes lèvres sont rouges, enfin mes dents sont très blanches.

Sur le plan linguistique, l'erreur majeure provient des accords de l'adjectif avec le nom, quoique parfois effectués : « mes cils longs », « les narines sont bien coupées ». On trouve d'autres erreurs liées à la confusion d'homophones tels que « est » pour la conjonction de coordination « et ». En revanche, contrairement aux deux productions précédentes, la ponctuation est davantage maîtrisée dans l'ensemble du texte.

Sur le plan discursif, l'élève a répondu à la consigne même si la production écrite reste très simple et peu développée. Voici les critères d'évaluation et la note obtenue :


FRANCAIS

13+1 (LA) /20

14/20

Travail sérieux. Continuez ainsi.

**Français – Expression écrite - 4 ème C -Devoir N° 2**

*MÉTHODE : TRAVAIL AVEC BROUILLON ET DICTIONNAIRE*

*FORME : UN SEUL PARAGRAPHE ( une douzaine de lignes minimum)*

**Faites votre autoportrait ( seulement le visage) en vous inspirant du texte étudié ( *Louise au miroir* – H. de BALZAC– page 104) et en vous aidant du cours.**

*Critères d'évaluation*

| | | |
|---|---|---|
| **Emploi des indices 1ère personne du singulier** pronoms personnels, adjectifs et pronoms possessifs | 4 / 7 points | |
| **Respect de la consigne** (paragraphe, longueur, thème) | 3 / 4 points | |
| **Style des phrases** ( niveau de langue courant ou soutenu, type déclaratif et type exclamatif, vocabulaire varié , construction) | 3 / 4 points | Ponctuation : Bien |
| **Esthétique** ( présentation, écriture, orthographe) | 2,5 / 3 points | |
| **Anecdote** ( pour rendre l'autoportrait plus vivant) | 0 / 2 points | |

[17] Pour le texte support, voir annexe C.

On constate ici que l'enseignant ajoute un point supplémentaire du fait que l'élève se trouve en classe d'accueil (mention « CLA »). Ce point est attribué systématiquement, du moment que l'élève fournit les efforts attendus. Il est destiné à l'encourager et à atténuer le « handicap » linguistique par rapport aux autres élèves de la classe.

Ce bref examen de quelques travaux a permis d'avoir un bref aperçu du niveau d'exigences des évaluations en collège pour la discipline du français. On constate à quel point la tâche peut être ardue pour des élèves maîtrisant tout juste les bases du français. L'expression écrite engage en effet de multiples niveaux de difficulté. Aucun des sujets proposés n'a subi d'aménagement pour les élèves allophones concernés. En revanche, on perçoit chez certains professeurs une certaine clémence dans la notation (pour les évaluations numéro un et trois, d'après les propos du professeur au sujet de la première évaluation présentée).

### 2.2.3. La définition du public de l'enquête : l'échantillonnage

S'est posée la question des acteurs éducatifs que nous allions interroger pour notre enquête, leur nombre et leur qualité. La représentativité de ce groupe est une question particulièrement importante dans une démarche de recherche qualitative. Nous avons ainsi réfléchi à une méthode d'échantillonnage possible.

Concrètement, nous disposions au sein de notre lieu d'exercice d'un public constitué d'une trentaine de professeurs ayant dans leurs classes un ou plusieurs élèves allophones. Néanmoins, nous avons choisi d'enquêter sur d'autres secteurs afin d'avoir une plus grande diversité dans les profils. Ainsi, il a été fait appel à des enseignants exerçant dans d'autres villes de l'Académie des Yvelines ainsi que dans l'académie d'Amiens. Par ailleurs, il nous a également semblé intéressant d'interroger quelques professeurs n'exerçant pas uniquement dans un collège même s'il s'agit du domaine principal de référence. Ainsi, des enseignants du primaire et de lycée ont également été interrogés. La dernière variable sur laquelle nous avons réfléchi était le domaine d'enseignement exercé par le professeur (la question ne se posant pas en primaire). Fallait-il interroger des professeurs de mathématiques, de sciences physiques, de langues, de technologie, etc. ? Dans un souci d'homogénéité cette fois-ci, nous avons fait appel à des professeurs enseignants dans deux mêmes disciplines, le français et l'histoire - géographie. Pourquoi ces deux matières? Il s'agit selon nous des deux matières les plus problématiques pour la question de l'évaluation des primo-arrivants. En effet, de par les types d'exercices demandés (expression écrite, compréhension et analyse de textes ou de documents) et les démarches adoptées, ces deux matières sont proches au niveau de leurs exigences et de leurs difficultés. Il nous a donc semblé préférable, si l'on souhaitait avoir des résultats significatifs sur les pratiques d'évaluation, de prendre des matières relativement homogènes.

Il convient également d'ajouter que nous n'avons pas interrogé qu'une seule catégorie d'enseignant. Il a paru pertinent de mettre en regard les pratiques des enseignants de classes ordinaires avec celles des enseignants de classe d'initiation et d'accueil puisque nous avions postulé dans notre deuxième hypothèse qu'on pourrait faire émerger des différences de pratiques.

Voici ci-dessous les caractéristiques du public retenu pour l'enquête :

| | Lieu (X si même établissement que notre lieu d'exercice) | Secteur d'enseignement | Domaine d'enseignement | Personne interrogée ensuite lors de la phase d'entretien |
|---|---|---|---|---|
| Sondé n°1 | X | collège | français | oui |
| Sondé n°2 | X | collège | français | oui |
| Sondé n°3 | X | collège | français | oui |
| Sondé n°4 | X | collège | français | oui |
| Sondé n°5 | X | collège | français | oui |
| Sondé n°6 | | collège | français | oui |
| Sondé n°7 | | collège | français | non |
| Sondé n°8 | | collège | français | oui |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Sondé n°9 | X | collège | histoire/géographie | oui |
| Sondé n°10 | X | collège | histoire/géographie | oui |
| Sondé n°11 | X | collège | histoire/géographie | oui |
| Sondé n°12 | | collège | histoire/géographie | non |
| Sondé n°13 | | collège | histoire/géographie | non |
| Sondé n°14 | | collège | histoire/géographie | non |
| Sondé n°15 | | primaire | général | oui |
| Sondé n°16 | | primaire | général | oui |
| Sondé n°17 | | primaire | général | non |
| Sondé n°18 | | collège | CLA | oui |
| Sondé n°19 | | collège | CLA | oui |
| Sondé n°20 | | collège | CLA | oui |
| Sondé n°21 | | collège | CLA | oui |
| Sondé n°22 | | collège | CLA | oui |
| Sondé n°23 | | collège | CLA | oui |
| Sondé n°24 | | collège | CLA | oui |
| Sondé n°25 | | primaire | CLIN | oui |
| Sondé n°26 | | primaire | CLIN | oui |
| Sondé n°27 | | primaire | CLIN | oui |
| Sondé n°28 | | lycée | CLA | oui |
| Sondé n°29 | | lycée | CLA | oui |
| Sondé n°30 | | lycée | CLA | non |

Au total, nous avons recueilli trente questionnaires et avons procédé à vingt-quatre entretiens. Certaines personnes n'étaient en effet pas disponibles pour la deuxième phase de l'entretien oral.

Il convient d'ajouter un dernier point sur le public des primo-arrivants présents dans les classes des professeurs interrogés. Celui-ci étant particulièrement hétérogène, nous avons premièrement exclu de parler des élèves non scolarisés antérieurement. On comprend que ce type de public constitue une autre problématique et qu'il n'est pas souhaitable de mélanger toutes les catégories d'élèves issus de l'immigration. Par ailleurs, il a été effectué une deuxième précision aux enseignants lors de la phase de l'enquête : leurs propos devaient s'appliquer à des élèves arrivés depuis moins de cinq ans en France. Au-delà de cinq ans, il n'y a en général plus vraiment de distinction effectuée entre l'élève « lambda » et l'élève issu de l'immigration.

## 2.3. Conception et instrumentation de l'outil de recherche

### 2.3.1. Objectifs et méthode

L'enquête est basée principalement sur du déclaratif. Elle abordera des études d'opinions et d'attitudes et à travers elles, visera à déterminer les pratiques des professeurs en matière d'évaluation. L'objectif principal est de faire émerger les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants dans l'évaluation des ENAF et de tenter d'apporter des éléments d'explication.

Les questionnaires élaborés découlent directement des hypothèses de travail qui ont été formulées et présentées plus haut. Pour tester ces hypothèses, nous les avons traduites en un certain nombre de variables. Quelques variables quantitatives ont été déterminées, par exemple celle portant sur le nombre d'évaluations sommatives données au cours d'un trimestre ou encore celle sur le nombre d'évaluations à l'oral et à l'écrit, mais la grande majorité des variables est de nature qualitative. Nous avons également envisagé des corrélations possibles entre ces différentes variables, notamment entre celles concernant les démarches en évaluation et celles portant sur la perception de compétences et d'une progression chez les ENAF (réponses possibles à l'hypothèse III). Dans ce cadre, il est prévu d'effectuer une analyse des correspondances multiples (ACM).

Reste à dire un mot sur la façon dont a été envisagé le traitement des données. Comme nous l'avons dit, la plupart de nos variables sont nominales. Il s'agissait donc de réfléchir à un moyen

d'exploiter les données et d'en rendre compte. Nous pouvions certes nous lancer dans un vaste commentaire composé mais nous avons préféré déterminer une méthode avec un traitement quantitatif des réponses lorsque les questions étaient de nature fermée. Pour pouvoir effectuer ce traitement quantitatif, nous avons construit un tableau (dit « disjonctif complet ») avec les questionnaires en lignes et toutes les réponses possibles à toutes les questions ordonnées en colonnes. Le tableau est ensuite rempli de « 0 » et de « 1 ». Ainsi, pour chaque questionnaire et chaque question, une seule case vaut 1 (celle qui correspond à la réponse donnée) et les autres valent toutes 0[18]. Des graphes (en forme de camembert) dont les résultats sont exprimés en pourcentage, ont ensuite été réalisés à partir du traitement quantitatif de ces réponses. Les questions plus ouvertes ont été traitées sous la forme de commentaires et d'analyses accompagnant les résultats quantitatifs. Un deuxième type de graphe (en colonnes) a également été réalisé pour exprimer la fréquence des occurrences dans les réponses ouvertes.

Deux questionnaires ont été élaborés comme nous l'avons déjà mentionné : l'un à destination des professeurs de classes ordinaires (« questionnaire A ») et l'autre, pour les professeurs de classes d'initiation et d'accueil (« questionnaire B »). Plusieurs questions se retrouvent en commun dans ces deux questionnaires tandis que d'autres sont spécifiques à l'une ou l'autre de ces deux catégories d'enseignants. Les questionnaires sont constitués respectivement de 19 et de 15 questions. Nous avons tenté de combiner des questions de nature ouverte, semi-ouverte et fermée. On a aussi essayé de faire en sorte que certaines questions en corroborent d'autres. Par exemple il est demandé à un moment si les enseignants estiment que les élèves primo-arrivants sont bien intégrés dans leur classe. La question suivante porte sur les prises de parole spontanées de l'élève en classe. Ainsi, si le premier item fait appel à une représentation ou à une évaluation subjective, le second cherche une confirmation par des données plus quantifiables.

Plusieurs versions des questionnaires ont été conçues et testées auprès de deux catégories de personnes : des individus extérieurs au domaine de l'enseignement et des enseignants de lettres. Nous avons ainsi été amenée à supprimer et à modifier la formulation de nombreux items jusqu'à aboutir à la version définitive que nous allons à présent commenter.

### 2.3.2. Elaboration des questions permettant de tester les hypothèses de travail

- *Autour de l'hypothèse I*

La première hypothèse concernait le caractère problématique de l'évaluation dû aux difficultés pour les acteurs éducatifs à prendre en compte la spécificité du public des primo-arrivants. Ces difficultés seraient liées premièrement, à un manque d'informations et d'outils adéquats permettant d'accueillir et d'effectuer correctement le suivi des élèves. Deuxièmement, elles seraient liées aux obstacles rencontrés pour la mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée à destination de ces élèves. Afin de tester cette première hypothèse, nous avons interrogé les professeurs sur les aspects suivants :

- les éventuelles difficultés rencontrées pour gérer la présence des élèves allophones au sein de la classe (a);
- les difficultés éprouvées pour évaluer ces élèves (b) ;
- leurs connaissances des parcours individuels et scolaires de ces élèves; des domaines du français langue étrangère / français langue seconde pour les professeurs de classes ordinaires (c);
- la connaissance des programmes de classes ordinaires pour les professeurs de CLIN / CLA (d);
- les informations livrées par l'évaluation diagnostique à l'arrivée des élèves et lorsque ceux-ci intègrent une classe ordinaire (e) ;

[18] Pour avoir un aperçu de ce tableau, voir l'annexe C. Pour une vérification compète des résultats, voir l'ensemble des réponses aux questionnaires (annexes E et F).

- la coordination entre les professeurs de CLIN / CLA et ceux de classes ordinaires (f);
- le positionnement de ces élèves au sein de la classe ordinaire et leurs éventuelles difficultés (g);
- les éléments de différenciation pédagogique pratiqués à l'égard de ces élèves (h).

Voici à présent les questions telles qu'elles ont été formulées dans les questionnaires. Nous procèderons parfois à un commentaire et à une justification de ces questions.

a et b. Les difficultés de gestion et les difficultés à évaluer les élèves allophones :

**QA 10.** Eprouvez-vous des difficultés pour gérer la présence de ces élèves dans votre classe?
- θ oui
- θ non

- Si oui, quelles sont ces difficultés ?

**QA 15. / QB 7.** Y a-t-il des aspects qui vous semblent difficiles à évaluer chez ces élèves?
- θ oui
- θ non

- Si oui, quels sont-ils?

La question 10 n'a été posée qu'aux professeurs de classes ordinaires mais la question 15 aux deux catégories d'enseignants. En effet, les éventuelles difficultés de gestion paraissaient devoir concerner davantage les professeurs de la première catégorie qui ont également à gérer parallèlement les autres élèves de la classe. Ces deux questions sont volontairement assez générales et ouvertes car nous voulions, sans idée préconçue, obtenir un aperçu des différents types de difficultés rencontrés. Il sera particulièrement intéressant de voir si les difficultés à évaluer les élèves allophones sont les mêmes pour nos deux catégories de professeurs.

c et d. Leurs connaissances des parcours individuels et scolaires de ces élèves; des domaines du français langue étrangère / français langue seconde pour les professeurs de classes ordinaires; leurs connaissances des programmes de classes ordinaires pour les professeurs de CLIN / CLA :

**QA 5**. Avez-vous des connaissances sur le parcours individuel et scolaire de ces élèves allophones ? *(par exemple, leur pays et leur langue d'origine ; depuis combien de temps ils sont arrivés en France, etc.)*
- θ oui
- θ des connaissances partielles
- θ non

**QA 6.** Avez-vous des connaissances sur le français langue étrangère / français langue seconde, domaines sur lesquels s'appuie l'enseignement en classe pour non-francophones?
- θ oui
- θ des connaissances partielles
- θ non

**QB 11.** Etes-vous au courant des objectifs, programmes et évaluations proposées dans les classes ordinaires?
- θ oui
- θ partiellement
- θ non

La prise en charge des élèves primo-arrivants paraît impliquer de la part des professeurs de classes ordinaires une certaine connaissance des problématiques du français langue étrangère / français langue seconde, du parcours individuel et scolaire des élèves qu'ils accueillent dans leurs

classes. Il nous semble en effet qu'une connaissance, même minimale, des domaines de la didactique et de la pédagogie du FLE/FLS permettrait de mieux évaluer les efforts que les ENAF doivent fournir pour aborder les apprentissages scolaires en français. Cette prise en compte passe également par une connaissance du parcours individuel et scolaire de l'élève. En effet, on ne traitera pas de la même façon un élève qui n'a pas ou peu été scolarisé antérieurement et un élève ayant suivi une scolarité continue dans son pays. Le niveau de scolarisation de l'élève allophone par ailleurs est important à déterminer si l'on postule une capacité à transférer les connaissances et savoir-faire d'une langue à une autre. Par parcours individuel, nous entendons principalement, les causes qui ont mené à l'immigration en France.

Parallèlement, il paraît important que les professeurs de la classe d'initiation ou d'accueil aient connaissance des programmes pratiqués en classes ordinaires puisque l'objectif est une intégration rapide des élèves allophones au sein du cursus normal.

e. Les informations livrées par l'évaluation diagnostique à l'arrivée des élèves :

**QB 6.** L'évaluation diagnostique effectuée par le *Centre d'information et d'orientation* (ou tout autre organisme) lors de l'arrivée des élèves en France, vous paraît-elle satisfaisante ?

θ oui
θ non

- Si non, pourquoi?

Cette question concernait seulement les professeurs de CLIN / CLA puisque ce sont eux qui reçoivent en général l'évaluation effectuée à l'arrivée des élèves en France. Dans les entretiens oraux, nous avons néanmoins posé aux professeurs de classes ordinaires la même question. Nous cherchions ici à savoir si les outils de positionnement diagnostiques donnaient une idée suffisamment claire et précise du niveau de l'élève avant l'accueil en classe. Comme nous l'avons constaté sur le terrain, il s'agit d'une préoccupation majeure de la part des enseignants souvent confrontés à l'absence d'informations précises sur le réel niveau scolaire de l'élève.

f. La coordination entre les professeurs de CLIN / CLA et ceux de classes ordinaires :

**QA 7.** Travaillez-vous en coordination avec le professeur de la classe d'initiation ou de la classe d'accueil ?

θ oui
θ non

- Si oui, quelle est la nature de cette coordination?

**QB 12.** De quelle façon préparez-vous vos élèves à l'entrée en classe ordinaire?

**QB 13.** Parvenez-vous à effectuer le suivi de vos élèves une fois qu'ils ont intégré une classe ordinaire?

θ oui
θ non

- Si oui, de quelle façon?

Le système de la double inscription que nous avons évoqué rend nécessaire l'instauration d'un travail collaboratif entre les différents enseignants qui prennent en charge les élèves allophones. Sans cela, comment notifier les compétences et la progression de ces élèves dans l'apprentissage fondamental de la langue française? Pour la question de l'évaluation spécifiquement, il paraît important que les professeurs puissent déterminer ce qui est évaluable chez l'élève compte tenu de son niveau en français. Ce serait autrement le condamner à des résultats toujours insuffisants par rapport aux exigences.

g. Le positionnement de ces élèves au sein de la classe ordinaire :

**QA 8.** Globalement, les élèves allophones vous semblent-ils bien intégrés à leur groupe-classe ordinaire?

- θ oui
- θ non
- θ je ne peux pas porter de jugement

- Si oui, quels sont selon vous les indices de cette bonne intégration?

**QA 9.** En classe, ces élèves prennent-ils spontanément la parole?

- θ souvent (plusieurs fois durant 1 heure de cours)
- θ parfois (2 à 3 fois maximum sur 1 heure de cours)
- θ rarement (moins de 2 fois par heure de cours)
- θ jamais

- Si non, les sollicitez-vous ?

- θ souvent
- θ parfois
- θ rarement
- θ jamais

**QA 11.** a) Ces élèves rencontrent-ils des difficultés particulières dans votre cours?

- θ oui
- θ non

- Si oui, quelle est la nature de ces difficultés ?

b) Selon vous, à quoi ces difficultés sont-elles liées?

c) Ces difficultés rejoignent-elles celles d'autres élèves de votre classe ou sont-elles spécifiques de ces élèves allophones?

- θ oui, elles peuvent être communes avec les difficultés des autres élèves
- θ non, elles sont spécifiques de ces élèves allophones

- Si oui, sur quels points peut-on trouver des difficultés communes ?

**/ QB 14.** Quelles sont les difficultés que rencontrent vos élèves en classe ordinaire?

Nous avons discuté de toute la complexité du terme d'intégration et nous ne prétendons pas nous faire une idée définitive sur le sujet avec ces seules questions. Ce qui a paru intéressant a été de cerner les indices qui étaient, selon les personnes interrogées, révélateurs d'une bonne intégration. Nous sommes là dans le domaine des représentations, domaine qui n'est pas celui des pratiques avérées mais qui a son importance. La question qui suit est néanmoins destinée à contrebalancer le côté peut-être trop subjectif des réponses à la question 8. En effet, la question 9 vise à interroger sur la fréquence des prises de parole spontanées des élèves, ce qui peut constituer selon nous, un indice d'intégration au groupe classe. Prendre la parole, c'est s'exposer devant tous, en ayant l'audace d'affronter les éventuelles railleries de la part des autres élèves, signe d'une certaine assurance et par conséquent, d'une intégration relativement réussie. La réussite ou les difficultés rencontrées en cours constituent également un indice d'intégration. La question 11 c) vise à établir une comparaison avec les élèves dits en difficulté. Cette question nous a paru intéressante car elle permet de voir si les professeurs font une distinction entre l'élève allophone apprenant le français et l'élève dit en difficulté mais dont la langue de scolarisation a toujours été le français (problème évoqué dans la partie théorique).

h. Les éléments de différenciation pédagogique pratiqués à l'égard des ENAF :

**QA 12.** Au sein de la classe, avez-vous mis en place un système d'aide et de soutien pour ces élèves ? *(exemple : système de tutorat entre élèves; compléments de cours, etc.)*

θ oui
θ non

- Si oui, de quel système d'aide et de soutien s'agit-il?

**QA 13.** Globalement, avez-vous pour ces élèves les mêmes objectifs d'enseignement que pour les autres élèves de votre classe?

θ oui
θ non

**QA 14**. Lorsque vous effectuez une évaluation, vos exigences envers ces élèves sont-elles les mêmes qu'envers les autres élèves?

θ oui
θ non

- Si non, quels aménagements effectuez-vous? (*par exemple : modification ou suppression d'une partie du devoir, application d'un barème spécial ou mention « non noté », etc.)*

Nous avons différencié les objectifs d'enseignement qui concernent davantage la pédagogie de classe et les aménagements des évaluations à proprement parler. Nous verrons si les éventuels aménagements effectués concernent l'un et l'autre domaine ou seulement l'évaluation. Une réelle pédagogie différenciée semble devoir prendre en compte les objectifs d'enseignement.

- *Autour de l'hypothèse II*

Notre deuxième hypothèse postulait qu'il existait en matière d'enseignement et d'évaluation des pratiques distinctes entre les deux catégories de professeurs, de CLIN / CLA et de classes ordinaires. Afin de tester cette hypothèse, nous avons posé aux deux catégories d'enseignants des questions sur leurs pratiques en matière d'enseignement et d'évaluation. Il nous a paru intéressant d'examiner les variables suivantes :

- la part de l'oral et de l'écrit;
- la part du diagnostique / formatif et du sommatif;
- les grands domaines évalués savoirs / savoir-faire;
- les différentes formes d'évaluation pratiquées : évaluation du professeur à l'élève, l'auto-évaluation, etc ;
- la façon de rendre compte de la progression des élèves.

**QA 1. / QB 3**. a) Pour un trimestre scolaire donné, quelle est la fréquence des contrôles que vous soumettez à vos élèves pour les évaluer?
A l'écrit :
A l'oral :

b) Parmi ceux-ci, quelle part réservez-vous aux évaluations diagnostiques et formatives (intervenant en début ou en cours de séquence / chapitre), aux évaluations sommatives (en fin de séquence / chap.) ?
Evaluations diagnostiques/ formatives :
Evaluations sommatives :

**QA 2.** Pouvez-vous préciser la structure d'un contrôle typique correspondant à la forme d'évaluation que vous pratiquez le plus régulièrement ? *(par exemple : restitution de connaissances / exercices d'application / production écrite, etc.)*

**QA 3. / QB 4.** Le plus souvent, cherchez-vous à évaluer chez vos élèves plutôt des connaissances ou des savoir-

faire?

- θ des connaissances
- θ des savoir-faire
- θ les deux à part égale

**QA 4. / QB 5.** Procédez-vous à d'autres formes d'évaluation *(par exemple : auto-évaluation des élèves, évaluation par les pairs, etc.)*?

- θ oui
- θ non

- Si oui, auxquelles?

**QB 15.** Les évaluations effectuées par les professeurs en classe ordinaire sont-elles différentes des vôtres ?

- θ oui
- θ non

- Si oui, sur quels points?

**QA 19 b/ QB 2** De quelle façon rendez-vous compte de leur progression? (par exemple : en remplissant un livret de compétences, en effectuant des remarques sur le bulletin de notes, etc.)

Ces questions nous paraissent constituer de très bons indicateurs des conceptions qui sous-tendent les pratiques d'évaluation des enseignants. Elles nous ont été inspirées de notre pratique sur le terrain et de la lecture du rapport du Ministère sur les pratiques d'évaluation (N. Braxmeyer, 2005). Il nous a semblé, et c'est ce qu'on a voulu vérifier, que les professeurs de classes ordinaires réalisaient en moyenne plus d'évaluations à l'écrit qu'à l'oral et que celles-ci intervenaient davantage en fin de séquence (évaluations sommatives).

Il nous a également paru important de poser une question sur les différentes formes d'évaluations pratiquées. S'agit-il de l'évaluation traditionnelle du professeur à l'élève ou l'enseignant met-il en place d'autres démarches comme l'auto - évaluation ? Nous rediscuterons de cet indicateur dans l'analyse des correspondances multiples.

Ces différentes questions ont été posées aux deux catégories d'enseignants puisque le but est de comparer leurs réponses.

- *Autour de l'hypothèse III*

Notre troisième hypothèse était qu'en matière d'évaluation, les approches retenues par les enseignants pouvaient avoir une influence sur la perception des compétences des élèves primo-arrivants. Pour tester cette dernière hypothèse, nous nous servirons à la fois des items présentés précédemment et des questions suivantes, autour du jugement porté par les professeurs sur les compétences et la progression des ENAF. Il a été intéressant d'examiner les variables suivantes :

- la perception de compétences chez ces élèves, en faisant abstraction du niveau en français;
- la perception des compétences bilingues ou multilingues de ces élèves comme un atout;
- la perception d'une progression d'ensemble :

**QA 17. / QB 8.** Sans tenir compte du niveau de maîtrise de la langue française, ces élèves vous paraissent-ils avoir des compétences particulières ?

- θ oui
- θ non

- Si oui, quelle est la nature de ces compétences ?

**QA 18. / QB 9.** Le fait que ces élèves parlent une ou plusieurs autres langues vous paraît-il pouvoir constituer un atout dans le cadre de votre cours?

θ oui
θ non

**QA 19. a) / QB 10**. Durant l'année scolaire en cours, ces élèves vous semblent-ils avoir progressé?
θ beaucoup
θ moyennement
θ peu
θ pas du tout

- Si oui, dans quels domaines ou dans quelles tâches?

Par la question Q.A 17 / Q.B 8, nous souhaitions voir si les professeurs percevaient des compétences au-delà de la « barrière » de la langue. Comme nous l'avons évoqué, on a parfois tendance à penser que les élèves allophones arrivent vierges de tout savoir ou de toute compétence s'ils ne maîtrisent pas assez bien le français. Il nous paraît nécessaire d'opérer une distinction entre maîtrise de la langue française et les autres compétences.

Nous avons évoqué l'importance des langues d'origine dans les processus socio-affectifs d'apprentissage d'une langue seconde. Il est donc particulièrement important de voir si les professeurs parviennent à en faire cas et à valoriser ces langues et cultures. On reparlera également de cette question lors de l'analyse des composantes multiples.

Ces trois questions ont également été posées en commun aux deux catégories de professeurs puisqu'elles seront mises en correspondance avec celles relatives à l'hypothèse II.

Pour plus de lisibilité, ces différentes questions ont été ordonnées selon un classement thématique autour des trois grands axes suivants :

- les objectifs et démarches d'enseignement et d'évaluation
- L'intégration des élèves allophones au sein des classes ordinaires
- L'évaluation des compétences de ces élèves

Les deux questionnaires se composent de ces trois parties communes mais celles-ci n'ont pas bénéficié, au niveau de la présentation, de la même priorité. En effet, il nous a semblé opportun d'inverser les parties consacrées à l'intégration et à l'évaluation étant donné que dans certaines classes de CLIN / CLA, l'intégration peut constituer un processus qui arrive en fin de parcours, au terme d'une année. Cette inversion ne prête pas véritablement à conséquence.

La version définitive des questionnaires tels qu'ils ont été envoyés aux enseignants est consultable en annexe C.

### 2.3.3. Les entretiens

Après le recueil des questionnaires (sur une durée de deux mois), nous avons procédé à une phase d'entretiens avec les personnes nous ayant envoyé leurs réponses. Il n'a pas été possible d'interroger la totalité des enseignants car ceux-ci n'étaient pas toujours disponibles pour un entretien *de visu* ou téléphonique. Dans la mesure du possible, nous avons privilégié les entretiens *de visu* mais il a parfois été nécessaire d'utiliser le téléphone du fait de l'éloignement géographique. Ces entretiens ont été enregistrés car il semblait improbable de pouvoir prendre des notes tout en nous concentrant sur les questions à poser. Nous les avons ensuite transcrits en sélectionnant les passages les plus importants ou les plus significatifs (transcriptions consultables dans les annexes E et F). Cette pré-selection des passages jugés importants peut poser un problème méthodologique. Mais l'oral étant souvent redondant, procédant par digressions, les coupures effectuées ont servi la lisibilité des témoignages recueillis.

Nous avons procédé à des entretiens individuels, d'une durée de 20 à 30 minutes chacun. Il s'agissait d'entretiens ouverts qui comportaient deux objectifs principaux. Nous cherchions à obtenir des précisions par rapport à certaines réponses dans les questionnaires (réponses peu claires ou inexistantes) et à approfondir les réflexions amorcées dans certaines réponses (questions supplémentaires). Dans tous les cas, notre base de départ était les réponses individuelles aux questionnaires, à partir desquelles nous avons construit une trame pour l'entretien : réponses à compléter ou à préciser; réponses à développer; éventuellement nouvelles questions à poser (voir une grille de questions dans l'annexe C4).

Les entretiens doivent donc être essentiellement perçus comme un complément à l'outil principal qui est le questionnaire. Nous y reviendrons dans la dernière partie.

Au terme de cette deuxième grande partie, nous avons posé le cadre théorique et méthodologique de l'étude.

La présente recherche a été orientée par les quatre concepts fondamentaux de français langue seconde, d'intégration scolaire, d'évaluation et de compétences. Nous espérons avoir quelque peu éclairci le sens souvent polysémique, complexe, de ces différentes notions qui nous ont permis de guider notre réflexion jusqu'à l'élaboration de l'outil de recherche.

Nous avons opté pour une démarche d'ensemble qualitative qui a d'abord consisté à effectuer un certain nombre d'observations sur le terrain (recueil de sujets d'évaluation, discussions avec les enseignants). Cette observation a mené à une problématisation du sujet et à la formulation d'hypothèses de recherches que nous avons ensuite traduites en un certain nombre de variables, lesquelles ont contribué à l'élaboration des questionnaires.

Il est temps de passer à l'analyse des résultats.

# III. Résultats et interprétations

La dernière partie de l'étude sera consacrée à l'analyse des résultats et à leur interprétation. Nous veillerons à mettre en relation les conclusions obtenues avec les hypothèses de départ afin de voir si celles-ci sont validées ou invalidées. Il s'agira ensuite de revenir sur des points de méthode pour réfléchir sur ce qui pourrait être amélioré dans la démarche que nous avons adoptée.

## *1. Analyse et interprétation des données*

La présentation des résultats s'effectuera de la façon suivante : dans un premier temps, nous tenterons de savoir si la connaissance de la spécificité des ENAF par les enseignants est suffisante pour une prise en charge et une évaluation adéquates. Dans un second temps, il s'agira de voir s'il existe une pédagogie spécifique à destination de ces élèves (réponses à l'hypothèse 1). Les deux parties suivantes rendront compte de l'évaluation portée par les professeurs sur les compétences des élèves primo-arrivants et des démarches adoptées pour effectuer ces évaluations. Nous tenterons de voir si nos deux groupes de professeurs se distinguent selon ces démarches (réponses à l'hypothèse 2). Enfin, nous terminerons avec une analyse des composantes multiples mettant en relation les démarches d'enseignement et d'évaluation d'une part, et l'appréciation portée sur les compétences des élèves primo-arrivants d'autre part (réponses à l'hypothèse 3).

Nous illustrons notre analyse par des graphiques qui ont été effectués à partir du tableau disjonctif complet. La totalité de ces graphiques se trouve en annexe D. Nous n'avons reproduit ici que ceux permettant réellement de faciliter la lecture des données (dans le cas d'un nombre de réponses supérieur à deux). Les réponses des enseignants aux questionnaires ainsi que la transcription des entretiens sont également consultables dans l'annexe E pour les professeurs de classes ordinaires et F pour les professeurs de CLIN / CLA.

### 1.1. Connaissance de la problématique des ENAF

Cette connaissance de la spécificité du public des ENAF tient à quatre aspects principaux. Il s'agit de la connaissance des problématiques d'enseignement du FLS, des parcours individuels et scolaires de ces élèves. Il conviendra aussi de voir si les évaluations diagnostiques effectuées à l'arrivée des élèves apportent suffisamment d'éléments. Enfin, on évoquera la question de la coordination entre professeurs de classes ordinaires et professeurs de CLIN / CLA, ainsi que la question du suivi des ENAF une fois qu'ils ont en partie ou complètement intégré le cursus normal.

#### 1.1.1. Connaissance des domaines du FLE / FLS ; des domaines d'enseignement en classes ordinaires

(QA.6; QB.11)

Connaître les grandes lignes de l'enseignement dont bénéficient les élèves dans les classes d'initiation et d'accueil permet de porter un regard plus avisé sur le processus d'acquisition du français comme langue seconde. Cette connaissance peut aider à mieux cibler ce qui peut être évalué chez les ENAF compte tenu de leur niveau en français et de la difficulté à effectuer des apprentissages scolaires dans une langue qui n'est pas familière.

Les résultats à cette question sont particulièrement frappants et témoignent d'une large méconnaissance des domaines de l'enseignement du français langue étrangère, français langue seconde de la part des enseignants de classes ordinaires. Ainsi, 53% des professeurs interrogés n'ont aucune connaissance sur le sujet tandis que 47% d'entre eux déclarent en avoir des connaissances partielles. Il eût fallu savoir plus précisément ce que recouvrait le terme de « connaissances partielles » mais la question ne paraissait pas prioritaire, le chiffre de 53% étant déjà éloquent.

Les entretiens ont révélé dans la grande majorité des cas (10 sur 12 pour les professeurs de classes ordinaires), le désir d'en savoir beaucoup plus sur la question comme l'illustre ce témoignage :

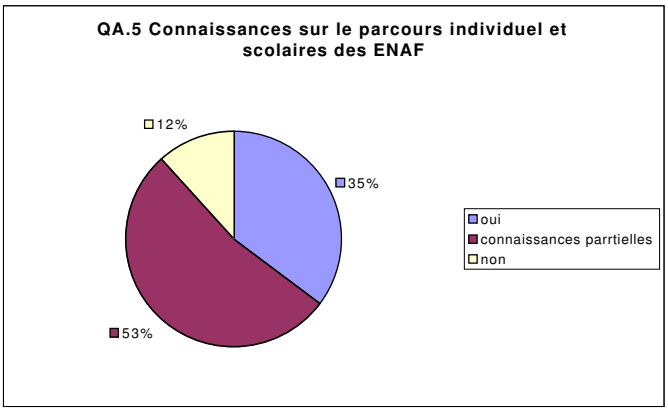
> « Moi j'aimerais bien savoir quelle méthode le professeur de CLA met en place pour aider ces élèves. Par exemple, je sais que j'ai eu vraiment des difficultés avec l'élève 1, j'aimerais bien savoir plus précisément comment le professeur de CLA s'y prend pour la mettre en valeur et donc, il faudrait vraiment une plage horaire pour pouvoir en discuter. » (Entretien n°9 : annexe E9)

Il nous semble qu'il y ait sur ce point un axe d'investigation important à explorer dans la mesure où, comme nous l'avons dit, la prise en charge optimale des élèves paraît difficilement pouvoir faire l'impasse d'une connaissance, même basique, de l'enseignement reçu par ces élèves en CLIN / CLA. Des actions de formation continue pourraient être envisagées dans le domaine.

Parallèlement, il paraît tout aussi nécessaire que les professeurs de CLIN / CLA soient au fait des enseignements délivrés en classes ordinaires, le but étant d'y intégrer les ENAF. La totalité de cette catégorie de professeurs déclare avoir une connaissance approfondie (54%) ou partielle (46%) des objectifs et des programmes en vigueur dans les classes ordinaires. Ce résultat ne paraît pas surprenant dans la mesure où la plupart des enseignants de classe d'initiation et d'accueil aujourd'hui, sont également et avant tout, des enseignants du primaire ou du secondaire. Il va donc de soi qu'ils aient une connaissance des programmes officiels en vigueur. Certains d'entre eux ont d'ailleurs parallèlement en charge une classe ordinaire comme c'est notre cas. On peut néanmoins expliquer le pourcentage relativement élevé de personnes ayant déclaré avoir des connaissances partielles par le fait qu'en collège et en lycée, les professeurs ne sont spécialistes, dans la plupart des cas, que d'une matière. Ceci peut poser problème puisque l'élève primo-arrivant sera intégré dans pas moins de sept disciplines différentes. Or, les professeurs de CLA sont dans leur grande majorité à l'origine, des professeurs de lettres ayant peut-être délaissé depuis longtemps les matières scientifiques... La tâche est beaucoup plus simple pour les enseignants du primaire par ailleurs professeurs de CLIN, puisqu'ils ont une compétence dans l'ensemble des disciplines abordées en classe ordinaire.

### 1.1.2. **Connaissance des parcours individuels et scolaires des primo-arrivants** (QA.5)

Toute évaluation nécessite en amont de savoir ce qui est évaluable chez les élèves. C'est pourquoi nous avons interrogé les professeurs sur leurs connaissances des caractéristiques et surtout du niveau scolaire des élèves primo-arrivants. C'est à cette condition qu'une évaluation en classe ordinaire peut prendre un sens.



53% des personnes interrogées parmi les professeurs de classes ordinaires déclarent avoir des connaissances partielles sur le parcours des ENAF présents dans leurs classes. Cette fois-ci, nous avons tenté d'élucider par les entretiens ce que recouvrait le terme de « connaissances partielles » afin de cerner si les informations dont disposaient les professeurs leur paraissaient suffisantes pour l'accueil et la prise en charge des élèves au sein de leurs classes. C'est là le problème d'une évaluation diagnostique pertinente à l'arrivée des élèves en France. Quelles sont les informations qu'il faut délivrer aux professeurs afin que ces derniers puissent au mieux prendre en charge les élèves nouvellement arrivés?

Les entretiens ont révélé pour la grande majorité (11 sur 12) le désir d'avoir des informations plus détaillées sur les ENAF. Dans cette optique, l'origine ou la langue de l'élève paraissent moins importantes que le fait de disposer d'indications beaucoup plus précises sur leur niveau scolaire. Nous ne citerons que deux extraits :

> « (...) Selon les élèves, il n'y a pas du tout la même vitesse d'apprentissage, la même intégration. Juste la date d'arrivée, le pays, ça ne suffit pas. Il faudrait une petite évaluation, (...) un petit test d'expression écrite, ses compétences à l'oral, pour pouvoir intégrer l'élève; avoir plus de précisions sur ce qu'on peut faire avec lui, ce qui n'est pas possible ». (Entretien n°4 : annexe E 4)

> « Q : Aimerais-tu disposer davantage d'informations lors de l'arrivée des élèves dans ta classe?

> R : Oui, déjà savoir ce qui relève de la difficulté liée au fait qu'elle arrive dans un pays étranger et ce qui relève des difficultés qu'elle avait elle dans son niveau scolaire, dans son pays. C'est vrai que c'est difficile de faire la part des choses. (...) Avoir des compétences, avoir un livret de compétences, par exemple. Est-ce qu'elle sait rédiger un récit simple, ce genre de choses. » (Entretien n°3 : annexe E 3)

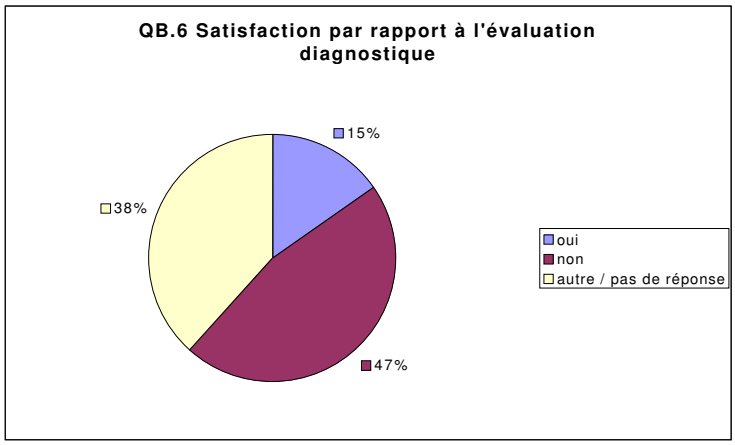
Ces propos insistent bien sur la nécessité d'avoir une idée précise du niveau scolaire de l'élève et de son niveau en français afin de savoir ce qui peut être entrepris avec lui. Le deuxième témoignage est en outre particulièrement intéressant dans la mesure où il met en exergue la difficulté à évaluer la part des insuffisances liées à la maîtrise de la langue et celles liées au niveau scolaire de l'élève, indépendamment de la maîtrise du français. Au cours de l'enquête - nous en reparlerons - nous avons en effet pu constater des préoccupations récurrentes relatives à ce problème.

Se pose donc avec acuité la question de savoir ce qu'il faut évaluer chez l'élève primo-arrivant lorsqu'il arrive en France. Doit-on seulement évaluer le niveau de l'élève en français ou ne faut-il pas également viser une connaissance approfondie des aptitudes scolaires de l'élève?

### 1.1.3. Les évaluations diagnostiques

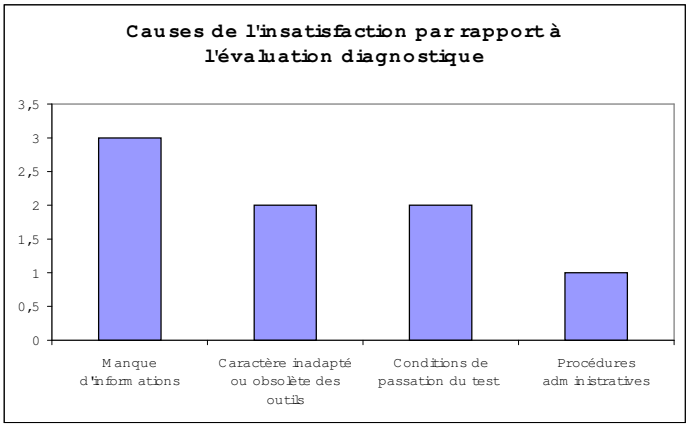
(QB.6)

Comme nous l'avons expliqué, les élèves primo-arrivants font l'objet d'un test et d'un entretien de positionnement diagnostique à leur arrivée en France. Ce test est réalisé par le centre d'information et d'orientation (CIO) qui transmet ensuite le dossier au *CASNAV*. Ce dernier organisme procèdera ensuite à l'affectation des élèves. C'est en général le professeur de la classe d'accueil qui reçoit les évaluations diagnostiques. Qu'en pensent-ils?




Près de la moitié (47%) des professeurs de CLA interrogés se déclarent insatisfaits de cette évaluation. Les 38% correspondent à des personnes n'ayant pas répondu car cette évaluation diagnostique ne les concernait pas (dans le primaire, l'évaluation est effectuée par le professeur même et non par le CIO). Pour la part d'enseignants ayant répondu qu'ils étaient satisfaits (15%), leurs réponses ont souvent été assorties de commentaires tels que : « oui, en tenant compte de la brièveté du temps de passation et du stress que certaines élèves ressentent » (questionnaire 22 : annexe F 5); « oui, mais il faut les améliorer et réactualiser les systèmes scolaires des pays étrangers » (questionnaire 23 : annexe F 6).

Il est particulièrement intéressant de comprendre plus en profondeur les principales causes d'insatisfaction qui rejoignent en réalité les réserves qu'on vient de mentionner. On a relevé des insatisfactions relatives au[19] :




Le premier élément de réponse : « manque d'informations », concerne plus précisément l'absence de connaissances sur la scolarité antérieure de l'élève, notamment son niveau dans sa langue d'origine (voir les questionnaires 21 et 28 : annexes F 4 et 11 ; les entretiens n°14, 16, 21 : annexes F 2, F 4 et F 9) :

> « (...) on devrait avoir plus de renseignements sur leur scolarité. Je trouve que parfois on a vraiment des choses, c'est succinct, minimal. (...) Moi, j'ai reçu une petite Gambienne, elle aurait jamais dû être scolarisé chez moi. Elle a 15 ans et elle n'a jamais jamais été à l'école avant. C'est de gros gros problèmes. (...) Y en a qui ont de gros gros problèmes d'ordre cognitif. Ils auraient dû être orientés vers une SEGPA. Ca c'est difficile aussi parce que quand on a un élève non-francophone au départ, on part du principe que la difficulté vient de la barrière linguistique et puis à la longue, quand ils commencent à acquérir une certaine compétence en langue, on s'aperçoit qu'il y a d'autres problèmes qui sont plus

[19] Les chiffres sur le graphique correspondent au nombre de réponses exprimées par les enseignants.

d'ordre cognitif ou des problèmes qui relèvent de l'orthophonie parfois. (...) Donc, parfois on perd du temps. Moi ça m'est arrivé de perdre un an comme ça avec un élève. Donc, faudrait un questionnaire plus fouillé sur la scolarité antérieure. » (Entretien n°16 : annexe F 4)

Ces propos rejoignent ceux des enseignants de classes ordinaires qui souhaitaient avoir davantage d'informations dans le domaine de la scolarité antérieure des élèves. On voit là toute l'importance que peut revêtir une évaluation diagnostique approfondie des élèves primo-arrivants. Il paraît crucial de bien faire la part entre ce qui relève des difficultés liées au niveau de maîtrise en français et ce qui relève d'autres problèmes de développement, de structuration cognitive par exemple. Le positionnement diagnostique a nécessairement des répercussions importantes sur l'orientation de ces élèves au sein du système éducatif. D'autres témoignages viennent confirmer une insatisfaction relative à ce qui est qualifié d'une orientation par défaut (voir notamment le questionnaire 29 : annexe F 12 ; l'entretien 19 : annexe F 7) :

« Nous pensons que l'orientation de certains élèves dans notre structure était discutable ou réalisée par défaut. De toute façon, on accueille tous les élèves de plus de 16 ans dont la scolarisation ne paraît pas assez bonne pour intégrer une classe « banale » alors évaluation ou pas…. On a aussi accueilli des élèves avec des déficiences cognitives lourdes ou en France depuis 7 ans et illettrés… Bref, on est censés s'adapter… (...). » (questionnaire 29)

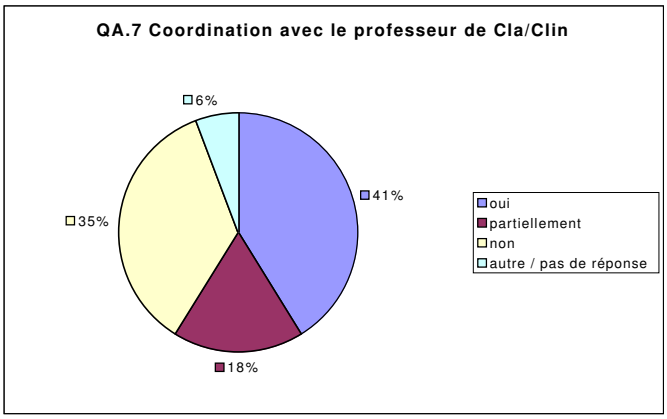
Nous ajouterons un mot au sujet des autres éléments de réponse figurant sur le graphique. En ce qui concerne le caractère inadapté ou obsolète des outils d'évaluation, on peut se référer notamment au questionnaire 24 et à l'entretien correspondant (annexe F 7) qui pointent le problème des équivalences scolaires entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Celles-ci ne paraissent pas ou plus adaptées. Les conditions de passation du test concernaient notamment les conditions stressantes ou inhibantes de ces examens pour les élèves, ou encore le fait qu'ils ne semblent pas disposer d'un temps d'évaluation suffisamment long (Entretien n°15 : annexe F 3). Enfin, les insatisfactions relatives aux procédures administratives faisaient référence au temps relativement long entre le test de positionnement diagnostique et l'affectation des élèves dans les établissements (voir notamment le questionnaire 21 : annexe F 4).

Il semble donc qu'il y ait un travail important à mener sur les moyens et les objectifs que doit s'assigner l'évaluation diagnostique des ENAF. Il n'est certes pas évident d'évaluer certains aspects, surtout lorsque les familles ne fournissent pas les documents requis (par exemple les bulletins scolaires antérieurs), mais le problème est aussi de définir avec rigueur des outils d'évaluation adaptés. L'enjeu est de taille.

Nous en venons à présent au travail collaboratif entre les deux catégories d'enseignants. Du fait de ce système d'une double inscription, une collaboration paraît indispensable si l'on veut avoir une idée juste de ce qui peut être évalué chez les élèves.

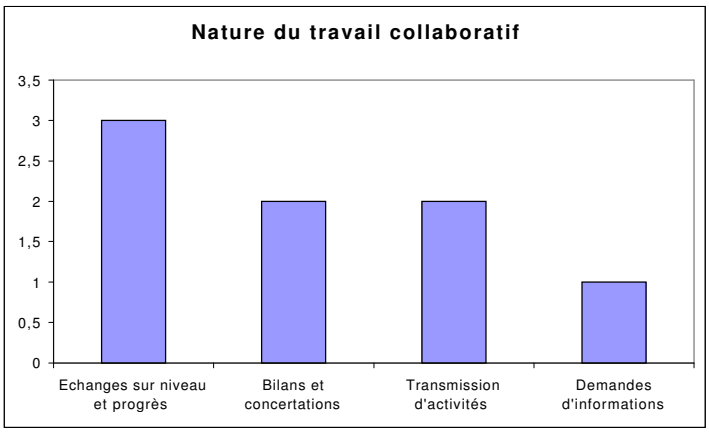
#### 1.1.4. La coordination entre les professeurs de CLIN / CLA et les professeurs de classe ordinaire; le suivi des élèves

(QA.7; QB.13)




41% des enseignants de classes ordinaires déclarent travailler en coordination avec le professeur de CLIN / CLA; 18% de façon occasionnelle et partielle contre 35% ne pratiquant pas du tout de travail en commun. Nous pouvons être interpellés par ce dernier pourcentage relativement élevé compte tenu de ce qui a été dit auparavant sur l'apparente nécessité d'un travail collaboratif.

Il est surtout important pour le moment de comprendre ce que recouvre ce travail en commun, précision qu'on demandait d'effectuer le cas échéant dans le questionnaire. En effet, entre une coordination informelle, lors de la pause récréation par exemple, et une coordination plus instituée (moments de concertation prévus), il y a fort à parier qu'il en résulte un écart important en terme de qualité. Voici les précisions recueillies :




En réalité, seuls deux professeurs sur les dix-sept interrogés déclarent effectuer un véritable travail de concertation régulier avec l'enseignant de CLIN / CLA. Pour les autres, il s'agit plutôt d'échanges informels, de demandes d'aide ponctuelles pour aider l'élève sur un exercice ou un devoir donné. Les entretiens ont confirmé le côté informel de ces échanges et la grande majorité des professeurs (seuls deux d'entre eux ont estimé qu'il n'était pas nécessaire de formaliser les choses) ont manifesté leur désir de procéder à une collaboration plus concertée et régulière :

> « C'est-à-dire qu'il fallait se voir davantage. Il fallait que ce soit reconnu comme faisant partie de notre travail. C'était pas assez. (...) Il faut par exemple qu'on ait la possibilité de se voir davantage, d'approfondir les choses, de dire plus en détail ce que j'attends d'eux, ce que le professeur de CLA attend d'eux. » (Entretien n°6 : annexe E 6)

> « Déjà ce serait bien qu'on puisse organiser une réunion hebdomadaire ou de quinzaine pour faire le point, avec tous les professeurs concernés. Alors, sur les modalités, après, je ne sais pas trop (...). Parce qu'effectivement on a l'occasion de discuter de façon impromptue, ou en salle des professeurs, c'est pas forcément l'idéal ». (Entretien n°4 : annexe E 4)

On voit donc qu'il convient de considérer avec précaution le chiffre de 41%. Certains professeurs ont évoqué les modalités possibles d'une concertation plus instituée comme dans le deuxième témoignage.

Du côté des professeurs de CLIN / CLA, 54% d'entre eux déclare pouvoir effectuer le suivi des élèves une fois qu'ils ont entièrement ou partiellement intégré une classe de rattachement. Mais là encore, le chiffre demande à être considéré prudemment car de nombreux enseignants aspirent en réalité à une coordination plus étroite :

> « Oui grâce au professeur principal de la classe mais ce que je souhaite vraiment c'est une collaboration étroite avec les différents professeurs, ce que je n'obtiens pas toujours malheureusement (...). » (questionnaire 20 : annexe F 3 )

> « Oui mais c'est difficile et je ne suis pas satisfaite. Au niveau de la traçabilité : les professeurs nous informent entre deux portes si ça va ou pas (...). Je suis tous les conseils de classe de mes élèves pour avoir l'avis de tous les professeurs mais c'est lourd. » ( questionnaire 23 : annexe F 6)

Il est particulièrement intéressant de constater, de part et d'autre, chez nos deux catégories d'enseignants, une certaine insatisfaction quant à la nature du travail commun qui est mis en oeuvre. Les uns et les autres semblent aspirer à des concertations plus formelles. Mais se pose la question de la mise en oeuvre possible de ces concertations. En collège, rappelons que les élèves primo-arrivants ont en moyenne 7 professeurs en fonction des disciplines. Les choses paraissent beaucoup plus aisées au primaire où seul un professeur de classe de rattachement se trouve concerné.

Nous avons alors posé dans les entretiens, la question d'un outil possible de suivi entre la CLIN / CLA et les classes ordinaires. Seuls 2 des 24 professeurs interrogés disposent d'un outil commun qui prend la forme d'un livret de compétences et d'évaluation (entretiens 11 : annexe E 11; 22 : annexe F 10) :

> « On a un livret d'évaluation. Une partie m'est consacrée. L'autre partie est consacrée à l'enseignante de CLIN et donc, ça nous permet mutuellement de voir les appréciations faites et les évaluations dans les différents domaines. (...) Tous les élèves ont le même livret sauf pour ceux venant de CLIN, ils ont un feuillet rajouté à la fin où là, il y a vraiment toutes les compétences de CLIN détaillées. » (Entretien n°11)

Les deux enseignants concernés sont des enseignants du premier degré où en effet, des livrets de compétences sont en usage depuis plusieurs années dans les classes ordinaires. Comme en témoigne l'enseignant ici, cet outil peut facilement devenir un outil de suivi entre les deux classes. Il suffit d'y ajouter une partie ou un feuillet faisant état des compétences abordées en classe d'initiation. Rien de tel dans le secondaire. Plus précisément, nous avons constaté que les professeurs de CLA utilisaient pour beaucoup des portfolios ou des livrets de compétences (7 sur 13) mais que ces outils étaient propres à la classe d'accueil uniquement.

Pourtant, plusieurs enseignants ont reconnu l'utilité d'un outil de suivi et ont d'ailleurs spontanément évoqué l'idée d'un livret basé sur des compétences définies par le *CECR* ou par le *Socle commun* (entretien n°3 : annexe E 3 ; n°5 : annexe E 5 ; n°23 : annexe F 11) :

> « Ah oui, moi je pense que c'est vraiment effectivement important. (...) Pour la réalisation de ce livret, on devrait s'appuyer sur quelques-uns des items du socle commun de connaissances et de compétences. » (Entretien n°5)

> « Ce serait intéressant en fait d'avoir un livret de compétences. J'ai commandé cette année le portfolio européen (...). Il faudrait qu'ils aient un petit livret avec les compétences et les niveaux validés : A1, A2, B1, B2. (…) L'idéal, c'est de façonner son propre livret. Moi, je suis convaincue de ça. Et j'ai vu des profs qui l'ont fait sur 15 ans de travail et c'est magnifique. Mais après, nous il faut qu'on l'élabore et ça ne vient pas en un jour. Donc, moi je comptais déjà m'appuyer sur des outils qui existent pour aller dans la bonne direction et refaire un livret pour moi, personne, qui serait adapté à mon lycée, adapté au niveau

des élèves pour qu'à l'intérieur, il y ait toutes les compétences de l'élève, son travail, son comportement, ensuite, ses compétences de A1, A2, B1, les valider au fur et à mesure. » (Entretien n°23)

Etant donné le statut particulier des ENAF et du FLS, tout l'enjeu est précisément de parvenir à construire un outil adapté à ce public, qui combine dans une progression dynamique les compétences du *CECR* avec celles du *Socle*.

Le bilan que l'on peut dresser de ce premier sous-chapitre est riche d'enseignements. Premièrement, il apparaît nettement que la connaissance du profil des élèves primo-arrivants souffre de plusieurs carences : les enseignants n'ont qu'une idée vague des problématiques spécifiques de l'enseignement du FLS et surtout, lors de l'accueil et de l'intégration dans leurs classes, ils ne disposent pas de suffisamment d'informations sur le niveau scolaire général de l'élève et sur son niveau de français particulièrement. Déterminer avec plus de précisions le niveau scolaire semble important car cela permet d'une part, d'éviter des erreurs d'orientation et d'autre part, de savoir ce qui peut être entrepris avec les élèves primo-arrivants que les professeurs reçoivent. Les difficultés scolaires ne sont pas toujours liées au manque de maîtrise du français comme on a souvent tendance à le croire. Il paraît extrêmement important dès lors, de mettre en place des outils d'évaluation pertinents qui renseignent les professeurs sur ce sujet. Par ailleurs, les résultats ont montré que la coordination entre les catégories de professeurs et le suivi des élèves, s'ils ne sont pas inexistants, pourraient être améliorés par un travail plus systématique, plus formalisé. Telle est du moins l'aspiration des personnes interrogées. La mise en oeuvre également d'un outil de suivi pourrait aider à une connaissance plus fine du niveau et des progrès des élèves primo-arrivants. La conception et l'opérationnalisation d'un tel outil constitue un vaste chantier qui reste à mener.

Notre première sous-hypothèse s'avère donc largement fondée : on constate bien d'après ces résultats un manque d'informations et d'outils adéquats permettant de prendre en compte la spécificité des élèves primo-arrivants. Si les spécificités de ce public sont mal définies, une pédagogie adaptée ne pourra que difficilement être mise en place. C'est ce que nous souhaitions vérifier dans notre deuxième sous-hypothèse.

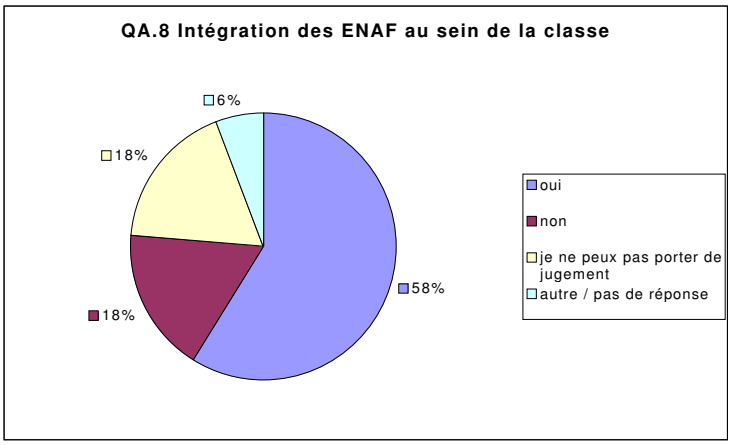
## 1.2. La mise en oeuvre d'une pédagogie spécifique pour ces élèves?

Nous avions postulé que la mise en oeuvre d'une pédagogie spécifique rencontrait des obstacles. Qu'en est-il? Dans un premier temps, il sera intéressant de porter un regard sur l'intégration scolaire des ENAF au sein des classes ordinaires et de voir les difficultés rencontrées de part et d'autre : celles des élèves (d'après le jugement des professeurs) et celles des enseignants eux-mêmes pour gérer la présence des ENAF. Nous pourrons ainsi mieux apprécier si des mesures spécifiques d'aide ou une pédagogie différenciée ont été mises en place.

### 1.2.1. Jugement des professeurs sur l'intégration des ENAF à leurs classes ; les difficultés des élèves ; les difficultés de gestion éprouvées par les enseignants

(QA.8, 9, 10, 11, 16 ; QB.14)

- *Jugement des professeurs sur l'intégration des ENAF / participation orale en classe*



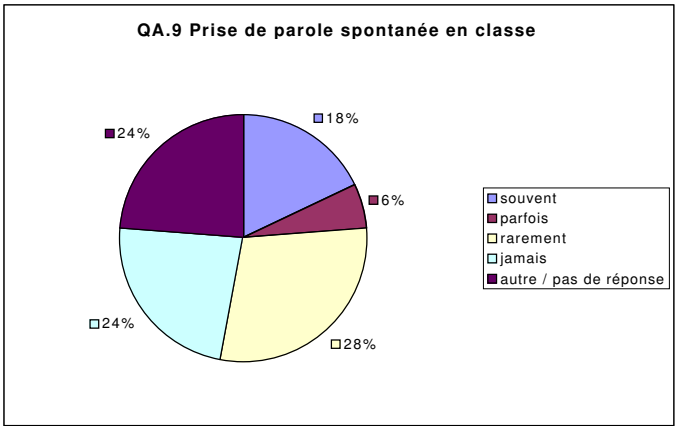

Plus de la moitié des professeurs du cursus normal estiment que les ENAF sont bien intégrés dans leur classe contre 18% jugeant du contraire et 18% ne pouvant porter de jugement sur la question. Nous avons mentionné toute la complexité qui pouvait s'attacher à la question de l'intégration. La part de professeurs ne pouvant porter de jugement correspond à la difficulté d'émettre un avis tranché sur le sujet.

Le but était surtout de faire émerger les indicateurs qui, selon les professeurs, pouvaient témoigner d'une bonne intégration. D'après les réponses obtenues (deuxième partie de la question 8), ces indicateurs d'intégration constituent majoritairement :

- le fait que ces élèves semblent se sentir à l'aise dans la classe (communication avec les pairs, aide de ces derniers, etc.).
- le fait que ces élèves participent au cours (notamment à l'oral et aux différentes activités).

Nous pouvons être surpris de constater que les résultats aux évaluations n'aient pas été mentionnés comme indicateur possible d'intégration scolaire. Peut-être les enseignants ont-ils estimé qu'il s'agissait d'un indicateur trop communément invoqué. Les réponses à la question sur les résultats scolaires des ENAF (QA.16) n'ont d'ailleurs pas été faciles à exploiter puisque ceux-ci sont évidemment très variables en fonction des élèves.

Sur la participation orale en revanche, les résultats ont été plus nets (QA.9) :




On constate que globalement les ENAF sont assez peu prolixes en classe puisque le pourcentage de professeurs dont les élèves ne prennent que rarement, voire jamais la parole, atteint 52% au total. On distingue néanmoins un second profil opposé : celui d'élèves prenant souvent la parole en classe (plusieurs fois durant 1 heure de cours) pour 18% des professeurs interrogés. Les

24% restants correspondent à des enseignants n'ayant pas répondu ou ayant effectué des distinctions entre leurs différents élèves primo-arrivants.

Sur les douze entretiens effectués, dix ont confirmé le fait que ces élèves ne prenaient guère la parole spontanément. Ils ont également permis de mettre en évidence le fait qu'à l'oral, les professeurs étaient confrontés à un problème délicat : la peur de stigmatiser ou d'exposer l'élève devant le reste de la classe en sollicitant une réponse qu'il n'a peut-être pas :

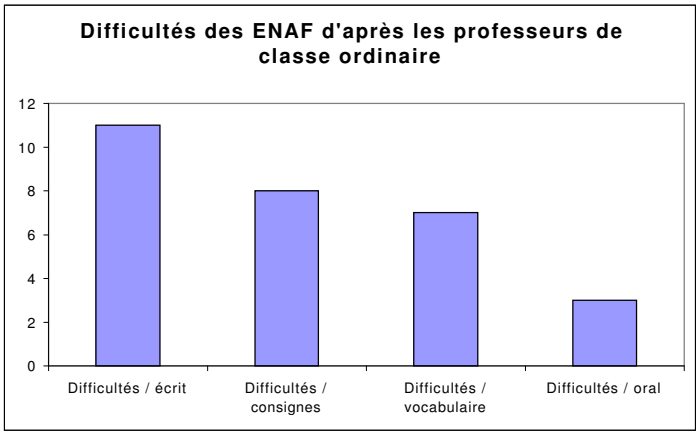
> « (...) On ne veut pas stigmatiser l'élève (...), ça peut vraiment les bloquer si on leur demande de s'exprimer dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, devant tout le monde, etc. C'est gênant, on ne sait pas trop jusqu'où on peut aller. (...) Ca dépend aussi de l'attitude de la classe, ils sont plus ou moins tolérants aussi envers ce genre de choses. Il y a des classes où ça passera, d'autres où il y en aura toujours un ou deux pour se moquer. Donc, on est toujours gêné vis-à-vis de ça, mettre le doigt sur l'infériorité d'un élève, c'est délicat pour nous. » (Entretien n°7 : annexe E 7)

Ainsi, sur cette question de l'intégration scolaire des élèves, nous devons considérer le chiffre de 58% avec précaution. Tout dépend des indicateurs d'intégration considérés, indicateurs qui restent par ailleurs difficiles à déterminer mais qui seraient utiles pour aider à mieux prendre en compte les élève primo-arrivants au sein des classes ordinaires :

> « Je ne peux pas apprécier correctement l'intégration dans la mesure où parfois on a l'impression qu'un élève est intégré à une classe et puis on s'aperçoit qu'il est assez isolé, assez rejeté. Donc, c'est plus en terme d'implication dans le cours que je mesure l'intégration ou pas. Mais j'arrive pas à préciser. » (Entretien n°4 : annexe E 4)

- *Difficultés rencontrées par les élèves*

La grande majorité des professeurs de classes ordinaires, soit 82%, estiment que les élèves primo-arrivants rencontrent des difficultés au sein de leurs classes. Quelle est la nature de ces difficultés ?




Le témoignage suivant illustre la difficulté majeure que constitue le passage à l'écrit :

> « Et au point de vue de l'écrit, par contre, là c'est encore plus marquant parce que dès qu'il y a un passage à l'écrit, c'est vraiment très difficile pour elle (...), que ça soit dans la reproduction même, dans la copie simple, ou dans la production, on voit que les phrases ont beaucoup de mal à être structurées. » (Entretien n°12 : annexe E 12)

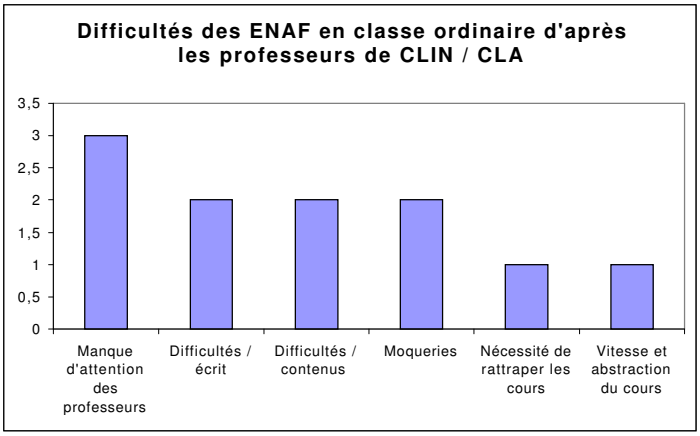
En effet, on constate souvent un décalage important entre le niveau oral et le niveau écrit des élèves allophones. Ces derniers sont en général beaucoup plus à l'aise à l'oral. Dans l'entretien numéro 10 (annexe E 10), l'enseignante concernée affirme qu'elle n'aurait pu dire d'un élève, sur la

seule évaluation de son oral, qu'il n'avait pas la langue française comme langue maternelle. En revanche, elle a pu nettement le percevoir à l'écrit. Nous avons vu en effet dans la partie théorique à quel point l'acquisition de l'écrit constituait un processus lent et complexe.

Les autres réponses concernent surtout la difficulté par rapport à la compréhension des consignes et du vocabulaire. Ces items se recoupent en partie puisque les consignes sont souvent constituées d'un vocabulaire spécifique (par exemple : « entourez; soulignez; associez », etc.). La difficulté par rapport au vocabulaire est souvent liée aux notions abstraites que les élèves rencontrent, notamment en histoire-géographie :

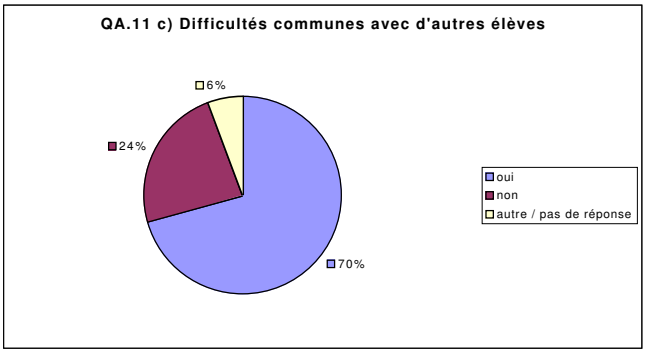
> « C'est très compliqué, surtout en 3ième. On va manipuler des concepts, comme « totalitarisme », « communisme », « socialisme », « nationalisme », enfin, tous les mots en –isme ! C'est déjà difficile pour des élèves qui ont un cursus normal alors quand tu es non-francophone... C'est des notions abstraites, les notions de « flux » par exemple en géographie. C'est très difficile à maîtriser. Il faut déjà correctement maîtriser la langue de base avant d'attaquer ce genre de choses abstraites. » (Entretien n°7 : annexe E 7)

Les professeurs de CLIN / CLA identifient quant à eux les difficultés de leurs élèves en classes ordinaires prioritairement dans les domaines suivants :

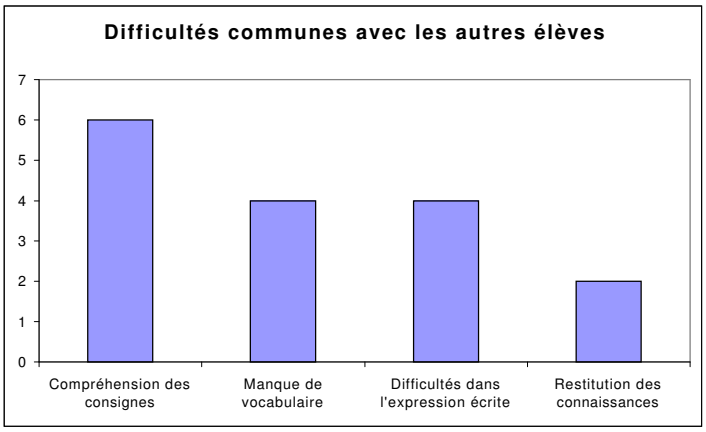



Les réponses sont ici beaucoup plus hétérogènes et ne concernent pas que des difficultés d'ordre linguistique comme c'était le cas dans les résultats précédents. Selon les professeurs de CLIN / CLA, la première source de difficultés pour les élèves n'est plus la maîtrise de l'écrit mais le manque d'attention de la part des professeurs de classes ordinaires. Nous reviendrons sur ce point un peu plus bas.

Néanmoins, les difficultés rencontrées par les élèves primo-arrivants sont souvent partagées par les autres élèves francophones de la classe selon les professeurs de classes ordinaires. C'est ce que révèle le résultat à la question QA. 11 c) :



Elles peuvent être communes en particulier sur les points suivants :




On retrouve les trois principaux domaines de difficultés déjà mentionnés dans la première partie de la question mais dans un ordre de priorité différent. Ces difficultés peuvent se rencontrer dans les mêmes proportions, et parfois même dans des proportions plus grandes chez les élèves francophones (7 entretiens sur 12) :

> Q : « Tu as dit que leurs difficultés pouvaient être communes, mais dans une mesure différente?
>
> R : Dans la même mesure et parfois dans une moindre mesure. C'est-à-dire qu'il y avait des élèves de la classe qui pouvaient être plus handicapés dans l'expression écrite que nos élèves de CLA. » (Entretien n°2 : annexe E 2)

On peut s'étonner au premier abord de cette affirmation car il paraît surprenant que des élèves scolarisés en France depuis toujours puissent avoir des difficultés ou des lacunes égales, voire plus importantes, que celles des élèves primo-arrivants. Mais il est possible de l'expliquer de cette façon : nous avons mentionné le fait que les structures d'accueil se situaient souvent dans des milieux défavorisés, ce qui, sans vouloir verser dans la caricature, peut fournir un élément d'interprétation. Dans ces écoles ou collèges, la problématique des élèves dits francophones n'est pas si différente de celle des élèves primo-arrivants puisqu'en réalité, le pourcentage pour ces enfants de parents issus de l'immigration est élevé. La langue parlée dans la sphère privée demeure souvent la langue d'origine (C. Schiff, 2000). En conséquence, les problèmes linguistiques rencontrés à l'école par les enfants immigrés de seconde génération peuvent être proches de ceux rencontrés par les élèves ayant fait eux-mêmes l'expérience de l'immigration.

Plus généralement, il s'agit aussi de l'influence du facteur socio-économique comme en témoigne cet enseignant :

> « Oui, parce qu'ici spécifiquement, on a des élèves qui arrivent en 3ième, qui ont un niveau de maîtrise de la langue déficient. Il y en a pleins qui ont un vocabulaire super limité. (...) L'expression écrite est désastreuse. C'est pas forcément lié à un niveau non-francophone. C'est pour des raisons sociales, culturelles, tout ce qu'on veut (...) » (Entretien n°7 : annexe E 7)

Si pour la plupart des enseignants il s'agit des mêmes difficultés, il convient néanmoins de se garder d'une assimilation trop rapide. Une analyse en profondeur peut révéler qu'il ne s'agit qu'en surface des mêmes erreurs :

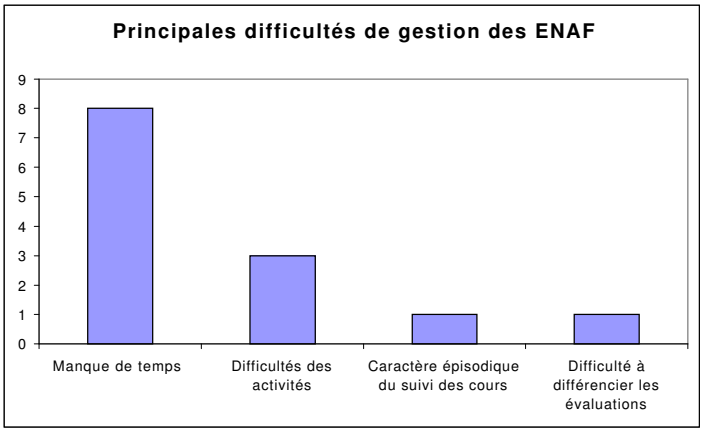
> « (...) Souvent les difficultés qu'ont les enfants qui sont ici depuis toujours sont le résultat d'une accumulation de lacunes, de compétences non acquises, d'apprentissages qui n'ont pas été menés jusqu'à leur terme alors que les enfants qui arrivent ici et qui ont le français comme langue seconde, eux, vont mobiliser tout de suite leurs compétences à aller à l'essentiel, avec une compréhension de langue initiale

qu'ils auront déjà. (...) C'est-à-dire que les compétences qu'ils mobilisent eux, sont totalement différentes du manque de compétences, au sens des trous, qu'il y a dans les compétences des autres. (...) L'impression que par exemple, cet élève ne s'arrête pas. Pour lui, il y a évidemment des problèmes de frontière de mots, d'écriture, etc. Mais conceptuellement, l'énoncé, phrase par exemple, représente déjà quelque chose alors que pour certains de nos élèves, ça ne représente même rien, dans le domaine de la grammaire notamment. » (Entretien n°1 : annexe E 1)

Ces propos sont particulièrement intéressants car ils mettent bien en exergue la nécessité de procéder à une analyse fine des types d'erreurs. Ce n'est pas parce qu'un élève primo-arrivant a une maîtrise insuffisante du vocabulaire par exemple, qu'il n'a aucune compétence en langue. Il s'agit fondamentalement de distinguer les insuffisances liées à la maîtrise du français des lacunes liées à des problèmes de structuration dans la langue première. Nous avions déjà évoqué cette question lorsque nous avons parlé des informations que les professeurs souhaiteraient avoir sur le niveau scolaire des ENAF. Il ne s'agit donc pas d'une digression mais réellement d'un indice qui peut aider à mieux comprendre et à mieux évaluer les sources des difficultés rencontrées par les élèves primo-arrivants.

- *Difficultés rencontrées par les professeurs dans la gestion des ENAF au sein des classes*

59% des professeurs de classes ordinaires éprouvent des difficultés à gérer la présence des élèves allophones au sein de leurs classes. Ces difficultés concernent essentiellement :




La difficulté la plus citée constitue le manque de temps à consacrer aux ENAF. Cette réponse confirme les propos précédents des professeurs de CLIN / CLA. Ce manque de disponibilité est dû à la nécessité de devoir gérer le reste de la classe dont les besoins sont également importants. Il s'agit en effet de la principale justification recueillie dans les entretiens :

« Ils étaient 24 cette année dans la classe, c'est lourd. C'est vrai que j'ai remarqué que quand on essaie de faire du travail avec un, les autres qui n'ont pas d'autonomie, c'est le bordel. Donc forcément, j'essaie de tenir le groupe classe en entier et j'arrive pas à me préoccuper pendant assez longtemps d'un. Je peux expliquer ponctuellement quelque chose mais elle aurait besoin, elle comme d'autres, de vraiment beaucoup plus. Mais je ne peux pas lui accorder ça à cause des autres. » (Entretien n°9 : annexe E 9)

Les autres réponses exprimées concernent l'élève primo-arrivant face au suivi des cours, aux activités de la classe et aux évaluations. Le caractère épisodique du suivi des cours s'explique par le fait que les ENAF, comme nous l'avons mentionné, reçoivent un enseignement en CLIN / CLA pris sur les heures de la classe ordinaire. Bien souvent ils ne peuvent donc suivre dans la semaine, l'intégralité des heures dédiées à une matière donnée. En ce qui concerne le caractère trop ardu de certaines activités proposées en classe, on peut interpréter les causes de cette difficulté de

deux façons : l'enseignant ressent une difficulté parce qu'il souhaiterait pouvoir adapter l'activité concernée mais qu'il n'en a pas les moyens ou pas le temps (cela rejoindrait la première réponse) ou bien, l'enseignant juge que l'activité n'est pas à la portée de l'élève mais doit néanmoins composer avec sa présence dans le cours. Il s'agit du même problème pour les évaluations proposées.

Se pose donc la question de la mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée. Les enseignants éprouvent des difficultés de gestion pour ces élèves ; ils constatent également des difficultés sur le plan linguistique mais ces dernières sont souvent communes avec celles d'autres élèves francophones de la classe. Dès lors, convient-il et est-il possible d'adapter les activités et les évaluations pour les élèves primo-arrivants ?

### 1.2.2. Quelle différenciation pour les élèves allophones ?

(QA. 12, 13, 14)

La part des professeurs ayant mis en place un système d'aide et de soutien aux ENAF s'élève à 41%. Lorsque cette aide existe, il s'agit dans la majorité des cas, d'un système de tutorat où l'élève allophone est placé à côté d'un camarade (parfois pouvant communiquer dans la même langue) susceptible de l'aider à comprendre une consigne par exemple, ou à réaliser une tâche. Mais ce système n'est pas non plus sans poser des difficultés :

> « Donc, parfois, je peux être assisté d'un élève qui maîtrise la langue originelle. J'ai fait ça avec l'élève numéro 3. Ca a duré à peu près un trimestre parce qu'après, l'autre élève qui avait déjà des difficultés, je pouvais pas non plus le solliciter constamment. Et puis, cet élève étant souvent en CLA, c'est pas que je l'ai laissé souvent de côté, mais comme il était très effacé, j'avais tendance à l'oublier. » (Entretien n°5 : annexe E 5)

En ce qui concerne les objectifs d'enseignement, un pourcentage proche d'enseignants (47%) déclare ne pas avoir les mêmes objectifs pour les ENAF :

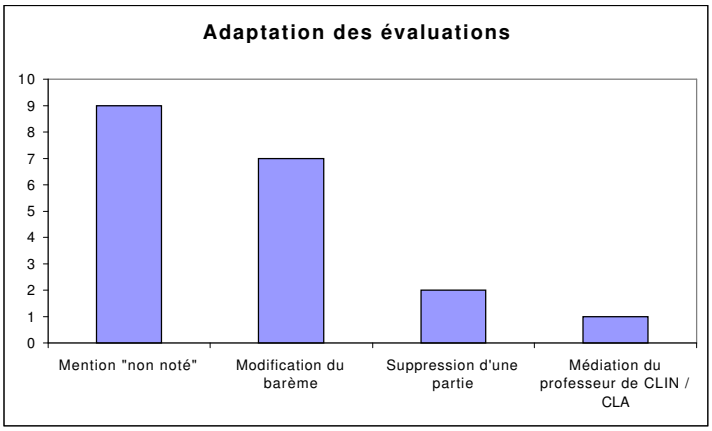
> « Je ne prenais pas ça comme des cours strictement d'histoire-géo. J'attends pas les mêmes choses de lui que des autres, donc à la limite, qu'il n'ait pas le fil précis du cours, c'est pas le plus important à mes yeux. C'est plutôt qu'il soit dans une espèce de bain de langue, d'immersion. Voilà, qu'il soit en contact des textes, des documents, des choses comme ça. Après, je sais très bien qu'on ne peut pas lui demander la même chose qu'à un élève francophone.» (Entretien n°7 : annexe E 7)

Néanmoins, lorsque nous avons procédé aux entretiens et que nous avons cherché à savoir de quelle manière les objectifs d'enseignement étaient adaptés, il s'est avéré que les professeurs faisaient surtout référence à une adaptation de leurs exigences dans les évaluations et non de leurs objectifs d'enseignement :

> « C'est surtout dans ce qu'elle produit elle que j'ai pas les mêmes attentes que pour les autres. Ce qui m'intéresse pour elle, c'est qu'elle maîtrise mieux la langue française tout simplement. J'attends pas plus. » (Entretien n°9 : annexe E 9)

> « Oui, par rapport à la notation où je n'attends pas la même chose d'eux. L'enseignement est le même mais c'est les critères d'évaluation. » (Entretien n°10 : annexe E 10)

Ces propos sont confirmés par les résultats à la question 14 : 70% des professeurs déclarent ne pas avoir les mêmes exigences dans l'évaluation que pour les autres élèves. A cet égard, il est intéressant d'examiner quels types d'aménagements ont été mis en place :




Le principal aménagement consiste en l'application de la mention « non noté » lorsque les objectifs de l'évaluation ne semblent pas être encore à la portée des ENAF. Il ne semble pas s'agir là d'une réelle adaptation qui nécessiterait en principe la redéfinition d'objectifs. Voici le témoignage d'une enseignante de CLA portant un avis sur les évaluations effectuées par les primo-arrivants en classes ordinaires :

> « Q : D'après ce que tu dis dans tes réponses, les évaluations en classe ordinaires sont différentes des tiennes dans la mesure où elles portent plus sur des contenus. (...)
>
> R : C'est la partie difficile. Les professeurs ont du mal à faire une évaluation différenciée pour ces élèves. Je leur dis toujours que le but n'est pas qu'ils fassent exactement comme les autres. Qu'ils partent d'un certain nombre de savoir-faire et de connaissances et puis qu'ils évoluent. Et donc, ça c'est très difficile pour les professeurs de ne pas noter pareil. (...) Chaque professeur fait comme il fait avec un autre élève. » (Entretien n°17 : annexe F 5)

Il n'est en effet pas si aisé de procéder à de réelles adaptations. Vis-à-vis des autres élèves de la classe par exemple, cela peut générer des incompréhensions :

> « Maintenant, il y a toujours un souci vis-à-vis des autres élèves qui demandent pourquoi tel élève, il fait un contrôle spécifique. Ils ont du mal à comprendre ça. » (Entretien n°5 : annexe E 5)
>
> « Oui, parce que c'est vrai qu'il y en a d'autres qui sont aussi en grande difficulté alors à ce moment là pourquoi eux aussi, ne pas leur proposer quelque chose d'adapté? Et à ce moment-là, ça devient un peu difficile à gérer. » (Entretien n°9 : annexe E 9)

De nombreux professeurs (8 sur 12) estiment en effet que les élèves primo-arrivants ne sont pas les seuls à éprouver des difficultés et que par ailleurs, il est nécessaire qu'ils soient confrontés aux réelles exigences de leur classe de rattachement :

> « Je leur fais faire le même devoir puisque la finalité c'est de les intégrer dans la classe mais évidemment, l'objectif n'est pas de les décourager. (...) Si la note est bonne, je la compte. Si elle est mauvaise ou médiocre, je l'écris sur la copie et je mets à côté « non noté » parce que pour moi c'est important pour l'élève de savoir ce qu'on attend de lui à la fin de sa formation. » (Entretien n°4 : annexe E 4)

En conclusion de cette partie, nous dirons que le problème s'avère plus complexe que ce que nous avions postulé dans l'hypothèse 1 : les obstacles à une pédagogie différenciée ne sont pas uniquement dus à des contraintes externes (manque d'informations et d'outils, manque de temps, conditions de gestion du reste de la classe, etc.). Il s'agit aussi fondamentalement de la légitimité d'une différenciation des activités et des évaluations. Entre en jeu peut-être là aussi, une conception « à la française » de l'intégration : à partir du moment où les élèves allophones sont intégrés dans une

classe de rattachement, l'attention à ce qui constitue la spécificité de ce public n'aurait plus lieu d'être.

Nous souhaitons à présent revenir un peu plus précisément sur l'évaluation que les enseignants portent sur les compétences des ENAF. Tout d'abord, il s'agira de cerner quels sont les aspects difficiles à évaluer. Il nous a paru intéressant aussi de savoir si au-delà des difficultés constatées et de ce qui est souvent nommé la « barrière de la langue », les professeurs percevaient une progression et des compétences chez ces élèves.

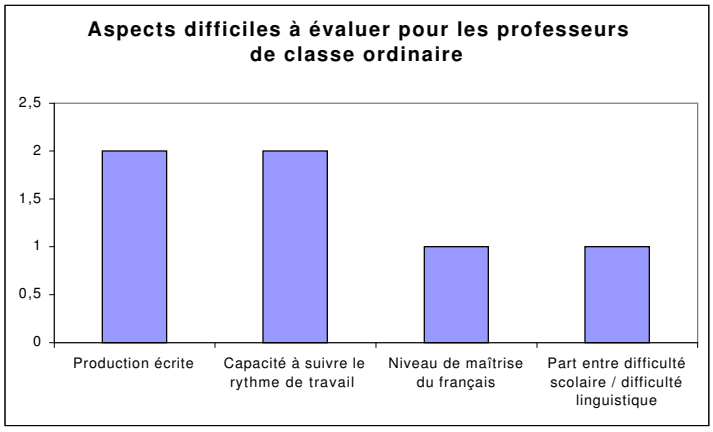
## 1.3. L'évaluation portée sur les compétences des ENAF

### 1.3.1. Aspects difficiles à évaluer chez les ENAF

(QA. 15 / QB. 7)

La question concernant les difficultés pour évaluer les élèves était adressée aux deux catégories de professeurs. 100% des professeurs de CLIN / CLA éprouvent des difficultés dans l'évaluation de leurs élèves contre 59% pour les professeurs de classes ordinaires. On peut s'interroger sur l'écart entre ces deux pourcentages. Intuitivement, on aurait en effet pu penser que les professeurs de classes ordinaires éprouveraient davantage de difficultés à cause de la présence des autres élèves dans leurs classes et à cause de leurs connaissances relatives de la spécificité des élèves primo-arrivants. Mais ce résultat peut s'expliquer de la manière suivante : les enseignants ne prenant pas en compte la spécificité des ENAF ne sauraient éprouver de difficultés particulières à évaluer ces élèves puisqu'ils sont considérés comme les autres élèves de la classe.

Les domaines suivants posent plus précisément problème aux professeurs de classes ordinaires :

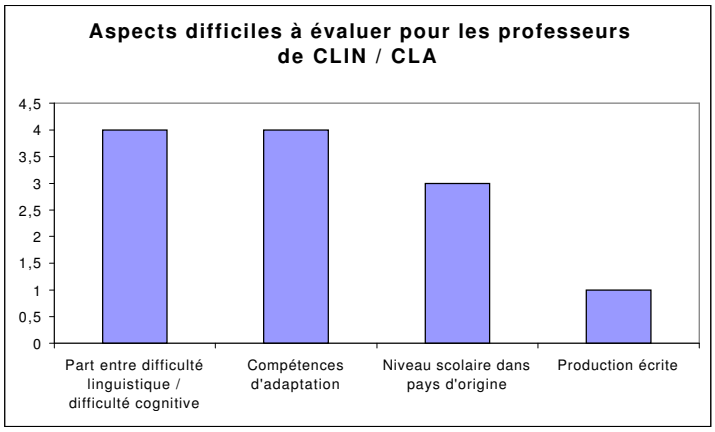



Nous retrouvons sans surprise la difficulté à évaluer les productions écrites puisqu'il s'agissait d'un point déjà mentionné. Le problème réside plus particulièrement dans la difficile dissociation du fond et de la forme dans cet exercice :

> « C'est toujours ce problème de l'expression : c'est dissocier. C'est difficile entre le contenu et l'expression. Comme l'expression est très maladroite, c'est du charabia, qu'ils ont du mal à construire une phrase même simple, on ne sait pas comment noter.» (Entretien n°10 : annexe E 10)

Les deux dernières difficultés mentionnées (le niveau de maîtrise en français et savoir faire la part entre une difficulté scolaire et une difficulté linguistique) rejoignent aussi des préoccupations déjà évoquées et confirment encore une fois la nécessité d'avoir un diagnostique précis du niveau scolaire et du niveau en français de l'élève primo-arrivant.

Pour les enseignants de CLIN / CLA, les difficultés à évaluer les élèves concernent principalement les aspects suivants :




Comparé aux enseignants de classes ordinaires plus majoritairement préoccupés par la difficulté à évaluer un type d'activité comme l'expression écrite, on constate que les enseignants de CLIN / CLA s'interrogent davantage sur ce qu'on peut nommer des questions de fond (même si cette préoccupation n'est pas absente, comme on l'a vu, chez les professeurs de classes ordinaires) : l'identification des causes exactes des difficultés que peuvent rencontrer les élèves (problème lié au niveau de maîtrise de la langue française ou à des problèmes d'ordre cognitif); la capacité de l'élève à pouvoir s'intégrer dans le système scolaire français (voir entretien 16 : annexe F 4 ; 22 : annexe F 10).

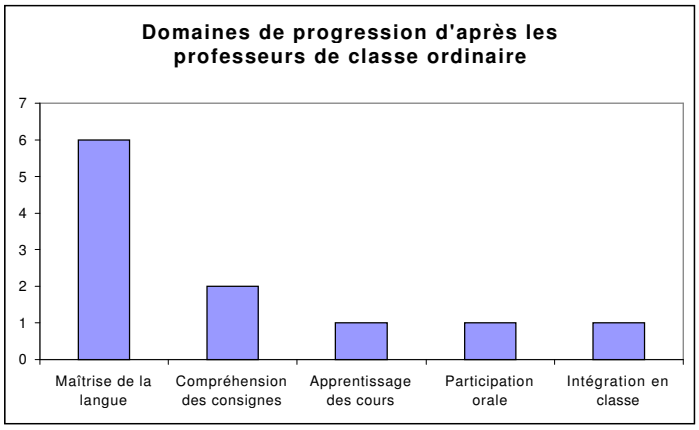
Il s'agit d'un problème très souvent évoqué dans la bouche des professeurs de ces structures spécialisées, comme nous y avons déjà fait allusion. Peut-être faut-il y voir une insuffisance de la politique d'accueil en France. En effet, dans la partie théorique, nous avions évoqué le fait qu'il existait souvent une assimilation entre élèves issus de l'immigration et élèves en échec scolaire. Cette assimilation vient en partie du fait que les ENAF ayant des déficiences cognitives ou n'ayant jamais été scolarisés auparavant, sont en général placés dans les mêmes structures que les autres primo-arrivants ne rencontrant pas ces problèmes. Ceci est dû au manque de structures appropriées ou à une absence de dépistage des problèmes lors de l'évaluation diagnostique.

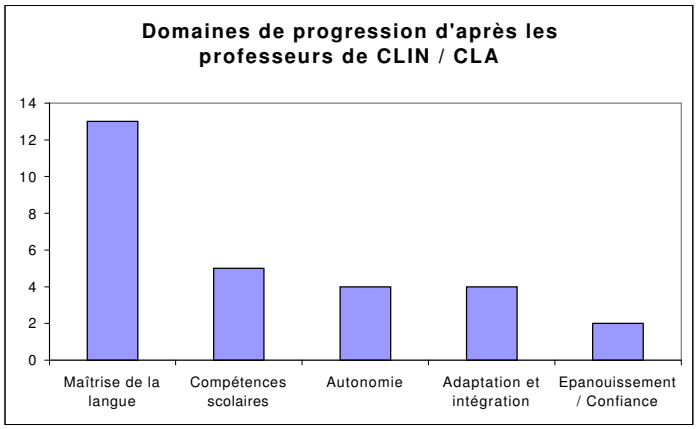
Malgré cette difficulté à évaluer les élèves, les enseignants perçoivent-ils une progression chez les ENAF ?

### 1.3.2. La perception d'une progression?

70% des professeurs de classes ordinaires estiment que leurs élèves primo-arrivants ont progressé au cours de l'année contre 85% pour les enseignants de CLIN / CLA. Il ne paraît pas anormal que ce dernier pourcentage soit plus élevé étant donné que les enseignants de structures spécialisées accueillent en général les élèves primo-arrivants pendant un nombre d'heures conséquent. Ils décèlent donc plus aisément une progression.

Il est surtout intéressant d'examiner les différents domaines dans lesquels nos deux catégories de professeurs perçoivent des progrès :



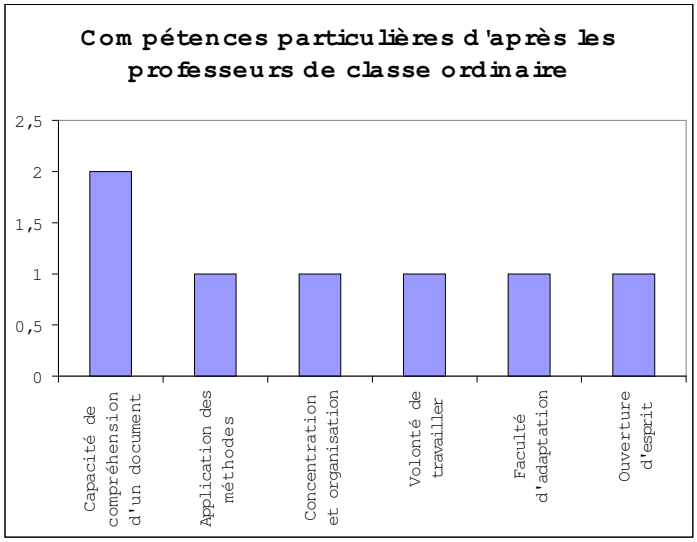

Du côté des professeurs de classes ordinaires comme de CLIN / CLA, on constate que le principal domaine de progression relevé constitue la maîtrise de la langue française. Rien de surprenant à ce que la compétence linguistique en français soit mentionnée en premier puisque, *a fortiori* si l'élève ne partait d'aucune base, c'est le domaine où les progrès sont en général les plus visibles, notamment dans la maîtrise de la langue orale. Ce qui retient surtout notre attention, ce sont les différences constatées chez les deux catégories de professeurs au niveau des autres domaines de progression évoqués. Chez les premiers, on retrouve les préoccupations déjà décelées lorsque nous avons évoqué le jugement porté sur les difficultés des élèves : la compréhension des consignes notamment. Seul le dernier item, l'intégration en classe, ne se réfère pas strictement aux tâches attendues de l'élève en classe.

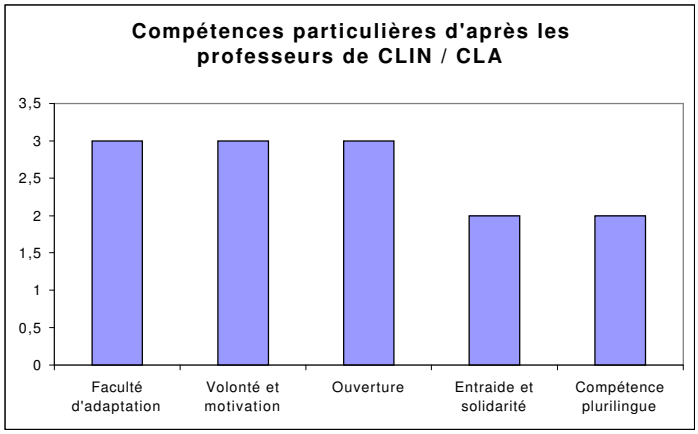
Chez les professeurs de CLIN / CLA, les autres domaines de progression relevés touchent à des domaines plus variés. Par la dénomination générique de « compétences scolaires », nous avons obtenu des précisions telles que l'organisation, l'utilisation des différents outils d'apprentissage, l'acquisition de méthodes de travail. Les autres domaines relevés concernent l'acquisition de compétences liées essentiellement au savoir-faire et au savoir-être.

Il paraît intéressant de relever cette particularité que nous avions déjà mise en avant. Lorsqu'il s'agit de mentionner les domaines dans lesquels les élèves éprouvent des difficultés ou les domaines de progression, les enseignants de classes ordinaires paraissent davantage concentrés sur des problèmes liés aux aspects linguistiques alors que les professeurs de CLIN / CLA semblent prendre en compte davantage d'aspects, ceux relatifs notamment aux savoir-faire et aux savoir-être. Ce constat peut s'expliquer selon nous par une différence d'approche en matière d'enseignement et d'évaluation. Il s'agit là d'un point important pour notre étude.

### 1.3.3. La perception de compétences ?

71% des enseignants de classes ordinaires et 77% des enseignants de CLIN / CLA pensent que les élèves primo-arrivants, indépendamment de leur maîtrise de la langue française, ont des compétences particulières. L'écart entre les pourcentages relatifs aux deux catégories de professeurs est plus réduit que dans la question précédente. On semble donc largement s'accorder à voir chez ces élèves des compétences mais encore une fois, c'est la nature de celles-ci qui diffère :




Les compétences relevées par les professeurs de classes ordinaires concernent majoritairement les savoir-faire : capacité de compréhension d'un document, application des méthodes, concentration et organisation. Ce dernier item touche aussi au savoir-être. Du côté des professeurs de CLIN / CLA, la proportion est inversée : les savoir-être sont mentionnés de façon plus importante. Les trois principales compétences relevées par ces professeurs sont la faculté d'adaptation des élèves, leur volonté et leur motivation ainsi que leur ouverture aux autres.

Les résultats à cette question confirment et nuancent en partie les affirmations portées précédemment : les professeurs du cursus normal ne sont pas uniquement focalisés sur les aspects linguistiques. Ils savent également repérer les savoir-faire des élèves lorsqu'on leur demande de faire abstraction du domaine linguistique. En revanche, les réponses confirment l'intérêt porté par les professeurs de la deuxième catégorie aux savoir-être, intérêt qui n'est pas exprimé chez les professeurs de classes ordinaires.

Nous pouvons nous interroger sur la fréquence peu élevée de réponses concernant les compétences plurilingues des élèves (nous avions demandé de faire abstraction du niveau de maîtrise du français uniquement). Beaucoup parlent deux ou plusieurs langues mais cette disposition ne semble pas faire l'objet d'un intérêt particulier de la part des professeurs de classes ordinaires. C'était l'objet de la question A. 18 / B. 9.

41% des professeurs de classes ordinaires considèrent le fait de parler une autre langue comme un atout contre 77% pour les professeurs de CLIN / CLA. Contrairement aux résultats des deux questions précédentes, nous obtenons ici un écart significatif.

La plupart des enseignants de la première catégorie voit mal dans quelle mesure il est possible de valoriser la culture ou les compétences plurilingues des élèves issus de l'immigration. Certains professeurs de lettres peuvent procéder parfois à des rapprochements ou comparaisons entre le français et la langue première des ENAF mais ce n'est pas chose aisée (voir l'entretien n°1 : annexe E 1). Les tentatives de valorisation peuvent tout au contraire gêner ou stigmatiser les élèves concernés lorsqu'on évoque par exemple en histoire-géographie, certains conflits ethniques ou lorsque la question du développement des pays du sud est abordée (voir entretien n°2 : annexe E 2).

Les compétences plurilingues sont ainsi davantage ressenties comme un atout par les professeurs de CLIN / CLA (entretiens n°18 : annexe F 6 ; n°23 : annexe F 11). Elles peuvent même être mises au service de la stratégie d'enseignement :

> « Q : Tu dis que le fait qu'ils parlent d'autres langues, ça peut être un atout dans ton cours. Comment le valorises-tu ?
>
> R : Oui. Déjà en adaptant le cours aux langues. Par exemple, j'ai corrigé un travail d'écriture et dans le travail d'écriture, je vais relever les fautes qui sont typiques des portugais, les fautes qui sont typiques des arabophones, des hispanophones. Et donc, quand je fais ma correction, je le précise, je le dis aux élèves concernés. Donc, sur la correction, ça individualise. Ils le savent et ils en ont plus conscience. Et les autres en sont conscients, qu'il y a des différences en fonction des langues. (...) La richesse interlinguistique, c'est vraiment réel. Moi, je suis convaincue. (...) On a même des élèves qui se sont mis à apprendre toutes les autres langues de la classe. C'est vraiment intéressant. » (Entretien n°23)

Dans la partie théorique de la recherche, nous avions évoqué ce problème des enjeux identitaires liés à la valorisation ou à l'occultation de la langue et de la culture des élèves primo-arrivants. Il s'agit en effet d'une question importante sur laquelle nous reviendrons dans l'analyse des composantes multiples.

Au terme de cette partie sur l'évaluation des compétences des ENAF, nous pouvons avancer que les deux catégories de professeurs discernent, au-delà des difficultés qu'ils estiment être celles des élèves, des compétences et une progression chez eux. Il n'y a pas d'écart significatif entre nos deux groupes sauf pour la perception et la valorisation des compétences plurilingues des élèves. Ce qui diffère surtout, c'est la nature des compétences, ou des domaines de difficultés relevés. Les professeurs de classes ordinaires semblent davantage préoccupés par les compétences linguistiques, celles directement engagées par les activités de classe et, dans une moindre mesure, par les compétences liées aux savoir-faire. Les professeurs de CLIN / CLA paraissent prendre en compte un spectre plus large de compétences, notamment celles liées aux savoir-être.

On voit donc d'emblée s'esquisser par rapport à l'évaluation, un profil différent entre les deux catégories de professeurs, profil que nous allons maintenant tenter de préciser.

## 1.4. Retour sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des professeurs : des méthodes distinctes?

### 1.4.1. La part de l'oral et de l'écrit, du formatif et du sommatif

(QA.1 / QB.3)

En moyenne, les enseignants de classes ordinaires effectuent 8,9 évaluations écrites par trimestre contre 9,5 pour les enseignants de CLIN / CLA. Concernant l'oral, on obtient respectivement le chiffre de 3,9 et de 5,5. Ces chiffres nous livrent deux résultats, mais qu'il est nécessaire d'interpréter prudemment : les professeurs de CLIN / CLA semblent en moyenne effectuer plus d'évaluations que leurs collègues et en consacrent davantage à l'oral.

Pour juger objectivement de la différence de ces moyennes, nous avons procédé à une analyse de la variance (*test de student*). Or, la variabilité des réponses concernant les évaluations orales est très importante, surtout chez les professeurs de classes ordinaires. Il en ressort que, autant pour l'écrit que l'oral, l'écart entre les moyennes des deux catégories de professeurs n'est pas statistiquement significatif et donc difficile à interpréter.[20]

Au niveau qualitatif, les entretiens ont tout de même permis de mettre à jour le fait que l'oral semblait davantage utilisé en CLIN / CLA, aussi bien au niveau de l'enseignement que de l'évaluation ( voir notamment les entretiens n°17 : annexe F 5 ; n°19 : annexe F 7 ; n°20 : annexe F 8 ; n°22 : annexe F 10) :

> « Q : L'un de vos objectifs principaux, c'est l'acquisition de la langue orale.
>
> R : (…)Oui, il faut que les élèves se débrouillent le plus vite possible dans leur classe. C'est un des objectifs d'urgence. (...) Quand ils sont dans la classe ordinaire, (...) au niveau de ce qu'ils produisent, il n'y a pas grand chose. Donc, quand ils sont avec moi, je vais beaucoup mettre l'accent sur la langue orale, sur l'échange parce que c'est un moment spécifique qu'ils n'ont pas dans les classes ordinaires ». (Entretien n°21 : annexe F 9)
>
> « Q : Et au niveau des évaluations données en classe de rattachement, vous disiez que ce qui est différent, c'est l'évaluation de l'oral. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas tellement le temps de le faire?
>
> R : Ben, oui. (...) Au niveau des évaluations orales, ils n'ont pas forcément le temps. (...) Le travail sur l'oral, c'est quelque chose d'un peu spécifique. Les enseignants de classe ordinaire, c'est pas quelque chose qu'ils maîtrisent forcément (...). » (Entretien n°22)
>
> « Q : Pour évaluer une production écrite par exemple, ça va être la même façon de faire qu'en classe ordinaire?
>
> R : Non. On fait ça à l'oral. On donne une grille de compétences à l'oral. (...) On travaille beaucoup à l'oral avant de passer à l'écrit. Ils ont des structures pour partir. (...) En classe ordinaire, ils ont moins de temps pour passer par l'oral. En CLIN, on peut par exemple écrire au tableau la liste des mots qui leur vient. (...) » (Entretien n°20)

Comme nous l'avons dit, l'enseignement du FLS s'appuie sur le FLE où la part de la communication orale est importante. Les enseignants de classes ordinaires pour la plupart, ne font que peu d'oral, soit par manque de temps, soit parce que cela paraît difficile à mettre en œuvre (voir entretiens n°3 : annexe E 3 ; n° 7 : annexe E 7 ; n° 9 : annexe E 9 ; n°10 : annexe E 10) :

> « Il y a d'abord le manque de temps en partie parce que c'est vrai que les minutes sont comptées pour finir le programme. (...) Je le fais mais plutôt pour les petites classes, en 6ième par exemple. (...) En 3ième, ils sont plus grands, c'est un peu différent. (...) Pédagogiquement, on se concentre sur la transmission de connaissances pour l'essentiel. » (Entretien n°7)

[20] Dans le chapitre suivant sur l'analyse méthodologique de nos résultats, nous reviendrons sur cette question des données difficilement interprétables.

« Quand j'évalue les élèves sur l'oral, ça va être un exercice en particulier. C'est vrai que moi l'oral, ça reste un de mes points faibles parce que je sais que c'est quelque chose que j'ai pas développé. » (Entretien n°3)

En ce qui concerne les résultats sur la part des évaluations diagnostiques/formatives et sommatives, nous n'avons pu obtenir de résultat suffisamment fiables car nombre de professeurs ont répondu en prenant des références de temps différentes : certains ont donné un chiffre par trimestre, d'autres par semaine ou encore par mois. Nous avons tenté de ramener ces valeurs au trimestre comme nous l'avions demandé mais celles-ci ne nous ont pas paru suffisamment sûres.

### 1.4.2. Autres formes d'évaluation

(QA.4 / QB.5)

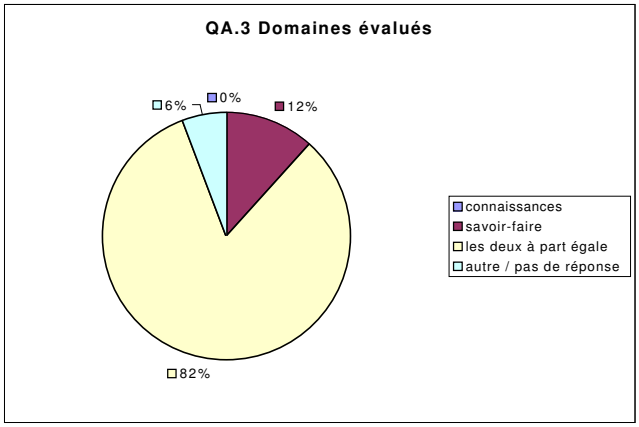
53% des personnes sondées parmi les professeurs de classes ordinaires déclarent utiliser d'autres formes d'évaluation que celle habituelle, de l'enseignant évaluant l'élève. Ce pourcentage passe à 85% pour les enseignants de CLIN / CLA. L'écart paraît significatif d'une différence d'approche dans l'évaluation.

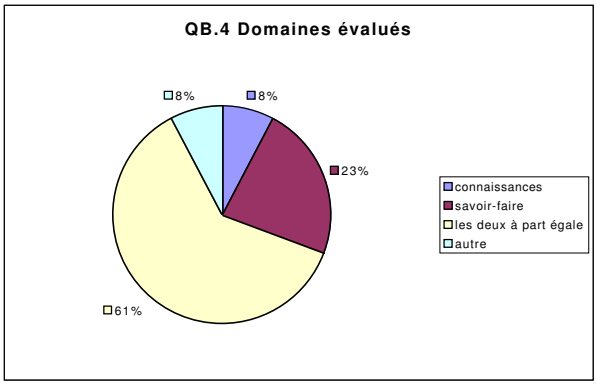
Les autres formes d'évaluation utilisées sont principalement l'auto-évaluation (à hauteur de 22% pour les professeurs de classes ordinaires et de 40% pour les professeurs de CLIN / CLA) et l'évaluation par les pairs (respectivement à hauteur de 78% et de 60%). Dans le cadre de l'auto-évaluation, on peut par exemple trouver la pratique suivante : utilisation d'un portfolio que l'élève doit remplir lui-même. Pour l'évaluation par les pairs, il peut s'agir notamment de faire comparer par des élèves plusieurs productions écrites de qualité variée et de fournir des critères d'évaluation (exemple donné dans le questionnaire n°7 : annexe E 7).

Ces données seront de nouveau utilisées lorsque nous procèderons à l'analyse des correspondances multiples.

### 1.4.3. Les grands domaines évalués : savoirs / savoir-faire

(QA.3 / QB.4)



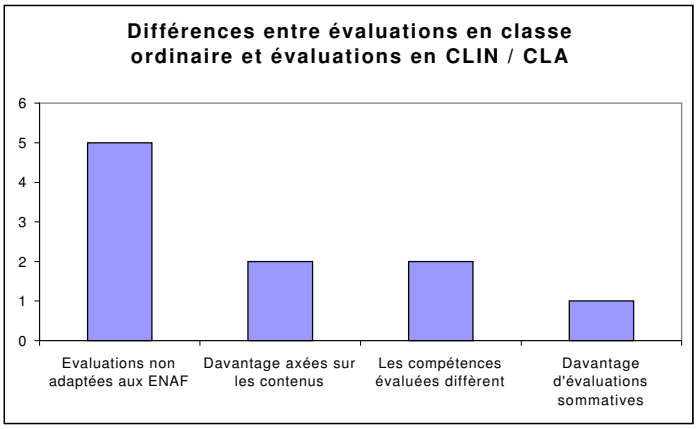



82% des personnes interrogées parmi les professeurs de classes ordinaires déclarent évaluer le plus souvent des connaissances et des savoir-faire à part égale. 61% des professeurs de CLIN / CLA effectuent le même constat. Il paraît regrettable de ne pas avoir également proposé les savoir-être dans les items de réponse. Nous reviendrons sur ce point lorsque nous discuterons de la formulation de certaines questions.

### 1.4.4. Différences dans les évaluations des enseignants de classes ordinaires et de CLIN / CLA

(QB.15)

92% des enseignants de CLIN / CLA estiment que les évaluations qu'ils pratiquent sont différentes de celles des enseignants de classes ordinaires. Elles diffèrent sur les points suivants :

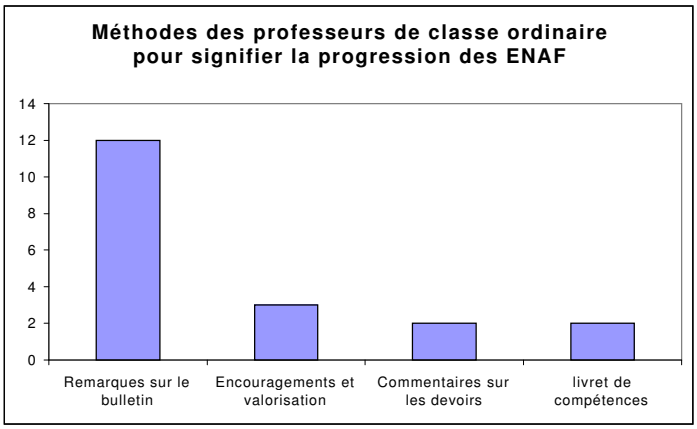


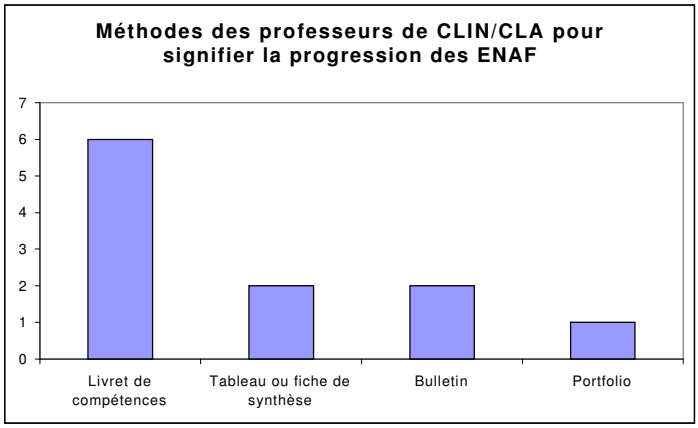

La réponse qui est majoritairement donnée rejoint la question précédente sur les éventuelles différenciations effectuées pour le public des ENAF. Nous avons largement discuté de ce point.

Les autres éléments de réponse sont très intéressants : ils mettent l'accent sur des aspects révélateurs d'une différence d'approche assez nette entre les deux catégories de professeurs. Ainsi, selon les professeurs de CLIN / CLA, leurs collègues évalueraient davantage des savoirs ou des contenus, dans une approche plutôt centrée sur l'écrit (c'est la précision que nous avons obtenue pour l'item de réponse « les compétences évaluées diffèrent »). Ces déclarations semblent aller en contradiction avec celles effectuées dans la question précédente où 82% des enseignants de classes ordinaires estimaient évaluer autant de savoirs que de savoir-faire. Nous pouvons donc nous demander s'il ne s'agissait pas d'une réponse un peu automatique, liée à une réaction de prestige.

### 1.4.5. Façon de rendre compte des progrès des ENAF

(QA.19b ; QB.2)




On constate une nette différence de méthode dans l'approche visant à rendre compte de la progression des élèves : les professeurs de classes ordinaires utilisent majoritairement le bulletin de notes tandis que les autres emploient plus volontiers le livret de compétences qui est aussi un moyen de pratiquer l'auto-évaluation. Plusieurs professeurs ont en effet expliqué que le livret de compétences était rempli avec l'élève au fur et à mesure de sa progression.

Ce résultat confirme les tendances qui s'étaient déjà esquissées d'une approche davantage tournée vers les compétences chez les professeurs de CLIN / CLA.

Pourtant, de nombreux professeurs de classes ordinaires ne semblent pas satisfaits de l'utilisation du seul bulletin de notes et ont reconnu spontanément la nécessité d'utiliser un autre outil tel le livret de compétences (entretiens n°1, n°2, n°3, n°9, n°10, n°23) :

> « Q : Le bulletin est le seul outil que vous avez pour rendre compte de sa progression, avec les commentaires que tu y ajoutes. Est-ce que cet outil te convient?
>
> R : Non. C'est pas suffisant. Le livret de compétences serait beaucoup plus ... (...) La façon dont je verrais les choses, ce serait un livret que les accompagnerait toute l'année (...). Le système du bulletin peut être valable aussi, avec une note et un commentaire. Mais demander à ce moment là aux familles de se référer au livret de compétences. Le bulletin ne serait qu'une façon de faire la synthèse de ce qui a été enregistré dans le livret et à rendre une fois par trimestre. » (Entretien n°3 : annexe E 3)
>
> « Q : Tu utilises un bulletin trimestriel. Ca te suffit pour rendre compte de leur progression?
>
> R : Non, ça ne me suffit pas. C'est pour ça qu'on voulait mettre en place le livret de compétences qui je pense, est un outil indispensable. (...) » (Entretien n°23 : annexe F 11)

La mise en œuvre exacte de ce livret de compétences reste à déterminer. C'est le problème évoqué dans la partie théorique d'une évaluation des compétences, avec la nécessité de déterminer notamment des indicateurs précis. Ainsi, admettant que ce livret serait un bon outil, certains ont fait montre en même temps d'un certain scepticisme quant à sa mise en œuvre possible (entretiens n°17 : annexe F 5 ; n°23 : annexe F 11).

En conclusion de cette partie, on peut distinguer certaines différences d'approches entre les deux catégories de professeurs, notamment au niveau de la pratique plus dominante de formes d'évaluations variées (auto-évaluation ; évaluation par les pairs) pour les professeurs de CLIN / CLA. Un deuxième point important est aussi la mise en œuvre plus répandue d'une approche par compétences chez les enseignants des structures spécialisées comme l'illustrent les résultats à la dernière question. Pour autant, certains résultats demeurent sujets à caution : ceux concernant le part de l'oral et de l'écrit, des grands domaines évalués (savoirs / savoir-faire). Nous ne pouvons donc valider que partiellement notre deuxième hypothèse qui postulait que l'on pourrait distinguer des différences d'approches entre les deux catégories de professeurs. Il eût fallu bénéficier pour cela davantage de variables.

Nous pouvons néanmoins poser des corrélations entre les variables liées aux deux dernières parties de l'étude car certaines se sont révélées particulièrement significatives.

## 1.5. Analyse des correspondances multiples (ACM)

Il s'agit d'une analyse des résultats aux questions communes posées aux professeurs de classes ordinaires et de CLA / CLIN. Au total, dix questions communes ont été posées aux professeurs des deux groupes :

- QA.1 / QB.3 relatives au nombre d'évaluations à l'oral et à l'écrit, de nature diagnostique, formative ou sommative ;
- QA.3 / QB.4 sur les domaines évalués (connaissances / savoir-faire);
- QA.4 / QB.5 demandant si les professeurs procédaient à d'autres formes d'évaluation (auto-évaluation, évaluation par les pairs, etc.);
- QA.7 / QB.13 sur la coordination et le suivi des élèves ;
- QA.6 / QB.11 sur la connaissance du FLE / FLS par les professeurs de classe ordinaire; sur la connaissance des programmes en classe ordinaire par les professeurs de CLIN / CLA ;
- QA.15 / QB.7 relatives aux aspects difficiles à évaluer chez les élèves primo-arrivants ;
- QA.17 / QB.8 concernant les compétences particulières de ces élèves ;
- QA.18 / QB.9 sur le bilinguisme ou le plurilinguisme des élèves primo-arrivants ;
- QA.19 / QB.10 interrogeant sur la progression des élèves ;
- QA.19 b / QB.2 sur la manière de rendre compte de la progression des élèves.

Dans le graphe procédant à l'analyse des données, nous avons retenu six questions communes : les QA.4/QB.5; QA.15/QB.7; QA.17/ QB.8; QA.18/ QB.9 et QA.19/10 car ces items concernaient plus directement le sujet de l'évaluation et étaient plus significatifs. Il s'agissait ici essentiellement de mettre en relation des questions portant sur les démarches des professeurs en matière d'évaluation et la perception de compétences chez les ENAF.

### 1.5.1. Méthodologie d'élaboration du graphe

Pour plus de clarté nous avons donné une dénomination commune aux couples de questions que nous avons gardées pour l'analyse, en prenant la numérotation correspondant au questionnaire pour les professeurs de classes ordinaires, soit :

- Q3 sur les domaines évalués (connaissances / savoir-faire).
- Q4 demandant si les professeurs procédaient à d'autres formes d'évaluation (auto-évaluation, évaluation par les pairs, etc.).
- Q15 relative aux aspects difficiles à évaluer chez les élèves primo-arrivants.
- Q17 concernant les compétences particulières de ces élèves.
- Q18 sur le bilinguisme ou le plurilinguisme des élèves primo-arrivants
- Q19 relative à la progression des élèves.

Nous avons pris chacun des résultats à ces questions afin de procéder à une analyse multivariée. L'objectif de la méthode est d'analyser les relations entre les réponses aux questions, non seulement isolées ou par paires, mais de manière globale. Cette méthode permet de distinguer des groupes et de les caractériser sans construction *a priori*.

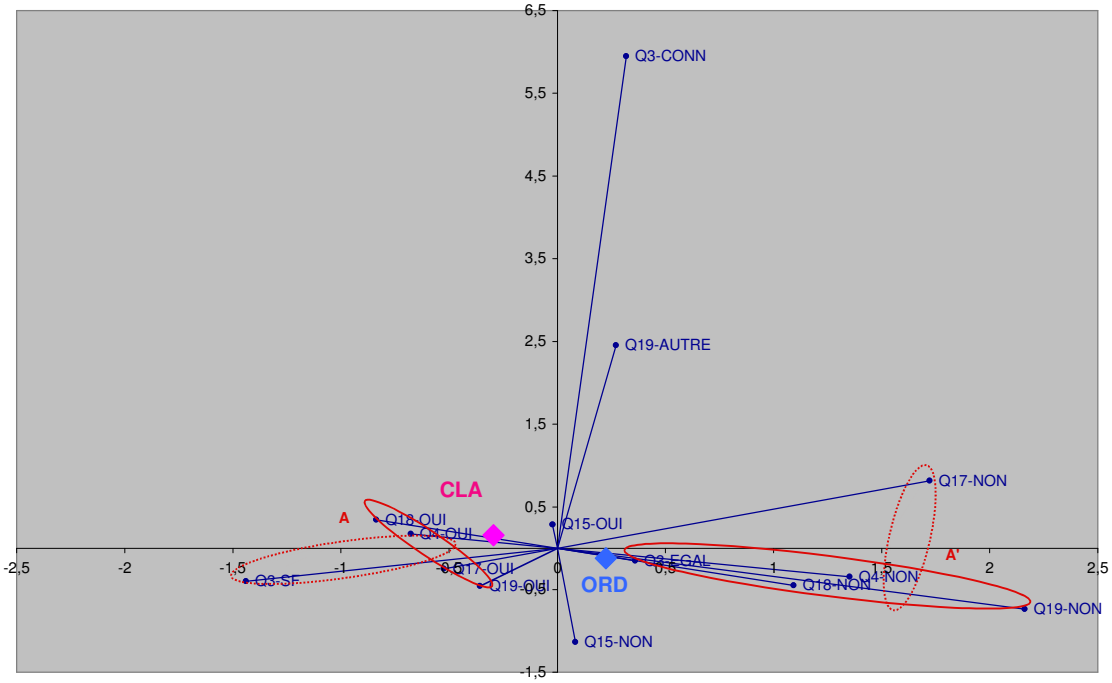
On peut définir les écarts entre les questionnaires (et de la même manière les écarts entre les réponses aux questions) comme une quantité d'informations qui va être analysée mathématiquement sur la base du tableau disjonctif complet. La méthode consiste à déterminer un premier axe de projection qui conserve le maximum de l'information totale contenue dans le tableau. Le premier axe étant défini, on détermine un deuxième axe, tel qu'il contienne le maximum de l'information restante. Ce deuxième axe doit en outre être orthogonal au premier (indépendance entre chaque axe). On peut ainsi construire des axes jusqu'à épuisement de l'information contenue dans les données, ce nombre étant généralement supérieur à deux. L'information contenue sur chaque axe est décroissante, ce qui signifie que les relations trouvées sur le premier axe ont plus de poids que les informations trouvées sur le deuxième axe, et ainsi de suite. Et d'ailleurs, dans cette étude, il n'a pas été pertinent d'aller au- delà des deux premiers axes.

Sur le graphe présenté ci-dessous (p.76), le premier axe est celui des abscisses et le deuxième, celui des ordonnées. Voici comment lire les données :

- plus un point a une coordonnée faible sur l'un des deux axes, moins il est bien représenté sur cet axe (peu d'informations). Par exemple, la réponse « oui » à la Q15 a des coordonnées extrêmement faibles sur les deux axes, ce qui nous conduit à conclure que les réponses à la question 15 ont peu de pertinence pour cette analyse. Elles ne seront donc que peu ou pas interprétées. Inversement, la réponse « non » à la question 19 s'exprime extrêmement bien sur l'axe 1;
- plus deux points sont proches, plus ils ont de relations entre eux et cela d'autant plus qu'ils seront proches d'une droite commune avec le centre. Ainsi, les réponses « oui » aux questions Q4 et 18 ont une relation forte. Q3-SF et Q17-Oui ont une relation moins forte car ces deux points, bien qu'alignés sur une droite commune avec le centre, sont assez distants l'un de l'autre.
- Des cercles rouges ont été tracés autour des points pouvant être regroupés. Ces cercles sont en pointillés quand la relation est un peu moins nette.

Le signe (+ / - ) sur les axes des abscisses et des ordonnées n'a en soi pas de signification du type (valorisant / dévalorisant). Par exemple, le fait de répondre « non » à la question 17 n'a pas de relation avec le signe + de la coordonnée sur l'axe 1, et le graphique pourrait aussi bien être orienté dans l'autre sens. De même, les valeurs absolues des coordonnées n'ont pas de signification en elles-mêmes. Ce qui compte, ce sont les relations entre les points.

### 1.5.2. Résultats et interprétation




On constate tout d'abord que l'axe 2 n'est pas facilement interprétable car nous ne décelons pas de groupe évident. La Q3-CONN (personnes ayant répondu « connaissances » à la question 3) se distingue nettement mais il ne s'agit que d'un individu. Lorsqu'on regarde en détail le profil de cet individu, celui-ci paraît atypique dans la mesure où il ne se rapproche d'aucun autre profil discerné. Ce qu'on peut dire néanmoins, c'est que les points Q3-Conn et Q3-SF s'opposent sur l'axe des ordonnées même si Q3-SF n'est pas forcément très bien représenté sur l'axe 2 (coordonnées faibles). Ceux qui évaluent plutôt des savoir-faire ont une démarche opposée à ceux qui évaluent plutôt des connaissances. Le point Q19-Autre (personne ayant répondu « autre » à la question 9) n'est pas non plus en relation directe avec d'autres points. Q15-Oui et Q15-Non s'opposent sur l'axe des ordonnées mais la proximité avec le centre ne permet pas une interprétation très claire.

Sur l'axe 1, on distingue essentiellement deux groupes A et A' et un certain nombre de points sans relation évidente avec les autres.

Le groupe A est constitué par une proximité entre les points Q4-Oui, Q17-Oui, Q18-Oui et Q19-Oui impliquant une relation forte. Les points Q3-SF (savoir-faire) peut également être associé à ce groupe bien qu'il soit un peu plus distant. Ce groupe correspond à des personnes ayant répondu « oui » aux questions Q4, Q17, Q18 et Q19, et « savoir-faire » à la question Q3.

Le groupe A' est quant à lui constitué par une proximité entre les points Q3-Egal, Q4-Non, Q18-Non et Q19-Non. Le point Q17-Non peut également être associé à ce groupe mais de façon plus ténue. Par rapport au groupe A, les différents points ne sont pas aussi proches les uns des autres sur le graphe, excepté pour Q4-Non et Q18-Non. Malgré ce positionnement différent des points, nous pouvons globalement discerner un ensemble antinomique de A puisque les mêmes questions sont représentées avec cette fois-ci des réponses « non » (hormis à Q3 qui n'admettait pas de réponse de type « oui », « non »).

L'axe 1 permet donc de faire ressortir une opposition significative entre deux groupes A et A' que nous allons interpréter.

Visiblement, le positionnement des points sur le graphe permet d'effectuer une corrélation entre les personnes ayant répondu « oui » à ces questions d'une part (groupe A), et « non » (groupe A') d'autre part. Quelles relations peut-on y voir et quelles interprétations peut-on en faire?

Globalement, ces questions permettent d'établir un lien entre une pratique en matière d'évaluation (par exemple le fait d'évaluer plutôt des savoir-faire que des connaissances, le fait d'effectuer des formes d'évaluation autres que celles classiques du maître à l'élève) et une façon d'envisager les compétences et la progression des élèves primo-arrivants. Autrement dit, pour le groupe A, les enseignants procédant habituellement à l'évaluation de savoir-faire et à d'autres formes d'évaluation comme l'auto-évaluation, sont ceux qui perçoivent le plus volontiers chez ces élèves nouvellement arrivés, des compétences particulières, qui pensent que leur langue d'origine peut être un atout et qui décernent chez eux davantage de progression au cours de l'année. Quel poids accorder à ces corrélations?

La question 4, sur les formes d'évaluation variées, est fondamentale dans la mesure où il s'agit d'un très bon indicateur des conceptions qui sous-tendent les pratiques d'évaluation des enseignants. Pratiquer l'auto-évaluation ou l'évaluation par les pairs relève d'une approche où le professeur n'est plus seul détenteur des qualités de jugement requises pour attribuer une note. Ce n'est pas le seul résultat final de l'évaluation qui compte mais c'est aussi le processus, impliquant l'élève, qui aura mené à cette évaluation (définition de critères communs d'évaluation, jugement de l'élève ou des pairs sur le travail effectué, échange d'opinions avec l'enseignant, etc.). Cette démarche témoigne particulièrement bien d'une conception de l'évaluation dans une approche critériée, non normative. C'est précisément l'établissement de critères ou d'indicateurs de réussite qui permettent de cerner avec plus de précisions les compétences de l'élève. Il n'est donc pas étonnant de rencontrer chez les enseignants procédant à des formes variées d'évaluation une perception plus fine des différentes compétences des élèves (Q17 et 18 en particulier).

La question 18 est, à la manière de la question 4, particulièrement significative. Considérer la langue d'origine de l'apprenant comme un atout n'est pas anodin. Reconnaître la langue de l'élève nouvellement arrivé, c'est fondamentalement une disposition à reconnaître les savoirs et savoir-faire dont l'élève est porteur avant son arrivée en France. Cette attitude, de par la forte charge symbolique qu'elle implique, conditionne la façon de considérer l'élève, de l'évaluer. D'ailleurs, les deux points Q4 et Q18 sont bien corrélés dans chacun des groupes A et A', ce qui montre qu'il y a bien une relation entre les enseignants procédant à une approche non restrictive de l'évaluation et ceux qui perçoivent des compétences particulières chez les élèves.

Nous pouvons ainsi interpréter de la manière suivante l'opposition entre les groupes A et A' : les compétences et la progression des élèves primo-arrivants s'expriment mieux ou de façon plus valorisante lorsque les enseignants procèdent davantage à l'évaluation de savoir-faire et à une approche non restrictive de l'évaluation (fondée sur des approches variées).

Se posait dans l'hypothèse 2, la question de savoir si les professeurs de CLIN / CLA se distinguaient ou non des professeurs de classes ordinaires de par leurs pratiques en matière d'évaluation, ce qu'on peut essayer de mesurer au travers de leurs réponses aux questions analysées ci-dessus. Il s'agit ici de la suite de l'analyse abordée dans la partie précédente. Pour ce faire, il suffit de calculer les coordonnées moyennes du groupe des professeurs de CLIN / CLA et du groupe des professeurs de classe ordinaire dans le référentiel des deux axes déterminés par notre précédente analyse. Les deux points correspondants ont été indiqués sur le graphique par les annotations CLA en rose d'une part et ORD en bleu d'autre part.

En moyenne, les professeurs de CLIN / CLA se situent plutôt du côté du groupe A tandis que les professeurs de classes ordinaires se positionnent davantage du côté du groupe A'. Ainsi, ceux qui pratiquent des formes d'évaluation variées, qui décèlent une progression et des compétences particulières chez les ENAF sont davantage représentés par le groupe des professeurs de CLIN /

CLA. Toutefois, et c'est peut-être le plus intéressant, on constate que les deux populations de professeurs se distinguent moins entre elles que les groupes A et A', indice d'une variabilité importante entre les individus. C'est-à-dire que la relative proximité des deux points CLA et ORD avec le centre ne permet pas d'exprimer avec évidence une opposition entre les deux catégories de professeurs. Ce qui conduirait à conclure que les deux populations ne sont pas homogènes et que priment les attitudes ou méthodes que chacun essaie de mettre en place dans sa pratique. On peut noter par ailleurs, en reprenant les réponses de chaque individu, que le phénomène (dispersion dans les profils de réponse) est plus marqué chez les professeurs de classes ordinaires que chez les professeurs de CLIN / CLA.

Nous avons mis en relation des variables concernant des démarches en enseignement et en évaluation et des variables portant sur la perception de compétences chez les élèves allophones. Cette mise en relation a permis de faire apparaître deux groupes distincts. Le groupe A correspondrait à une approche de l'évaluation qu'on peut qualifier de variée, de critériée tandis que le groupe A' correspondrait à une approche plus restrictive. On peut effectuer une corrélation entre ces approches et la façon de considérer les compétences et la progression des élèves primo-arrivants. Néanmoins, il ne s'agit pas forcément d'une relation de cause à effet et il convient de rester prudent sur l'interprétation à cause du nombre peu élevé de variables.

**Conclusion générale sur les résultats :**

Au terme de cette partie sur l'analyse des résultats, nous souhaitons procéder à un récapitulatif des différentes conclusions obtenues. De l'accueil de l'élève primo-arrivant à sa prise en charge en classe d'accueil et en classe ordinaire, un certain nombre de problèmes importants émergent.

La première partie de l'analyse a mis en exergue le fait qu'il y avait une certaine carence au niveau des informations et des outils à disposition pour l'accueil et la prise en charge des élèves issus de l'immigration. Il est apparu comme particulièrement important de disposer d'informations plus précises sur ces élèves, notamment en ce qui concerne le niveau scolaire, le niveau en français et le dépistage d'éventuels problèmes de nature cognitive. Des informations plus précises dans ces domaines permettraient ainsi de ne pas toujours mettre en cause les insuffisances en langue française et de procéder à des évaluations plus appropriées.

Nous avons par ailleurs montré que les deux catégories de professeurs aspiraient à une collaboration plus étroite. Celle-ci n'est pas inexistante mais ne semble pas satisfaisante puisque la coordination entre les enseignants s'effectue la plupart du temps sur le plan informel, sans moment de concertation défini. Les entretiens ont aussi mis à jour un besoin urgent en matière d'outils permettant de réaliser le suivi des élèves d'une classe à l'autre, outil pouvant prendre la forme d'une fiche de suivi ou d'un livret de compétences.

On a également constaté qu'il était peu aisé de mettre en oeuvre une réelle pédagogie différenciée à l'attention des élèves primo-arrivants. Cette mise en oeuvre rencontre des obstacles tels que la difficulté, voire l'impossibilité, de dégager spécifiquement du temps pour les élèves concernés, du fait des conditions concrètes de gestion du reste de la classe. Les objectifs d'enseignement sont donc globalement les mêmes pour les élèves allophones mais des aménagements sont effectués au niveau des évaluations.

L'acte évaluatif paraît ainsi quelque peu dépossédé d'une partie de ses enjeux, à savoir l'attestation d'un niveau mais également la formation à une compétence. En effet, on peut se questionner sur le fait d'effectuer des aménagements au niveau de la notation sans adapter le contenu de l'évaluation.

Mais au-delà du problème de la possibilité matérielle d'opérer une différenciation, se pose la question de la légitimité de cette différenciation. Les difficultés éprouvées par les élèves allophones ne semblent pas si différentes de celles rencontrées par les élèves francophones dits « en difficulté ». Pourquoi dès lors favoriser les ENAF par une différenciation?

La première hypothèse est donc largement validée dans l'ensemble : l'acte évaluatif est problématique à cause de la difficulté à prendre en compte la spécificité des élèves primo-arrivants. Mais c'est fondamentalement la question de cette spécificité qui est à discuter. Jusqu'à quand doit-on considérer ce public comme spécifique ? Est-ce légitime à partir du moment où ces élèves sont intégrés en classe de rattachement ? Répondre à ces questions est délicat et relève en partie des conceptions idéologiques que chacun se fait de l'intégration.

Les deuxième et troisième hypothèses ne sont que partiellement validées. On peut mettre en cause le manque de variables pour réellement distinguer des profils différents chez les enseignants en matière d'enseignement et d'évaluation.

Néanmoins, certains items ont permis de mettre en relief des différences significatives au niveau des difficultés rencontrées dans l'évaluation et des compétences repérées. Globalement, les enseignants de classes ordinaires se focalisent davantage sur les aspects linguistiques, dans une moindre mesure sur les savoir-faire et sur les savoir-être. Les professeurs de CLIN / CLA semblent adopter une approche plus variée de l'évaluation, prenant en considération un spectre plus large de compétences.

Ainsi, l'approche par compétences paraît davantage mise en oeuvre par les professeurs des structures spécialisées (utilisation de livrets de compétences notamment) alors qu'elle en est encore à ses balbutiements dans le cursus ordinaire du secondaire notamment. Il faudra précisément s'interroger sur un possible « raccordement » des objectifs et des démarches d'évaluation des élèves primo-arrivants dans le cadre de cette approche par compétences qui tend à devenir dominante.

Nous avons enfin abordé le fait que les approches en évaluation pouvaient avoir une incidence sur la perception des compétences chez les élèves primo-arrivants. Nous avons pu faire des corrélations entre certaines variables mais il serait hâtif d'en déduire un lien de cause à effet, en raison notamment du nombre insuffisant de variables. Cette intuition nous paraît pourtant juste et fondée. Il s'agirait d'une piste d'étude à développer.

Nous terminerons notre étude par l'évocation de certains points de méthode sur lesquels il paraît intéressant de revenir en vue d'une amélioration de notre pratique de chercheur.

## 2. Réflexions sur la démarche d'ensemble et sur les résultats obtenus

Nous souhaitons aborder ici trois aspects : les variables définies pour l'échantillonnage du public de l'enquête, l'élaboration des items des questionnaires avec en particulier la formulation des questions. Enfin, nous examinerons dans un dernier point, la qualité et la fiabilité des résultats obtenus.

### 2.1. L'échantillonnage du public pour l'enquête

#### 2.1.1. Du choix des variables de détermination

Au total, 30 enseignants de l'académie des Yvelines principalement, ont été interrogés. Plusieurs remarques s'imposent au sujet de la représentativité de cet échantillon.

Tout d'abord, on a précisé qu'on s'était gardé de n'interroger que des professeurs de notre établissement mais ces derniers représentaient près de la moitié des enseignants de classes ordinaires sondés (soit 8 sur 17; les 13 autres étant constitués par des professeurs de CLIN / CLA). L'idéal aurait été de questionner, pour chaque professeur de CLIN / CLA, un échantillon d'enseignants de classes ordinaires avec lesquels ils travaillaient en coordination. C'est ce que nous avons tenté d'effectuer mais sans obtenir un nombre suffisamment important de personnes disposées à répondre à l'enquête.

L'échantillon est donc moins représentatif que s'il avait brassé un public issu d'établissements à chaque fois différents, si possible situés dans des académies et dans des milieux socio-culturels variés. En effet, la plupart des professeurs que nous avons interrogés exerçaient dans des établissements réputés difficiles ou même classés en zone de prévention violence. Il s'agit de la réalité que l'on rencontre sur le terrain puisque beaucoup de classes d'initiation et d'accueil sont implantées dans des zones de réseau d'éducation prioritaire. L'étude est donc représentative à cet égard. Néanmoins, il eût été très intéressant de comparer les résultats obtenus dans ces établissements à d'autres relevant de quartiers moins défavorisés. Cette variable a sans doute une influence considérable sur les données de notre sujet. Par exemple, la plupart des enseignants interrogés nous ont répondu qu'ils ressentaient une difficulté dans la gestion des ENAF due au manque de temps qu'ils avaient à leur consacrer. Ils ont souvent invoqué le manque d'autonomie et les difficultés propres aux autres élèves de la classe. Il est bien évident que dans d'autres types d'établissements, ces problèmes se rencontrent de façon moins prononcée.

Nous avions aussi évoqué le fait que la population de référence des établissements choisis – nous ne parlons pas ici des ENAF mais des élèves francophones – était souvent constituée d'enfants ou d'adolescents d'origine immigrée (de seconde génération). Il aurait été préférable d'avoir deux catégories d'élèves opposées de ce point de vue, afin de bien faire ressortir la spécificité du public cible étudié.

On peut également s'interroger sur le fait que nous ayons choisi, toujours pour la catégorie des professeurs de classes ordinaires, des professeurs de lettres et d'histoire-géographie. Nous nous sommes justifiée en avançant le fait qu'il s'agissait probablement des matières qui posaient le plus de difficultés dans l'évaluation. Nous comptions donc par là, faire émerger davantage de problèmes. Mais on peut précisément se demander s'il n'aurait pas été plus avisé de choisir des matières moins problématiques au niveau de l'évaluation. Des disciplines telles que les sciences de la vie et de la terre ou encore la technologie semblent pouvoir constituer un bon compromis entre les domaines purement littéraires et ceux résolument scientifiques. On pourrait même élargir davantage la réflexion en se demandant s'il n'aurait pas été avisé d'étendre l'enquête aux professeurs des

différentes matières représentées au collège. Cette nouvelle variable aurait pu faire émerger des différences significatives dans les pratiques d'évaluation des professeurs interrogés. Dans une certaine mesure, les contenus et les méthodologies relatifs aux différentes disciplines conditionnent les modes d'évaluation mis en oeuvre.

Nous pouvons enfin nous demander si le nombre total de 30 personnes peut suffire à l'enquête. Dans le cadre d'une étude qualitative, ce chiffre nous paraît raisonnable et suffisant pour faire émerger les problématiques mais nous sommes consciente du fait qu'une étude plus représentative devrait s'efforcer de toucher un nombre plus important de personnes.

#### 2.1.2. Les élèves primo-arrivants sur lesquels portaient les discours

A été évoqué le problème de la grande hétérogénéité de ce public. Nous ne faisons pas qu'allusion aux différents parcours scolaires et individuels de ces élèves. Il s'agit également de l'attitude devant le travail, des facultés propres d'adaptation, des efforts fournis, des résultats, etc. Chaque élève adopte une manière différente de réagir devant cette situation d'intégration à un nouvel univers. La variable « enfant issu de l'immigration » est subsumée par un ensemble d'autres variables diverses qui sont tout aussi déterminantes. Il est par conséquent délicat de porter un discours globalisant sur ces élèves et nous avons été confrontée à ce problème lors de l'élaboration des questions : comment ne pas verser dans une forme d'assimilation et de caricature ?

Il a été demandé aux enseignants de préciser leur propos en distinguant les élèves si besoin par une lettre ou un chiffre respectant l'anonymat (note dans le questionnaire). Mais la difficulté a été alors de traiter ensuite des données où une distinction avait été faite parmi les élèves. On a choisi de comptabiliser les réponses où les enseignants effectuaient des distinctions dans une catégorie « autres réponses », faute de mieux.

### 2.2. Les questionnaires et les entretiens

#### 2.2.1. La formulation et l'orientation de certaines questions

Certaines questions nous ont paru *a posteriori* maladroitement formulées. Malgré une phase de test, il a été difficile d'éviter des confusions ou incompréhensions de la part des personnes sondées. Par exemple, la question 17 du questionnaire A a suscité des interrogations : « Sans tenir compte du niveau de maîtrise de la langue française, ces élèves vous paraissent-ils avoir des compétences particulières? » Certains professeurs sont restés songeurs devant le terme de « particulières » car il induisait la recherche de compétences vraiment spécifiques chez ces élèves, compétences censées les distinguer des autres élèves. Mais ne pas ajouter d'adjectif à « compétence » nous paraissait devoir induire trop facilement la réponse « oui ». Autre exemple d'une formulation maladroite ou trop vague : « Y a-t-il des aspects qui vous semblent difficiles à évaluer chez ces élèves? » (QA. 15). Le terme d'« aspect » a pu également sembler peu précis aux enseignants interrogés. Lors de la conception des questions, il nous a en effet paru difficile de trouver un terme suffisamment large mais précis pour englober les difficultés que pouvaient rencontrer les professeurs en matière d'évaluation. Peut-être aurait-il fallu proposer des items de réponse à cette question. On voit donc à quel point chaque terme est important dans la formulation des questions. Nous avons parfois fait l'erreur de proposer des mots trop vagues.

Il est également ardu d'élaborer des questions qui n'induisent pas d'emblée une réponse ressentie comme valorisante. C'est le problème que nous avons rencontré notamment pour la question A. 3 : « Le plus souvent, cherchez-vous à évaluer chez vos élèves plutôt des connaissances ou des savoir-faire? ». Les items de réponse laissaient le choix entre « connaissances », « savoir-faire », « les deux à part égale ». On peut déjà noter une certaine incohérence dans la mesure où il est proposé : « les deux à part égale » alors que la question semblait mettre l'accent sur le connaissances d'un côté et les savoir-faire de l'autre. La plupart des professeurs avait donc coché « les deux à part égale ». Au vu d'autres éléments de l'enquête, on peut supposer qu'il s'agisse d'une réponse

« automatique », ressentie comme plus valorisante. Il aurait donc fallu bénéficier d'autres questions apportant un éclairage sur ce point ou bien formuler autrement cette question.

Enfin, certaines questions nous ont posé des problèmes pour l'exploitation des réponses, la question A1 notamment que nous avons déjà évoquée : « a) Pour un trimestre scolaire donné, quelle est la fréquence des contrôles que vous soumettez à vos élèves pour les évaluer? b) Parmi ceux-ci, quelle part réservez-vous aux évaluations diagnostiques et formatives, aux évaluations sommatives ? Il a été particulièrement difficile de recueillir un chiffre précis car plusieurs enseignants n'ont pas répondu en prenant la base du trimestre Par ailleurs, certains ont pris en compte uniquement les évaluations notées alors que d'autres ont considéré toutes les évaluations effectuées, notées ou non. La base de comparaison ne pouvait donc pas être la même.

### 2.2.2. Un questionnaire à destination des élèves ?

On peut se demander s'il n'aurait pas été pertinent d'interroger parallèlement les élèves primo-arrivants concernés. A côté de l'avis des enseignants, nous aurions celui des élèves sur les difficultés qu'ils rencontrent, sur leur perception des évaluations auxquelles ils sont soumis, etc. C'est ce que nous avions en réalité conçu. Nous avions construit un troisième questionnaire à destination des élèves et en avons interrogé une vingtaine[21]. Néanmoins, nous ne les avons pas mentionnés dans notre étude car il a été difficile d'organiser et de mettre en valeur la multitude des informations recueillies. Nous avons donc choisi de nous en tenir aux réponses des enseignants.

### 2.2.3. La méthodologie des entretiens

L'entretien procède d'un type de communication assez particulier. Suscité d'un côté, il est plus ou moins subi de l'autre.

S'est d'abord posé le problème de la neutralité de l'enquêteur. Rien de plus difficile lorsque certaines personnes en face, vous sont familières, du moins connues. Certains collègues sollicitaient parfois notre point de vue et il n'a pas été évident de rester impartial. Mais cette situation a aussi son avantage puisqu'il s'agit d'obtenir la confiance de l'enquêté afin que celui-ci livre le maximum d'informations. Il est évident que la demande d'informations sera moins vécue comme une intrusion si elle est effectuée par un collègue proche.

Le deuxième problème était celui d'une définition précise des centres d'intérêt. Nous avons en effet parfois éprouvé des difficultés à circonscrire les champs de l'étude. Nous nous sommes notamment un peu trop étendue sur la question de l'intégration au détriment de celle de l'évaluation, même si les deux sont liées. Nous avons également posé de nombreuses questions concernant la comparaison entre les ENAF et les élèves dits en difficulté. Il s'agissait des premières hypothèses sur lesquelles nous nous étions penchée et il a apparemment été difficile d'en faire table rase.

## 2.3. Les résultats obtenus

Dans un dernier temps, on peut se poser la question de savoir si l'enquête a rempli ses objectifs et si les résultats apportent une avancée dans le domaine de la recherche.

### 2.3.1. Retour sur les hypothèses de départ

Les trois hypothèses que nous avions émises se sont révélées assez ambitieuses par rapport aux moyens dont nous disposions. Pour répondre à ces hypothèses, nous avions au départ imaginé presque deux fois plus de questions par rapport à la version définitive des questionnaires présentée. Mais il fallait aussi prendre en compte l'attention et de la disponibilité des sondés. Nous avions en effet peu de chances d'obtenir des développements avec un nombre trop important de questions.

[21] Voir l'annexe C 3.

Dans l'ensemble, c'est la première hypothèse qui a pu être la plus étayée avec un nombre de questions plus important que pour les deux autres hypothèses. Nous avons pu montrer que les informations et les outils dont disposaient les professeurs ne leur paraissaient pas toujours suffisants ni adaptés. Les pistes de réflexions dans cette voie peuvent être poussées plus loin. Il aurait été intéressant notamment de détailler la manière dont les enseignants envisageaient la mise en œuvre d'un outil de suivi entre la classe ordinaire et la classe d'accueil. Nous avons en effet obtenu des réflexions intéressantes à ce sujet, par ailleurs au cœur des interrogations actuelles sur la pédagogie d'enseignement et d'évaluation. Une autre piste d'investigation féconde mais simplement ébauchée, constituait la réflexion sur l'outil de positionnement diagnostique à l'arrivée des élèves. On a mis en exergue la nécessité d'accorder plus d'importance à certaines variables comme le niveau scolaire de l'élève dans son pays d'origine mais on ne s'est pas posé concrètement la question de la mise en œuvre possible de tels tests d'évaluation.

En ce qui concerne la deuxième et la troisième hypothèse, elles paraissent avoir un peu souffert d'un manque de variables et de questions dans les domaines concernés. Nous avons vu premièrement qu'il a été difficile de recueillir des informations fiables par rapport à un certain nombre de questions comme celles portant sur la part de l'oral et de l'écrit dans les évaluations. Il n'a donc pas été aisé de distinguer plusieurs types de pratiques distinctes à partir d'un nombre de questions trop restreintes.

Les pratiques d'évaluation s'envisagent aussi à partir de pratiques d'enseignement. Pour une étude complète et en profondeur, il aurait ainsi été intéressant d'assister à plusieurs des cours dispensés par les enseignants interrogés. Nous aurions complété le domaine du déclaratif par celui des pratiques. On a suivi en réalité trois heures cours dans lesquels se trouvaient des élèves primo-arrivants. Il n'a néanmoins pas été possible d'enregistrer ces heures d'enseignement. L'exploitation était donc difficile.

### 2.3.2. Quelles perspectives ?

Les pistes que nous avons ébauchées dans la présente étude gagneraient à être approfondies et complétées. Cette première recherche de nature qualitative peut ainsi servir de « laboratoire » si nous pouvons nous exprimer ainsi, à la redéfinition d'items pour un questionnaire plus détaillé et fourni, cette fois-ci dans une optique d'étude quantitative. Comme nous l'avions dit, ces deux démarches qualitatives et quantitatives, ne nous semblent pas contradictoires mais procéder du continuum car il est bien évident qu'une phase qualitative paraît s'imposer au départ pour le repérage des problématique et points d'intérêt relatifs au sujet abordé.

Il serait en effet important d'avoir plus de précisions sur les pratiques d'évaluations des ENAF en classes ordinaires. Les questionnaires pourraient ainsi être diffusés de façon plus massive à l'attention des professeurs de différentes disciplines accueillant des primo-arrivants dans leurs classes. Nous pensons qu'il est capital d'approfondir l'étude dans ce domaine puisque les élèves issus de l'immigration sont intégrés dès le début en classe ordinaire. La question de leur prise en charge et de leur évaluation se pose donc avec acuité, autant que l'interrogation déjà menée en bonne partie par la littérature didactique et pédagogique sur l'intégration en classe d'initiation et d'accueil.

# CONCLUSIONS

Cette recherche est née des difficultés d'enseignement / apprentissage dans des contextes où le français a le statut de langue seconde, plus particulièrement dans celui du français langue de scolarisation pour les élèves issus de l'immigration. La question de l'évaluation des élèves primo-arrivants est à notre avis cruciale dans la réflexion que nous avons à mener sur l'accueil et l'intégration de ces élèves au sein du système scolaire. Vaste question qui ne ressort pas uniquement à des domaines de didactique ou de pédagogie, mais qui engage aussi d'autres enjeux, tant par ses aspects institutionnels, décisionnels qu'affectifs.

Notre réflexion était partie du paradoxe constitué par une situation où coexistent la mise en place de mesures spécifiques pour ces élèves (structures d'accueil), parallèlement à l'injonction d'une intégration rapide dans le cursus traditionnel (recommandations officielles). On comprend la volonté politique de ne pas marginaliser ces élèves mais leur statut est quelque peu ambigu du fait de leur appartenance à deux structures. Cette situation est loin d'être évidente à gérer pour les professeurs, en particulier ceux exerçant dans les structures ordinaires, puisqu'ils ne bénéficient pas de recommandations précises pour la prise en charge de ces élèves dans leurs classes. Comment les évaluer en particulier ? Doivent-ils tenir compte de leur spécificité ?

Au-delà du seul questionnement sur des aspects de pédagogie, c'est aussi en soubassement une réflexion sur le statut de ces élèves au sein des classes ordinaires qu'il convient de mener. Pour certains professeurs, l'intégration passe par une non différenciation des activités et des évaluations pour ces élèves qui doivent se mettre au diapason des exigences de la classe ordinaire. Mettre en exergue une différence peut être aussi mal vécu par l'élève primo-arrivant. Pour d'autres, la prise en compte de la spécificité de ce public paraît plus légitime ou moins problématique. Ainsi, à côté des considérations didactiques ou pédagogiques, entrent aussi en jeu les représentations des uns et des autres au sujet de l'intégration et du rôle de l'école.

Les objectifs et les démarches mis en oeuvre dans l'évaluation des ENAF ne sont donc pas homogènes. Il y règne une diversité de pratiques. Notre but n'a pas été de juger ces pratiques mais de nous interroger sur la question du sens et de la valeur de l'évaluation scolaire pour des élèves qui parfois ne maîtrisent pas encore les bases du français.

Nous avons livré les principales conclusions de la recherche à la fin du chapitre consacré à l'interprétation des résultats. Il ne s'agira donc pas de se répéter mais de revenir sur certains points afin d'envisager des perspectives ultérieures d'étude ou d'approfondissements dans ce domaine de l'évaluation des primo-arrivants. Nous nous plaçons également du point de vue de la pratique. Les conclusions suivantes peuvent aider à concevoir des outils dans le but d'améliorer les actions sur le terrain.

Dans cette optique, trois principales actions peuvent être envisagées.

La première concerne la réflexion autour de l'outil de positionnement diagnostique à l'arrivée des élèves primo-arrivants. On a montré à quel point cet outil pouvait être déterminant dans l'orientation des élèves et dans leur prise en charge ultérieure par les professeurs. Or, l'insatisfaction constatée eu égard aux informations apportées, doit nous faire sérieusement réfléchir sur les objectifs et la démarche à mettre en œuvre pour aller dans le sens d'une meilleure connaissance du profil de ces élèves. Il y a donc un vaste de travail de définition des attentes par rapport à ces tests, de mise à jour et de redéfinition de ces outils d'évaluation. Le *Casnav* des Yvelines s'y emploie fermement mais la tâche est vaste et complexe. La présente étude aura apporté quelques pistes de réflexions pour un travail de fond sur cet outil d'évaluation diagnostique.

Deuxième étape de l'intégration scolaire : l'élève est affecté dans une classe de rattachement parallèlement à une classe d'initiation ou d'accueil. S'avère alors extrêmement importante la coordination entre les professeurs des deux structures. C'est à cette condition que l'on pourra déterminer les objectifs et les enjeux d'une évaluation appropriée des élèves primo-arrivants. Mais nous avons vu qu'il n'existait pas vraiment d'outil permettant de réaliser un suivi entre ces deux structures. C'est le deuxième vaste chantier que l'on peut envisager : concevoir et élaborer un instrument permettant ou facilitant la coordination entre les enseignants. Cet outil serait rempli en commun par les deux catégories de professeurs. Il permettrait de réaliser le suivi des élèves primo-arrivants, de même qu'il pourrait signifier clairement leur progression dans l'acquisition des compétences.

Nous revenons sur ce terme de compétence que nous avons longuement discuté. On a vu à quel point la notion, au cœur des nouvelles orientations, était complexe et difficile à mettre en œuvre, notamment pour les aspects relatifs à l'évaluation de ces compétences. Néanmoins, cette notion pourrait servir de fil directeur sur la route menant du français langue étrangère vers le français langue maternelle. Largement utilisée dans le domaine du FLE, l'approche par compétences est encore en expérimentation dans le secondaire. On peut y voir un point de raccordement pour le français langue seconde dont les objectifs et la pédagogie ne sont pas toujours au clair, du fait de l'imprécision du concept même de français langue seconde. Il serait ainsi particulièrement intéressant d'élaborer un référentiel de compétences permettant de faire la liaison entre le français langue étrangère et le français langue maternelle tel qu'il est enseigné en classes ordinaires. Ce référentiel pourrait s'appuyer à la fois sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et sur les nouvelles orientations officielles en cours de définition. Il permettrait de cibler plus précisément les objectifs d'enseignement et d'évaluation des ENAF dans une dynamique d'ensemble.

Une approche par compétences permettrait en outre d'accorder plus d'attention à différents domaines (savoir-faire, savoir-être), au-delà de l'aspect seulement linguistique qui a tendance à focaliser l'attention des professeurs dans l'évaluation des élèves allophones.

Ces trois outils nous paraissent prioritaires car permettant d'œuvrer à une meilleure prise en charge ou prise en compte des élèves issus de l'immigration. C'est dans cette optique que l'évaluation peut trouver tout son sens.

On voit donc sur le plan théorique comme sur le plan pratique, toute la diversité et la richesse des enjeux d'une réflexion sur l'accueil et l'intégration des primo-arrivants au sein du système scolaire.

L'avenir de l'Ecole passe aussi par là.

# REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES


ACHOUCHE M., FIGARI G., 2001, *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socio-professionnels,* Bruxelles, De Boeck, (398p.).

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1992, *Quelle école pour quelle intégration ?,* Paris, CNDP/Hachette, (124 p.).

BARTHOU E., CHAUPRADE B., DELORME A., LAZARIDIS M., OCTAVE C., SCHIFF C., (2003), *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, Ministère de l'Education Nationale. Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, Paris (148 p.).

BERTRAND D., VIALA A., VIGNER G. (coord.), 2000, *Le français langue seconde*, Collège repères, Paris, CNDP, (44 p.).

BEST F., 1997, L'échec scolaire, Paris, PUF Que sais-je? (127 p.).

BLOESS F., ETIENNE J., NORECK J.P., ROUX J.P., 1997, *Dictionnaire de sociologie : les notions, les mécanismes, les auteurs*, Paris, Hatier, (351 p.).

BLOMART, J. *et alii*, 1995, « Approche des aspects socio-affectifs et culturels de l'apprentissage du français langue seconde », in FORGES G. (dir), *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde,* Paris, Didier Erudition, (pp. 15-36).

BOURGUIGNON C., 2007, « *CECR* : du contrôle des connaissances à l'évaluation des compétences », *Le français dans le monde*, n°353, (p.23-25).

BOYZON-FRADET D., CHISS J.-L. (sous la direction de), 1997, *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*, Paris, Nathan pédagogie, (222 p.)

BUCHETON D. et CHABANNE J.-C., 2002, *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris, Delagrave Edition, (186 p.).

CAILLE J.-P. et VALLET L.-A., 2002, « La scolarité des enfants d'immigrés » in VAN ZANTEN A. (dir.*), L'école : l'état des savoirs,* Paris, La Découverte, (pp. 293-301).

CANDELIER M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck Université.

CARETTE V., 2007, « L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence », in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 30, n°2, p.49-71.

CASTELLOTTI V. et CHALABI H. (sous la direction de), 2006, *Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte,* Paris, L'Harmattan (320 p.).

CERVONI B., CHNANE-DAVIN F., FERREIRA-PINTO M., 2005, *Entrée en matière*, *méthode pour les adolescents nouvellement arrivés*, Paris, Hachette, (225 p.).

CHABANNE J.-L., 2003, *Les difficultés scolaires d'apprentissage*, Paris, Nathan Université, (127p.)

CHISS J.-L. (sous la direction de), 2008, *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, (303 p.).

CRAHAY M., 1996, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, De Boeck Université, (332 p).

CUQ J.-P., 1991, *Le français langue seconde* : *origines d'une notion et implications didactiques,* Paris, Hachette, (224p.).

DAVID J. et PLANE S., 1996, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, Presses Universitaires de France, (215 p.).

DAVIN-CHNANE F., 2003, « Le français langue seconde (FLS) en France, langue de scolarisation et d'intégration », *Dialogues et cultures,* numéro 48, (pp.89-95).

GILLIG J.-M., 1998, *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : problématique démarche outils*, Paris, Dunod (248 p.).

LÜDI G. et PY B., 2002, *Etre bilingue*, Berne, Suisse, Peter Lang, (203 p.).

MARQUILLO M. (1993), « Analyse de consigne et évaluation », *Le Français dans le monde*, recherches et Applications, numéro spécial, février-mars, Paris, Hachette-Edicef, (pp. 83-95).

MC ANDREW M., 2001, *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, les Presses de l'Université de Montréal (219 p.)

MEYER G., 1995, *Evaluer : pourquoi ? Comment ?* Paris, Hachette, (175 p.).

MILED M., 1998, *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris, Didier Erudition, (160 p.)

OBIN, J.P., OBIN-COULON A., 1999, *Immigration et intégration*, Paris, Hachette Education, (127 p.)

PAINCHAUD G., 1996, « Littératie » et didactique de l'écrit en L2, *Etudes de linguistique appliquée*, n°88, (pp.55-65)

ROEGIERS X., 2004, *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles, De Boeck Université (367 p.).

ROUX P.-Y. 1998, « De l'importance de l'évaluation initiale et continue », p.81-99, in GRIMALDI C. (coord.), *Accueillir les élèves étrangers*, Paris, L'Harmattan, (158 p.)

SCALLON G., 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck Université, (442 p.)

SCHIFF C., 2000, *Situation migratoire et condition minoritaire : une comparaison entre les adolescents primo-arrivants et les jeunes de la deuxième génération vivant en milieu défavorisé*, Thèse de Doctorat, sous la dir. de Wieviorka M., EHESS, (340 p.)

TAGLIANTE C., 2005, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Clé international, Paris, (207 p.)

VAN DER MAREN, J-.M., 1996, *Méthodes de recherche pour l'Education*, Bruxelles/Belgique, De Boeck Université, (502 p.).

VASSEUR M.-T., 2003, « En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français», *LINX* n° 49, Université Paris X Nanterre, (17 p.)

VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, (257 p.).

VERDELHAN-BOURGARDE M. (sous la direction de ), 2007, *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution,* Bruxelles, De Boeck Université, (206 p.).

VERMES G., "l'entrée dans l'écrit des enfants des minorités sociolinguistiques", *Migrants Formation*, n° 83, (pp.25-32).

VIGNER G., 1989, *Traitement du discours et approche du sens en français langue étrangère et en français langue seconde*, Thèse d'Etat, sous la direction de Galisson R., Paris, Université de la Sorbonne-Paris III, (189 p.).

VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé international, (128 p.)

**Sitographie :**

*Actes du Séminaire sur les indicateurs d'intégration des immigrants,*1994, Séminaire du 28 février au 3 mars 1994, à l'Université de Montréal, Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Québec, (353p.).

AUGER N., 2006, *Comparons nos langues*, démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants nouvellement Arrivés (ENA), (2p.).

BERTRAND D, 2004, « Conclusions », (p. 159-162) in *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'Ecole?* Actes de l'université d'automne organisés par l'académie de Créteil, CRDP de l'Académie de Versailles, (164 p.).

BRAXMEYER N., GUILLAUME J.-C., LEVY J.-F., 2005, *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège*, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris, (118p.).

*Bulletin officiel*, numéro spécial 10 du 25 avril 2002, (11p.).

*Cadre européen commun de référence pour les langues,* 2001, *Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, (190 p.).*

CANDELIER M. (sous la coordination), 2007, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz, Conseil de l'Europe, (100 p.).

DALGALIAN G., ,2004, « Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration ? » (pp. 57-67) in *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'Ecole?* Actes de l'université d'automne organisés par l'académie de Créteil, CRDP de l'Académie de Versailles, (164 p.)

*Documents d'accompagnement des programmes*, 1996, Ministère de l'Education nationale, programmes de français pour la classe de Troisième, (41p.).

Eurydice, 2004, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, 2004, Direction générale de l'éducation et de la culture, Bruxelles, (100 p.)

HOUCHOT A., ROBINE F. *et alii*, (2007), *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale, n°2007-048, (61p.).

LAZARIDIS M., 2001, « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques », *VEI* n°125, juin 2001, (pp.198-208)

*Livret de connaissances et de compétences, grille de référence : la maîtrise de la langue française*, 2007, Eduscol, Ministère de l'Education nationale, (14 p.).

SCHIFF C., 2001, « Les adolescents primo-arrivants au collège. Les difficultés de l'intégration dans un univers en tension », *VEI Enjeux*, numéro 125, (pp. 27-32).

*Socle commun des connaissances et des compétences*, 2006, Ministère de l'Education nationale, Scéren CNDP, (52p).

VERDELHAN M., VIGNER G., 2004, « La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde » (p.76-88) in *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'Ecole?* Actes de l'université d'automne organisés par l'académie de Créteil, CRDP de l'Académie de Versailles, (164 p.)