



L'évaluation de l'oral en UPE2A -NSA

Nom Prénom : OURAGHI Amal

UFR LLD – Département de Didactique du FLE
Spécialité : Didactique des langues-illettrisme, interculturalité et FLE/FLES.
Sous la direction de Mme : MENDONCA DIAS Catherine.

Année universitaire 2016-2017

REMERCIEMENTS

Je remercie ma directrice de mémoire Madame Mendonça Dias Catherine qui a été à mes cotés dès le début de ma recherche, et qui a su me guider et m'orienter pour mener mon projet de recherche jusqu'au bout. Sa modestie et sa gentillesse m'ont beaucoup impressionnée.

Je tiens à remercier les membres du jury qui me font le grand honneur d'évaluer ce travail.

Mes plus sincères remerciements à Madame Violaine Bigot pour sa gentillesse, sa modestie et son humanité. Sans elle, cette recherche n'aurait jamais vu le jour. Elle a accepté et facilité mon inscription en master 2.

A l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe et qui m'a fait rencontrer les élèves allophones.

A tous les élèves d'UPE2A-NSA que j'ai rencontré et qui m'ont beaucoup marquée.

Un grand merci pour mon mari et mes deux enfants, Mohamed et Zakia pour leur soutien, leur patience et leur compréhension pendant cette longue période de recherche.

A mes parents pour leur sacrifice, notamment ma mère qui m'a toujours encouragée pour poursuivre mes études et réussir.

A mon amie Kadous Leila pour sa présence amicale et son soutien moral, et pour toute l'aide qu'elle m'a apportée.

Sommaire

SOMMAIRE.....	3
I- CADRE THEORIQUE	
INTRODUCTION GENERALE.....	6
PROBLEMATISATION ET HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	7
1. Généralités sur l'accueil et la scolarisation des EANA : Politique d'accueil et d'inclusion scolaire des EANA en France.....	11
Introduction.....	11
1.1 Qu'est- ce que «L'inclusion scolaire » ?.....	11
1.2 Le passage de l'intégration à l'inclusion scolaire : Quelle évolution dans le système éducatif français ?	12
1.2.1 Un dispositif unique dans le cadre de l'inclusion « UPE2A ».....	13
1.2.2 Les types d'unité pédagogique et leur public.....	13
1.2.3 Quel modèle d'unité pédagogique dans le cadre de l'inclusion scolaire ?.....	13
1.2.4 Le fonctionnement des unités pédagogiques dans le cadre de l'inclusion.	14
1.2.5 Quelle pédagogie dans le cadre de l'inclusion ?.....	16
1.3 Le CASNAV et ses missions.....	17
1.4 Les EANA-NSA à l'école : situation problématique et complexe.....	17
1.4.1 Un public fragile à besoins éducatifs particuliers.....	17
1.4.2 Les complexités liées à la maîtrise de l'écrit.....	18
1.4.3 Des difficultés pour communiquer.....	19
1.5 Aujourd'hui FLM/FLE/FLS/FLScol : Quel français doit-on enseigner aux EANA et comment ?.....	20
1.5.1 Le français langue maternelle.....	20
1.5.2 Le français langue étrangère.....	21
1.5.3 Le français langue seconde.....	21
1.5.4 Le français langue de scolarisation.....	22
1.7 Pratiques de l'oral en classe de langue.....	23
1.8 L'oral / l'écrit : quelles compétences enseignées et évaluées ?.....	25
2. L'évaluation des ENAF en milieu scolaire : quelle évolution ?.....	25
2.1 Que veut dire « évaluation » : évaluer ce n'est pas contrôler	26
2.2 Quelques modèles d'évaluation et leurs fonctions.....	28
2.3 L'évaluation de l'oral en classe de langue.....	29
2.4 Aujourd'hui une approche par compétences en contexte scolaire.....	31
2.4.1 La notion de « compétence ».....	31
2.5 L'évaluation des EANA : Quels sont les progrès réalisés aujourd'hui ?.....	32
2.5.1 Une évaluation par compétences régulière.....	32
2.5.2 Les moyens d'évaluation mis à dispositions.....	33
2.6 L'évaluation initiale ou positionnement.....	36
2.7 L'évaluation certificative « Le DELF scolaire ».....	36

II. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	39
Introduction.....	39
1. Présentation du terrain de recherche	39
1.1 Description du collège Rodin.....	39
1.2 Présentation du dispositif et de son public.....	40
1.3 Les contenus des cours dans l'emploi du temps.....	41
1.4 Deux enseignantes de FLS.....	42
2. Méthodologie de recueil de données.....	43
2.1 L'entretien.....	44
2.2 L'observation.....	45
2.3 L'analyse des copies des élèves corrigées	50
2.4 L'analyse de l'enregistrement de la séance d'évaluation.....	50
2.5 L'analyse du référentiel utilisé.....	50
III. L'Analyse des données.....	52
1. L'analyse des différentes données recueillies.....	52
1.1 Le contexte de l'observation.....	52
1.2 L'analyse des données issues de l'observation.....	52
1.2.1 Des évaluations sommatives écrites enchaînées.....	52
1.2.2 Et concernant l'évaluation de l'oral ?.....	54
1.3 L'analyse des copies des élèves corrigées.....	56
1.3.1 Les différents types d'activités.....	56
1.3.2 Les aménagements relevés pour l'évaluation de l'écrit.....	61
1.3.3 Les aménagements relevés pour l'évaluation de l'oral.....	63
1.3.4 Des difficultés importantes à l'écrit.....	64
1.3.5 La réception orale : une activité facile et adaptée.....	69
1.4 Un référentiel et un codage pour évaluer des domaines différents.....	69
1.5 L'analyse de la séance d'évaluation enregistrée.....	72
1.5.1 Une ambiance agitée.....	72
1.5.2 Une intention exprimée pour l'évaluation de l'oral.....	73
1.6 L'analyse de l'entretien.....	74
2. De l'analyse des données à la vérification des hypothèses.....	77
2.1 Hypothèse 1.....	78
2.2 Hypothèse 2.....	79
IV CONCLUSION.....	86
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	88
SITOGRAPHIE.....	89

Première partie
Cadre théorique

INTRODUCTION

Les élèves allophones nouvellement arrivés sont plus nombreux chaque année en France, notamment à l'heure où les frontières s'ouvrent pour accueillir de plus en plus les migrants dont la majorité sont des enfants de tout âge, scolarisés antérieurement ou pas, des enfants de différentes origines qui rejoignent les rangs de ces enfants allophones. Des chiffres parlants 52 500 élèves allophones scolarisés en 2014-2015 selon les statistiques de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance en France et DOM hors Mayotte (ROBIN & TOUAHIR, 2015 :1). L'inclusion sociale et scolaire de ces enfants nouvellement installés en France constituent donc une priorité de l'école française. Il nous paraît donc intéressant de cibler ce public singulier des apprenants dans notre projet de recherche. Par ailleurs, l'évaluation de ces élèves n'est pas moins problématique, particulièrement lorsqu'il s'agit d'évaluer des élèves allophones non scolarisés antérieurement, qui ne savent pas lire et écrire en Français. Un problème que nous avons abordé lors de nos échanges avec quelques enseignants qui ont travaillé auprès des EANA-NSA. La question d'évaluation est donc d'importance puisque ces évaluations seront déterminantes pour l'avenir scolaire de ces jeunes. C'est pourquoi, nous avons choisi de travailler sur ce sujet crucial en centrant notre recherche sur la place de l'oral dans l'évaluation des EANA-NSA, car l'oral constitue le mode fondamental de toute communication quotidienne et demeure à la portée de tout individu de la société. En revanche, il reste mal considéré par rapport à l'écrit. Un sujet délicat étroitement lié à la question de la réussite de ces élèves et aux pratiques pédagogiques des enseignants.

Notre but est de découvrir des pistes de solutions adaptées, des procédures clarifiées au bénéfice de l'élève allophone non scolarisé antérieurement et de sa réussite, mais aussi d'améliorer un projet d'outils lié à l'évaluation de ce public afin d'adopter un mode d'évaluation adapté fondé sur des critères bien précis pour l'évaluation de l'oral, donc moins subjectifs et ressentis comme moins arbitraires.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

Le point de départ de notre projet de recherche est donc marqué par une problématique centrale en rapport avec l'enseignement et la scolarité des enfants nouvellement arrivés en France. Il s'agit de l'évaluation des élèves nouvellement arrivés en France non scolarisés antérieurement, qui sont souvent non scripteurs et non lecteurs. Un problème que nous avons abordé lors de nos échanges avec quelques enseignants de ce public, mais aussi un problème traité dans plusieurs articles que nous avons lus à titre d'exemple celui d'Emmanuelle Huver dans lequel elle déclare « [...] *Dans ce cadre privilégié d'échange, la pression liée à l'évaluation ressort de manière immédiate, tangible, explicite.* [...] » (2012 :175).

Parmi les interrogations de ces enseignants, nous pouvons citer le manque de fiabilité des moyens d'évaluation, mais surtout la manière d'évaluation de ces élèves qui ne maîtrisent pas le code de l'écrit et ne savent pas lire.

A partir de la situation problème définie, notre problématique principale est la suivante : « Comment évaluer en français langue seconde les élèves allophones non scolarisés, ou ayant peu fréquenté l'école antérieurement? » En d'autres termes, comment l'enseignant de français langue seconde procède à l'évaluation des EANA- NSA dont les compétences linguistiques de base sont en cours d'acquisition ? Quelle approche adopte-t-il pour évaluer les EANA-NSA ?

Cependant, notre recherche cible principalement la place de l'oral dans l'évaluation des EANA-NSA. Le projet de cette étude nous est venu à l'esprit suite à notre discussion avec notre directrice de mémoire Madame MENDONCA DIAS, mais aussi grâce à des lectures de quelques ouvrages qui ont évoqué cette problématique, par exemple celui de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, qui ont cité les trois aspects relevés dans l'enquête réalisée par Pietro et Wirthner (1996) à savoir :

L'oral est surtout travaillé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit ; Les enseignants analysent l'oral à partir de l'écrit ; L'oral est bien présent en classe [...] au service de la structure formelle de la langue ; La lecture à haute voix, [...] l'écrit oralisé, représente l'activité orale la plus fréquemment pratiquée (70% des enseignants interrogés). (2009 : 62).

Ensuite, celui de Nathalie Auger qui en parlant de « l'idéalisation de l'écriture » s'exprime « *l'écrit devient une forme surlégitimée et presque unique critère d'évaluation des élèves* » (2014 : 44). Enfin, celui de Gérard Vigner qui déclare « [...] *l'école accueille des enfants qui sont supposés disposer déjà de cette maîtrise du langage oral [...]. L'oral à ce*

titre ne dispose pas d'une place clairement assignée dans les apprentissage que propose l'école » (2015 : 52). Ou encore lorsqu'il affirme « [...] l'école quant à elle renverse l'ordre des priorités. L'écrit est premier, l'oral est second. » (Ibid. : 53).

Nous avons compris que l'oral est mal considéré, une première série de questions nous est donc venue rapidement à l'esprit : L'enseignant de FLS recourt-il à l'oral pour faciliter la tâche d'évaluation aux EANA-NSA ? L'oral par rapport à l'écrit a-t-il une place reconnue dans l'évaluation de ces élèves ? Et pour notre recherche, nous nous sommes basés sur les deux questions suivantes : Quelles sont les modalités d'évaluation pratiquées à l'oral ? Quelle est donc la part des évaluations orales pratiquées en UPE2A-NSA par rapport à l'écrit ?

Pour bien mener notre projet de recherche, nous souhaiterions dans un premier temps exploiter le terrain et décrire les démarches d'évaluation pratiquées par les enseignants de français langue seconde en UPE2A-NSA pour voir si d'un côté, les enseignants d'UPE2A-NSA sont bien informés sur les nouvelles orientations officielles relatives à l'évaluation des EANA-NSA, et si ce n'est pas le manque d'informations qui engendre des pratiques de classe éventuellement inadéquates. Nous souhaiterions voir d'un autre côté, s'ils disposent réellement des outils d'évaluation adaptés à ce public et qui faciliteraient la tâche d'évaluation de ces EANA-NSA à l'oral comme à l'écrit. Les déclarations des enseignants permettraient ainsi de justifier leurs choix en ce qui concerne l'approche adoptée et les difficultés rencontrées dans l'évaluation de ces élèves.

Notre théorie est qu'en principe, une meilleure identification des EANA-NSA, de leurs caractéristiques et de leurs besoins conduit systématiquement l'enseignant à prendre en compte la spécificité de ce public pour aménager les outils à disposition. De ce fait, si nous admettons que les EANA-NSA représentent un public différent des autres élèves et complètement hétérogène, un public dont la plupart sont souvent non scripteurs et non lecteurs, il nous paraît tout à fait légitime de pouvoir les évaluer autrement en favorisant des modalités d'évaluation adaptées à l'oral de même qu'à l'écrit. Dans cette perspective, ils sont à priori précurseurs d'une approche critériée permettant de prendre en compte la progression individuelle des élèves. Ils devraient ainsi adopter davantage une démarche qui réserve une place importante aux pratiques évaluatives à l'oral et des évaluations écrites aménagées pour faciliter la tâche à ces élèves. Ensuite, ces enseignants ne devraient pas à priori confondre le niveau de langue et les autres savoir-faire, car ces EANA-NSA ne maîtrisant pas parfaitement la langue française à l'oral et représentant des difficultés importantes à l'écrit réalisent des progrès en langue française qui sont mesurables et ils sont armés des compétences acquises ailleurs qu'il faut prendre en considérations au moment de l'évaluation, donc il nous paraît

crucial de savoir comment ces enseignants font pour que la barrière de la langue n'occulte pas d'autres savoirs et savoir-faire que possèdent ces EANA-NSA.

Dans cette perspective, notre problématique s'appuie donc sur les hypothèses suivantes :

-Hypothèse 1 (H1) : les enfants nouvellement arrivés en France non scolarisés antérieurement représentent un public particulier, complètement hétérogène et à besoins spécifiques, donc leur évaluation nécessite des démarches et des outils plus adéquats d'où l'importance d'une évaluation aménagée et adaptée selon des critères précis. Nous faisons donc l'hypothèse que les enseignants d'UPE2A-NSA adoptent une approche critériée permettant de mettre en évidence la progression de leurs élèves et une pratique évaluative différenciée et formative pour leur offrir une meilleure chance de réussite au sein de dispositif. De ce point de vue, nous faisons également l'hypothèse que ces enseignants sont au courant des approches novatrices qui se dessinent actuellement dans la pédagogie scolaire, et qui sont déjà définies depuis longtemps par le CECRL notamment, donc les élèves allophones non scolarisés antérieurement font l'objet d'une évaluation par compétence.

-Hypothèse 2 (H2) : nous admettons que l'acquisition de l'oral précède celle de l'écrit, dans la mesure où l'oral est constamment présent dans l'école et hors l'école, alors que l'écrit demeure le plus souvent un obstacle, car il nécessite un apprentissage long. Dans le même esprit, nous pouvons citer Claude Hagège qui déclare que « [...] l'oralité va de soi, qu'elle est constitutive des langues "depuis toujours" » (1985 : 89), ainsi que les bases biologiques de la sensibilité à la parole démontrée par divers travaux (*Ibid.*, 1985 : 27).

En plus, la langue orale est accompagnée et soutenue par d'autres formes de langage que l'élève allophone non scolarisé antérieurement peut facilement comprendre à titre d'exemple les gestes. Il est donc possible de penser que l'usage de l'oral dans l'évaluation des EANA-NSA est un facteur important permettant à ce public de surmonter les difficultés de l'écrit. De ce point de vue, il serait préférable d'évaluer les allophones le plus souvent à l'oral et pas seulement à l'écrit. Nous nous situons ici, dans la même perspective de Paul Fraisse et Madeleine Breyton, qui en analysant les différences entre les langages oral et écrit déclarent :

« Nous apprenons à parler bien longtemps avant d'apprendre à écrire, et, pour la majorité des gens, nous parlons plus que nous n'écrivons. Dans ce domaine génétique Lull (7), Bushnell (3), Davis (4) et surtout Hamell (5) fournissent des données intéressantes [...] (1959 : 61).

Dans la même optique, Nathalie Auger affirme :

Il nous semble primordial de toujours donner une place importante à la langue de l'oral, y compris dans une activité pédagogique visant à priori essentiellement des compétences d'écriture. La langue orale a ce statut que personne ne peut ignorer consistant à réguler et à structurer la situation sociale générale d'apprentissage (Ibid., p.126).

Par ailleurs, étant donné que la méthodologie d'enseignement est indissociable de la pratique d'évaluation et si nous admettons que l'enseignement du français aux EANA-NSA s'inscrit pleinement dans une approche mettant en perspective les trois « champs » FLE-FLS-FLM selon un principe de continuum (CHERQUI & PEUTOT, 2015 : 115). Il est donc tout à fait logique de penser que l'enseignement aux EANA-NSA ne relève pas uniquement de l'apprentissage du FLM, mais il relève également du français langue étrangère. Dans cette perspective, l'enseignement du français langue seconde et donc l'évaluation ne devraient pas être centrée que sur l'étude de la langue à l'écrit, mais il doit favoriser l'articulation de l'oral et de l'écrit de manière égale. L'oral donc devrait occuper une place importante dans l'enseignement et l'évaluation des EANA-NSA, notamment dans le cadre des réformes actuelles où l'élève est considéré comme un acteur social et les programmes se centrent aussi sur l'oralité, clef de maîtrise de la langue étrangère et seconde. En effet, aujourd'hui les politiques linguistiques favorisent l'utilisation de l'oral en classe de langue (le socle commun et le CECRL qui s'inscrivent dans la lignée de l'approche communicative et actionnelle).

De ce fait, nous faisons ainsi l'hypothèse que puisque les EANA-NSA ont des difficultés importantes à l'écrit, ils seront davantage sollicités et impliqués dans des tâches orales pour être évalués essentiellement et le plus souvent à l'oral. Dans cette optique et pour être évalués, la majorité des élèves même ceux qui sont totalement débutants seront motivés à l'oral, dans des situations variées conçues par l'enseignant pour s'exprimer avec leurs moyens même limités.

L'idée est que l'évaluation est intimement liée à la réussite ou à l'échec des élèves donc l'enseignant qui détient le pouvoir d'évaluer, mais aussi le savoir-faire, est censé faire le bon choix des outils pour évaluer ses élèves et prendre des décisions importantes pour l'avenir de ses apprenants. Par ailleurs, la pratique d'évaluation demeure un domaine relative à des valeurs, à une éthique professionnelle et personnelle et la manière dont les élèves seront évalués est, sans doute, déterminante pour leurs parcours scolaire et leur orientation. C'est pourquoi dans notre enquête, nous cherchons à découvrir les pratiques d'évaluation réelles

des enseignants des UPE2A-NSA afin de cerner les modalités et les approches d'évaluation qu'ils adoptent pour évaluer ce public assez particulier des élèves non scolarisés.

Chapitre 1 : Généralités sur l'accueil et la scolarisation des EANA, politique d'accueil et d'inclusion scolaire des EANA en France.

Actuellement, avec l'introduction de l'inclusion scolaire à l'école de la République, la reconnaissance des spécificités des élèves allophones nouvellement arrivés en France trouve sa place au sein de l'institution scolaire. En effet, selon Guy Cherqui et Fabrice Peutot l'école française se voit ainsi évoluer progressivement vers une meilleure prise en charge de ces élèves arrivants grâce à la promulgation de la loi du 11 février 2005, qui a largement popularisé la notion de « besoins particuliers » pour être généraliser à l'ensemble des élèves y compris les EANA (2015 : 54). C'est ainsi que la notion « inclusion scolaire » fait son apparition dans les textes officiels de la circulaire de 2012, comme il a été rédigé dans l'article 111-1 du code de l'éducation « *il (le service public d'éducation, NDR) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement.* » (Ibid., p. 56).

De ce fait, l'école d'aujourd'hui devrait accueillir des élèves quelques soient leurs origines, leurs langues parlées, leurs situations sociales et le statut de leur famille en France, donc un public de plus en plus hétérogène sans aucune discrimination. Cependant, l'inclusion scolaire est une construction qui implique de définir des stratégies éducatives et institutionnelles ainsi que des moyens d'action et d'organisation, donc toute la question est de savoir la signification réelle d'inclusion scolaire et ses implications dans le contexte scolaire.

1.1. Qu'est ce que l'inclusion scolaire ?

La circulaire relative aux élèves allophones de 02 octobre 2012 parue au bulletin officiel n°37 du 11-10-2012 réaffirme dès son premier paragraphe que « *La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire* ». De plus, l'école doit développer des pratiques éducatives inclusives dans le but d'intégrer ces élèves socialement comme il est expliqué dans la même circulaire « *L'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectifs d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et des adolescents allophones* » (Circulaire).

De ce fait, L'école française dite inclusive peut se définir de la manière suivante : une école ouverte à tous les enfants sans distinction particulière, où les différences et les facteurs d'hétérogénéités sont considérés comme sources de richesse pour l'apprentissage. Dans cette perspective, la démarche inclusive consiste d'abord à inclure directement l'élève allophone nouvellement arrivé en France en classe ordinaire, même s'il ne justifie pas d'une maîtrise parfaite de la langue française à condition de renforcer l'accompagnement et de mobiliser les diverses aides nécessaires à sa réussite. L'inclusion immédiate en classe ordinaire est donc un élément important, qui permettrait aux élèves allophones d'apprendre en même temps que les autres, mais surtout d'être exposés régulièrement à la langue de scolarisation. En effet, selon Guy Cherqui et Fabrice Peutot « *c'est la fréquentation de la classe ordinaire au milieu des autres élèves qui garantit un contact régulier avec toutes les situations de classe, et tous les types de discours scolaires* » (2015 : 22). C'est pourquoi, l'inclusion scolaire implique la disparition des dispositifs fermés.

Enfin, l'apparition de l'inclusion scolaire dans le système éducatif français est une véritable évolution, qui a entraîné une série de modifications, des stratégies et des organisations au sein du système éducatif français d'où l'importance de connaître ce que peut bien apporter ce modèle de l'inclusion comme modalités d'organisation, et aménagements au sein de l'institution scolaire par rapport à celui de l'intégration .

1.2. Le passage de l'intégration à l'inclusion : Quelle évolution dans le système éducatif français?

Si la démarche d'intégration adoptée avant par la France n'a pas réussi à mettre en place l'ajustement équilibré prévu, pour rester su un mode de « dominant-dominé » selon les termes du sociologue Pierre Bourdieu, en ignorant l'hétérogénéité de public des EANA (NATHALIE AUGER, 2014 : 41) la démarche inclusive qui la remplace, est censée être un élément essentiel de l'évolution du système éducatif qui détermine des nouvelles habitudes au sein de l'école. Il est donc intéressant de connaître les modalités d'organisation et les outils mis en œuvre dans ce cadre de l'inclusion pour répondre à la diversité des besoins d'apprentissage du public en question.

1.2.1. Un dispositif unique dans le cadre de l'inclusion « unité pédagogique pour les enfants allophones arrivants »

Pour une meilleure visibilité de l'ensemble de l'organisation, la circulaire n°141-2012 du 02/10/2012 a mis fin définitivement à la multiplication des appellations classe ouverte, classe fermée, CRI, CLIN, CLA, CLAP, etc. Elle propose une seule dénomination commune à toutes les structures spécifiques à savoir :

Unités pédagogique pour les enfants allophones arrivants (désormais UPE2A), il s'agit d'un dispositif d'accueil et de scolarisations des enfants allophones nouvellement arrivés en France, et dont la langue première n'est pas le français.

Par ailleurs cette dénomination a également apporté des transformations en profondeur relatives aux modalités d'organisation des dispositifs.

1.2.2. Les types d'unité pédagogique et leur public

D'après les textes officiels de 2012, deux modèles d'unité pédagogique existent pour accueillir les élèves allophones nouvellement arrivés en fonction de niveau des élèves arrivants :

Les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants ayant été scolarisés dans leur pays d'origine (désormais UPE2A), réservées principalement aux EANA installés depuis moins d'un an en France, et ayant bénéficié d'une scolarité antérieure. Et les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants non scolarisés dans leur pays d'origine (désormais UPE2A -NSA), réservées aux élèves allophones nouvellement arrivés non ou très peu scolarisés (désormais EANA-NSA) et qui présentent un niveau scolaire inférieur ou égal à celui de cycle II de l'école élémentaire. L'élève allophone est donc affecté dans l'un de ces dispositifs en fonction de sa scolarité antérieure, de son niveau en langue française et en mathématiques évalué à partir des résultats du test du positionnement qu'il doit passer avant d'être affecté que nous y reviendrons dans le chapitre 2.

1.2.3. Quel modèle d'unité ?

L'apparition d'un unique désignant (UPE2A) tel que l'impose la circulaire 2012 change de manière significative les modalités d'organisation des dispositifs. En effet,

l'inclusion scolaire propose une vision différente au modèle d'intégration scolaire, où on préparait l'élève allophone dans un dispositif fermé à temps plein pour pouvoir intégrer une classe ordinaire le plus vite possible. Or dans le cadre de l'école inclusive, la prise en charge des élèves allophones nécessite une inscription en classe ordinaire ainsi qu'un accompagnement personnalisé. Le schéma du rapport présenté ci-dessous de l'inspection générale de 2009 (*Cité par CHERQUI & PEUTOT : 2015*), démontre la réalité de l'organisation des deux modèles en question :

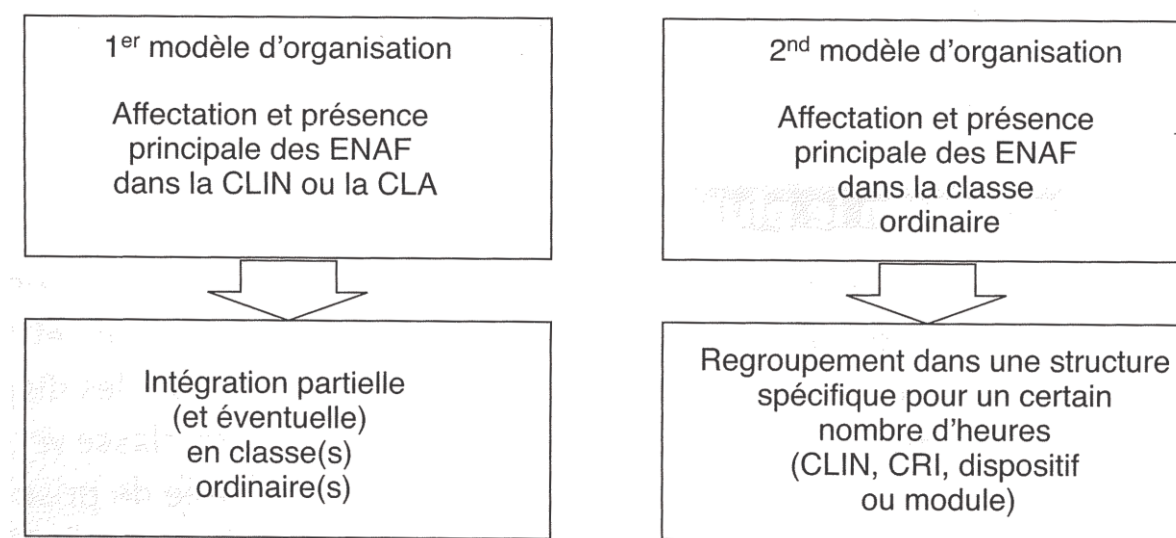


Figure 1.1 : Les deux modèles d'organisation des dispositifs.

La lecture du schéma nous montre à quel point le modèle d'inclusion scolaire a complètement changé les perspectives. En effet, nous devrions, selon Guy Cherqui et Fabrice Peutot, se positionner aujourd'hui dans le cadre du 2^{ème} modèle d'inclusion schématisé par les inspecteurs généraux, donc par opposition au 1^{er} modèle, l'élève dans ce cadre est inclus principalement en classe ordinaire, et doit bénéficier d'un accompagnement autant que cela est nécessaire pour lui (*CHERQUI & PEUTOT, 2015 : 47*). Dans le cadre du 1^{er} modèle schématisé, que Guy Cherqui et Fabrice Peutot qualifient de modèle « d'exclusion », l'élève est intégré principalement dans un dispositif fermé à temps plein, et il est exclu complètement de la classe ordinaire (*Ibid.*).

1.2.4. Le fonctionnement des unités pédagogiques dans le cadre de l'inclusion

L'organisation et le fonctionnement des classes spécifiques sont différenciés pour le premier et le second degré. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons

principalement à l'organisation de l'accueil et de scolarités au niveau du collège, et plus précisément l'accueil des EANA-NSA.

Il est remarquable que la circulaire n°2012-141 préconise fortement la notion d'accueil des élèves et de leur famille, un accueil qui vise principalement la transmission avec soin aux familles des règles de fonctionnement de l'école française, et les informations nécessaires sur leurs droits et devoirs. Et pour réaliser cela, La circulaire met à disposition des moyens et des outils adaptés, des livrets d'accueils bilingues traduits en plusieurs langues sont disponibles gratuitement sur le site d'Eduscol afin de faciliter la compréhension des règles, des droits et devoirs par ces familles étrangères, qui dans la plupart des cas ne maîtrisent pas le français. De ce fait, à son arrivée et avant d'intégrer l'école française, chaque élève allophone arrivant et sa famille se présentent à un entretien d'accueil qui relève de « droit commun » selon la circulaire. Les parents d'élèves sont ainsi identifiés comme partenaire indispensables de la bonne réussite du projet d'inclusion des élèves allophones.

Ensuite, l'élève allophone passe une évaluation initiale organisée par le cellule d'accueil d'un centre d'information et d'orientation (CIO) en français, en mathématique et en langue d'origine permettant de réaliser un bilan initial pour l'affectation de l'élève arrivant par l'autorité académique. Les résultats doivent être transmis aux enseignants qui l'accueillent pour l'élaboration des réponses pédagogiques les mieux adaptées.

L'inscription en classe ordinaire est fortement recommandée, et elle doit correspondre au niveau de l'élève arrivant sans dépasser un écart de plus de deux ans avec l'âge de référence selon la circulaire n°2012-141. Et concernant les élèves allophones très peu scolarisés, ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine et ayant l'âge de fréquenter le collège, ils nécessitent une prise en charge assez particulière, donc contrairement aux EANA-SA, ces EANA-NSA doivent être inscrits à temps plein dans l'UPE2A-NSA. Ils doivent ainsi suivre un minimum de 12 heures de cours intensifs de français langue seconde et langue étrangère, dans le but d'apprendre la langue française et d'acquérir les connaissances de base pour atteindre le niveau de cycle III de l'école élémentaire. L'enseignement doit se focaliser sur les bases de l'écrit en lecture et en écriture, et le nombre d'élèves ne doit pas dépasser les 15 élèves quand cela est possible. Il est néanmoins important d'inclure ces élèves dans les classes ordinaires pour suivre des cours où la maîtrise de français n'est pas fondamentale à titre d'exemple en EPS, musique, art plastique, etc. Il est également important que ces élèves

NSA participent avec leurs camarades à toutes les activités scolaires pour une intégration réussie.

En outre, un maintien plus long dans le dispositif est recommandé selon la même circulaire, donc un élève NSA peut éventuellement effectuer une deuxième année en UPE2A CLA-NSA si cela est nécessaire pour perfectionner l'apprentissage de la langue française écrite, et des disciplines scolaires avec une inclusion partielle plus importante en classe de cursus ordinaire du niveau (6e, 5e, etc.) en fonction de l'appréciation des progrès réalisés. En général, l'enseignement des EANA-NSA envisage deux ans d'adaptation au minimum qui sont ainsi accordées. En troisième année, un soutien linguistique est mis en place pour quelques heures de français en plus par semaine afin de faciliter l'intégration de ces élèves non scolarisés antérieurement.

1.2.5. Quelle pédagogie dans le cadre de l'inclusion scolaire ?

De point de vue pédagogique, selon Guy Cherqui et Fabrice Peutot l'inclusion scolaire nécessite la mise en place de deux modes d'organisation pédagogiques importants, il s'agit de la différenciation pédagogique et l'individualisation afin de répondre aux besoins de chaque élève arrivant, et de mieux personnaliser le parcours de chacun pour une meilleure orientation par la suite (2015 : 50). Il est donc question de construire un parcours personnalisé pour ces élèves allophones, structuré correspondant à la fois à leur projet, mais aussi à leurs acquis antérieurs, et enfin à leur biographie langagière.

Dans cette perspective, les enseignants de classe ordinaire et ceux des UPE2A sont censés adopter la pédagogie différenciée, car l'élève allophone a besoin d'un regard plus spécifique et d'un travail personnalisé que l'enseignant devra envisager, préparer et évaluer. En revanche, Cela implique la mise en place d'un travail adapté aux compétences de l'élève allophone d'où la nécessité d'identifier ses besoins pour pouvoir choisir les compétences à enseigner. Selon Guy Cherqui et Fabrice Peutot « *l'inclusion scolaire induit l'usage de la pédagogie par compétences, avec le socle commun comme référence [...]* » (2015 : 63). L'usage donc de la pédagogie par compétence, introduite dans le socle commun de compétences et de connaissances est fortement sollicitée à l'école et au collège, une pédagogie mettant en valeur le travail par projet permettant de travailler sur les compétences, c'est-à-dire à partir des acquis de l'élève pour le faire progresser.

1.3. Le CASNAV et ses missions

Le CASNAV est un centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, donc chaque académie dispose d'un CASNAV. Ces centres de ressources pour les écoles et les établissements selon Nathalie Auger « Constituent un partenaire privilégié des instituts universitaires de formation... » (2010 : 14). Il accomplit des missions importantes définies par la circulaire de 2012 qui s'exercent auprès des enseignants du 1^{er} et 2nd degrés, des directeurs des écoles, etc. Parmi ces multiples missions attribuées au CASNAV, on peut citer :

Des missions d'information et d'accompagnement, de formation des enseignants du premier et second degré à la certification complémentaire en français langue seconde, etc.

La diffusion sur le site EDUSCOL des outils pédagogiques et d'autres ressources dans le but de faciliter l'accueil et la prise en charge des élèves allophones.

Ensuite, d'après la même circulaire de 2012 « *Le CASNAV est une structure d'expertise auprès des enseignants et des cadres, et une Structure d'appui académique ou inter-académique [...] ».*

1.4. Les enfants immigrés à l'école française : situation problématique et complexe

Dans le cadre de notre recherche, nous travaillons principalement sur les enfants arrivants non scolarisés antérieurement, donc il nous paraît important d'aborder les problèmes généraux et spécifiques liés à ce public qui constituent un obstacle à une scolarité ordinaire et amènent souvent à l'échec scolaire.

1.4.1. Un public fragile à besoins éducatifs particuliers

Le public des EANA est constitué principalement des enfants ou adolescents de différentes origines arrivants de l'étranger et en âge d'être scolarisés. Il s'agit donc d'un public extrêmement hétérogène par la multiplicité des origines et des langues maternelles, par le degré de scolarisation ou de familiarisation avec l'école, par leur âge et par leurs différentes appartenances socioculturelles. En plus, selon J-L Chiss, les EANA partagent deux points en commun d'abord, le déracinement et l'exil car dans la plupart des cas, ces apprenants nouvellement arrivés en France ont été obligés de quitter leurs pays d'origine et d'émigrer avec leurs familles pour fuir la guerre, la misère, la pauvreté et la faim, etc. (2008 : 24). De ce fait, ces élèves arrivants en France vivent une sorte de déchirement de leur identité, un

déchirement entre deux cultures et deux modes de vie assez différents. Comme le confirme J-L.Chiss en déclarant :

[...] Ce sont des gens qui ont laissé leurs racines, une partie d'eux-mêmes et de leur famille, leur culture et surtout leur langue maternelle (de mère, symbole d'amour, de tendresse et d'affection) [...] Il s'agit d'un exil géographique mais aussi culturel, social et linguistique [...] (Ibid.).

Ensuite, selon le même auteur, ces enfants ont besoin de s'adapter et de s'intégrer socialement et culturellement dans un pays d'accueil nouveau et inconnu, d'où le rôle crucial que l'école doit jouer auprès de ces derniers pour pouvoir les socialiser car l'école est le lieu principal pour apprendre les règles socioculturelles de la société française.

1.4.2 Les complexités liées à la maîtrise de l'écrit

Nous ne pouvons pas ignorer la dimension culturelle liée à l'écrit dans la société française. En effet, l'écrit représente une nécessité et une priorité dont dépendra la réussite de l'élève allophone. Or les EANA-NSA qui ne partagent pas la même culture et ne maîtrisant pas ce code, se trouvent alors confrontés à des difficultés pour entrer dans le monde de l'écrit et s'appropriier les formes de la culture scolaire. Ces difficultés apparaissent notamment au collège où l'écrit occupe une place importante dans la transmission des savoirs en langue française et dans toutes les disciplines. Barré-De Miniac (2003) affirme que « l'écriture est non seulement une technologie permettant d'enregistrer, de conserver, d'exploiter des savoirs [...], mais également un instrument d'aide à la construction de ces savoirs ». (Cité par J-L CHISS : 2008). De ce point de vue, la maîtrise de l'écrit constitue un processus particulièrement complexe pour ces élèves. De plus, selon (Vigotski, 1997 : 338), il s'agit d'« un langage pensé et non prononcé » (Cité par J-L CHISS, 2008 : 47). De ce fait, l'entrée dans l'écrit pour un élève allophone non scolarisé serait plus problématique que le natif. Rajoutons à cela le nombre de recherches qui insistent sur l'importance et le rôle du degré de structuration de la langue première apprise dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde. Dans cette perspective, Gérard Vigner souligne l'importance de la « conscience phonologique » déjà travaillée par l'élève dans sa propre langue, pour pouvoir l'engager dans l'apprentissage du français (2015 : 76).

Par conséquent, le problème reste entier et se complique de plus en plus avec ces élèves non scolarisés antérieurement, qui ne possèdent aucune culture scolaire d'où l'intérêt

de se demander quelles habiletés et acquis vont véritablement transférer dans la langue cible, dès lors que ces élèves n'ont pas acquis les savoirs et savoir-faire fondamentaux dans la langue maternelle. En effet, ces élèves qui n'ont pas été scolarisés antérieurement ou l'ont été de manière très ponctuelle, découvrent pour la première fois le monde de l'école occidentale du pays d'accueil avec ses rites, son langage et son organisation. Par ailleurs, il s'agit en particulier pour ces élèves de pénétrer dans l'univers scolaire de l'écrit, de comprendre l'organisation des disciplines et les modalités écrites des apprentissages, donc de se familiariser avec les spécificités de la culture écrite nationale du pays d'accueil. Dans cette perspective, l'entrée dans l'écrit constitue à la fois un objectif principal et une problématique majeure dans l'enseignement de ces élèves non scolarisés. Toute la question est donc de savoir, comment ces élèves NSA ne maîtrisant pas l'écrit et qui vont devoir tenir un stylo pour la première fois à l'école française vont être évalués pour être orientés, alors que le système d'évaluation est largement dominé par la langue écrite et que la langue française dans son orthographe comme sa syntaxe est difficile à acquérir.

1.4.3. Des difficultés pour communiquer :

Les EANA-NSA ont des difficultés pour comprendre la langue et communiquer en français à l'école et hors de l'école. Dans cette perspective, Ravel Magali déclare que « Pour un ENA, cette situation est particulièrement difficile car il se trouve privé d'un outil essentiel dont il disposait jusqu'alors : la communication orale » (2011 : 75). Ainsi, selon Nathalie Auger « L'oral est primordial pour les EANA » (2014 :58). C'est pourquoi, la pratique de l'oral en dispositif est importante permettant à ces élèves de maîtriser les codes de la communication scolaire pour pouvoir interagir avec l'ensemble de la communauté éducative, notamment avec les autres élèves natifs. L'objectif principal de l'apprentissage du FLS est donc de devenir des usagers de cette langue d'où l'importance de satisfaire les différents besoins de la communication orales des EANA-NSA. S'ajoutent à cela, selon RAVEL Magali des besoins culturels et disciplinaires pour une inclusion dans le système scolaire. (*Ibid.*).

Enfin, tous ces éléments montrent que la situation des EANA-NSA est assez compliquée étant donné qu'ils ont besoin d'apprendre à la fois la langue parlée, la langue écrite, des savoirs sur la langue et des repères culturels pour pouvoir comprendre le monde de l'école occidentale et la société française. Ils ont besoins ainsi, d'être sécurisés et d'avoir notamment du temps pour se (re)construire comme apprenants dans une autre langue.

1.5. Aujourd'hui FLM/FLE/FLS/FLScol : Quel français doit-on enseigner aux EANA et comment ?

L'enseignement aux allophones pose la question de l'enseignement de la langue maternelle. Face aux besoins évoqués précédemment, il est important de savoir quel français doit être enseigné à ces élèves allophones et pour quels objectifs. Par ailleurs, aujourd'hui nous sommes face à ces notions de FLE/FLS/FLM et FLScol d'où l'importance de décrire les réalités linguistiques, ou autres que recouvrent chacune des notions et de souligner l'apport didactique qu'elles véhiculent aux EANA.

1.5.1. Le français langue maternelle

Le français langue maternelle (désormais FLM) est d'abord la langue première acquise dès le premier âge. Mais elle est aussi la langue d'appartenance à une communauté donnée. Et selon Nathalie Auger, La didactique du FLM refuse toute forme de variation et nie les autres langues et son évaluation est principalement écrite (2014 :74).

L'enseignement de FLM à ces élèves de différentes origines et parlants d'autres langues pose donc la question de la reconnaissance de la variation, de la pluralité et de la diversité linguistique. En plus, l'évaluation porte essentiellement sur la maîtrise de l'écrit avec des normes linguistiques à respecter, ce qui accentue leurs difficultés connues à l'écrit.

Dans un second temps, le français langue maternelle, c'est aussi la langue première de scolarisation, celle par laquelle l'apprenant entre dans la culture scolaire de l'écrit en maîtrisant sa structure et son métalangage. Il s'agit donc de se centrer sur l'étude de la langue et la connaissance des textes et genre de l'écrit donc l'objectif principal est la maîtrise de différents genres de discours. Le FLM est « *est une réalité à laquelle ils [les élèves] doivent se confronter et qu'ils doivent apprendre à « manipuler » pour réussir leur scolarité* » (CHERQUI & PEUTOT : 115). Il s'agit donc d'un défi pour les EANA notamment pour les NSA, car la plupart ne savent pas lire et écrire, se trouvent à l'école confrontés à une situation extrêmement complexe en travaillant sur des discours répondant à des normes d'usage tels que les textes littéraires. Ils s'efforcent donc à manipuler des contenus linguistiques et de construire des connaissances dans la langue pour réussir, puisque aucune réussite n'est possible sans la bonne maîtrise de la langue.

1.5.2. Le français langue étrangère (désormais FLE)

Même si les EANA sont soumis à un objectif de français langue maternelle, l'apprentissage de la langue française pour ce public est d'abord celui d'une langue étrangère, sous ses aspects pratiques qui amène à des résultats rapides permettant de développer une compétence communicative. Dans cette perspective, l'enseignement du FLE à ces élèves allophones, leur permettrait de développer une compétence du français oral parlé tout a fait convenable, pour interagir dans la communication de tous les jours. Le FLE « *constitue une base de matériel structuré intéressante pour les premiers temps de l'accueil* » (Ibid.).

En effet, l'élève allophone a besoin dans un premier temps de maîtriser les codes de la communication pour pouvoir s'exprimer et interagir notamment dans le cadre scolaire. Dans cette perspective, la didactique du FLE qui donne la primauté à l'oral semble bénéficier davantage d'un matériel établi. En d'autres termes, le CECRL qui offre des descripteurs de compétences bien définis et adaptés à tous les niveaux. Il est donc important de se baser sur les méthodes FLE comme point de départ dans l'enseignement aux EANA.

1.5.3. Le français langue seconde

Le français langue seconde (désormais FLS) constitue « *le cadre conceptuel dans lequel se situe le lien entre didactique du français et immigration* » (CHISS, 2008 : 64). . L'enseignement du FLS est donc largement sollicité dans les classes d'accueil des élèves allophones. Il s'agit selon J-L Chiss « *d'une langue non maternelle enseignée en tant que discipline, le français, et une langue d'enseignement ou d'apprentissage [...] véhiculant les savoirs disciplinaires et les valeurs qui leur sont attachées* » (2008 : 39). *L'objectif de cet enseignement est de permettre aux élèves d'accéder à : « un bilinguisme dans lequel le français est la langue de communication scolaire et extra-scolaire » (Ibid., p40).*

En effet, l'enseignement du FLS vise à développer la compétence communicative, linguistique et culturelle donc il permet aux EANA de pénétrer dans un bilinguisme en maîtrisant le français de l'école et celui de la vie ordinaire. Il est ainsi connu par son statut de composite en empruntant aux domaines du FLE et du FLM. Il est donc important de se baser sur le cadre européen commun de référence pour les langues et les programmes scolaires du primaire et du secondaire pour l'élaboration d'un référentiel spécifique pour l'enseignement du FLS.

1.5.4. Le français langue de scolarisation

Le français langue de scolarisation est le français pratiqué et enseigné à l'école, c'est-à-dire le discours spécifique de l'univers scolaire et des disciplines. Et selon Gérard Vigner, le FLScol désigne « [...] *la langue qui est à la fois langue vecteur des apprentissages et langue matière [...]* » (2015 : 40).

De ce fait, le français langue de scolarisation est à la fois la langue d'enseignement, la langue d'apprentissage et la langue de communication scolaire formelle et informelle dans différents contextes scolaires caractérisés par la diversité linguistique.

Enfin, en ce qui concerne les démarches d'enseignement aux EANA, selon Guy Cherqui et Fabrice Peutot, les enseignants travaillant avec ces élèves allophones se trouvent souvent partagés entre deux démarches :

D'abord, les méthodes FLE qui à leurs yeux demeurent la solution pour faciliter l'inclusion sociale des EANA, donc ils concentrent les efforts pour socialiser les élèves en choisissant l'approche dite communicative. Ensuite, les démarches qui ciblent le FLScol pour l'inclusion scolaire des élèves (2015 : p 27).

Pour conclure, l'important est de trouver le bon équilibre entre ces différentes approches et différentes fonctions attribuées à la langue française. Si nous faisons référence à notre public hétérogène des NSA, de leurs caractéristiques et de leurs besoins communicatifs, socioculturels et disciplinaires, nous pouvons affirmer que l'enseignement aux EANA doit embrasser des domaines diverses du français, donc des emprunts au Français langue étrangère (désormais FLE), au français langue seconde (désormais FLS) et au français langue maternelle (désormais FLM). Dans le même esprit, Guy Cherqui et Fabrice Peutot s'expriment « *L'enseignement aux élèves allophones entre dans le cadre de la didactique plurielle, d'une didactique de la complexité* » (2015: 116).

Il s'agit donc d'un travail tissé à partir des trois champs disciplinaires FLE-FLS-FLM. Nous pouvons citer le manuel *Entrée en matière* de Fatima Davin-Chnane, qui adopte une progression basée sur des objectifs communicatifs, évoluant ensuite vers des tâches langagières de l'école et des disciplines scolaires.

1.6. Pratiques de l'oral en classe de langue

L'oral selon Gérard Vigner « [...] *c'est tout à la fois la matière sonore de la langue et une forme particulière d'usage, en opposition à celle de l'écrit, qui obéit à un ensemble de conventions grâce auxquelles la communication peut s'établir entre deux locuteurs* » (2015 : 52). En effet, L'oral est marqué par la voix, il donne place aux interactions entre deux locuteurs et plus mettant en jeu un certains nombres de caractéristiques non linguistiques, à titre d'exemple le regard et la posture, mais aussi des règles d'ordre socioculturels importantes et des diverses manipulations pour s'exprimer

Dans le même esprit, Jean-Marc Defays s'exprime « [...] *on profite de l'oral non seulement des inflexions de la voix, des gestes, des mimiques, mais généralement aussi (sauf au téléphone) du contexte que l'on partage avec lui [...]* » (2003 : 65). L'apprentissage d'une langue étrangère est donc plus facile à l'oral grâce à ces éléments extralinguistiques liés au contexte, qui soutiennent la langue pour faciliter la compréhension du message aux EANA.

En plus, selon le même auteur « *l'oral se prête en tout cas d'avantage aux innovations lexicales, se laisse davantage influencer par les phénomènes de modes et de différenciation* » (Ibid., p.66). En revanche, l'écrit exige certaines normes et règles à respecter, et constitue le fruit d'un long apprentissage. À la lumière de ces avantages, l'enseignement de l'oral aux EANA-NSA s'avère très utile, voire important qui a pour objectif une bonne communication au sein du contexte scolaire d'abord, car ces derniers utilisent la langue dans leurs relations avec les différents locuteurs de l'entourage scolaire. Ensuite, dans la vie quotidienne. Il constitue ainsi un moyen facilitant l'apprentissage de la langue face à leurs problèmes liés à l'écrit. Néanmoins, contrairement à l'écrit « *L'oral est éphémère* » (TAGLIANTE, 2005 : 65). L'oral donc s'envole sans laisser de trace permettant ainsi des reformulations et des reprises au moment de production d'où la nécessité des enregistrements pour pouvoir l'évaluer.

Nous pensons que l'enseignant devrait concilier entre les besoins communicatifs de socialisation et les enseignements d'un apprentissage structuré, car selon Jean-Marc Defays « *l'oral et l'écrit réclament [...] un apprentissage autant complémentaire que différencié [...]* » (Ibid.). L'important selon le même auteur est « [...] *qu'on ne peut plus assimiler l'écriture à une simple transcription de l'oral, ni l'oral à une simple articulation de l'écrit [...]* » (Ibid., p 66). Dans ce cas, l'oral ne devrait pas être confondu avec l'écrit pour se

limiter à des formes de l'écrit oralisé telles que la poésie et la lecture, car l'oral avant tout constitue un mode de communication, il est donc intimement lié à l'interaction et l'échange,

Cependant, apprendre à parler implique d'abord, un travail sur l'écoute. Il convient donc de préciser que l'oral n'est pas uniquement la parole, c'est aussi l'écoute, les attitudes et la gestuelle. Il prend différentes formes selon les démarches pédagogiques suivies qui sont :

La réception / compréhension orale : il s'agit d'une activité basée sur l'écoute occupant une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère (*Ibid.*, p : 240). Ainsi, selon Christine Tagliante c'est une étape cruciale de la communication mettent en jeu des capacités intellectuelles différentes, à titre d'exemple le repérage d'indices ou la recherche d'une information. Elle est ainsi marquée par la présence d'indices qui facilitent la compréhension tels que les gestes, contexte visuel, etc. En revanche, Christine Tagliante considère qu'« *en situation d'évaluation, l'écoute d'un document uniquement audio ne permet pas cette facilitation* » (2005 : 73).

L'expression orale : qui serait selon Jean-Marc Defays « *le parangon de la maîtrise d'une langue étrangère* » (2003 : 244). Ainsi, selon le Cadre Européen, dans une situation de communication l'utilisateur de la langue joue simultanément le rôle du locuteur et de l'auditeur (2005 : 60). Cette activité constitue donc un objectif fondamental dans l'apprentissage d'une langue, mais elle peut poser des problèmes pour les élèves étrangers qui souvent n'osent pas prendre la parole en classe. De ce fait, le rôle de l'enseignant est si important pour favoriser cette prise de parole. Il devrait a priori organiser des activités permettant de favoriser cette prise de parole et créer une ambiance à travers des jeux de rôle ludiques, des conversations, des débats, des exercices oralisés, etc. Il pourra aussi encourager la mobilité des élèves à travers la simulation globale par exemple. Il s'agit donc de sortir de l'interaction Maître / apprenant pour élargir le champ de communication en suscitant les interactions apprenants / apprenants et en valorisant leurs productions.

Gérard Vigner évoque aussi une autre forme de l'oral, il s'agit de « l'écrit oralisé » qui consiste à la lecture d'un texte devant un auditoire par exemple l'exposé. L'auteur parle aussi de l'oral de / à l'école qui est selon lui « *un oral d'un type particulier, oral élaboré, fondé sur la capacité de prendre la parole devant un public [...]* » (2015 : 71). C'est donc moins un oral résultant d'un échange familier dans la vie quotidienne, mais un oral plus formel et plus adapté au cadre scolaire.

1.7. L'oral / l'écrit : Quelles compétences enseignées et évaluées ?

La question de l'oral et de l'écrit n'a pas cessé d'évoluer dans l'histoire de la didactique des langues étrangères. En effet, les méthodes traditionnelles ont ignoré l'oral pour se centrer sur l'écrit et cibler des connaissances passives et formelles de la langue. Dans cette perspective, l'évaluation vise principalement les capacités de l'élève à mémoriser des données pour se limiter à la lecture à haute voix ou la compréhension des règles pour pouvoir les appliquer dans des exercices écrits (*JEAN-MARC DAFAYS* : 64).

En revanche, les méthodes structuro-béhavioristes ont souligné l'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue à travers des situations des répétitions systématiques envisagées comme un mode d'apprentissage (*Ibid.*).

Par ailleurs, selon H.G.Widdowson « *Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment ces phrases sont utilisées à des fins de communication* » (1988 : 11). Dans cette perspective, l'oral fait appel à l'approche communicative et son évaluation portera sur la compétence communicative avec ses composantes linguistiques, discursives, et socioculturelles. Une approche qui recommande la communication avec l'enseignant dès le premier jour, et selon Jean-Marc Defays « *La communication est donc le moyen et la fin de l'apprentissage* » (2003 : 231).

Il s'agit donc d'enseigner la langue orale au moyen d'activités d'écoute et de production. Par ailleurs, l'opposition entre l'oral et l'écrit posée depuis longtemps, laisse donc entendre que l'évaluation de la compétence en langue relève de deux orientations différentes, comme l'affirme Emmanuelle Huver :

Une orientation « communicative », dont les objectifs d'enseignement – et donc d'évaluation – sont centrés sur la mise en œuvre d'actes de parole dans une situation donnée ;

Une orientation « structuraliste », dont les objectifs d'enseignement et d'évaluation sont centrés sur la maîtrise des différents niveaux du code linguistique ;
(*EMMANUELLE HUVER, CECILE GOI* : 101).

Chapitre 2 : L'évaluation des EANA en milieu scolaire : Quelle évolution ?

L'évaluation des EANA-NSA constitue un souci permanent pour les enseignants, mais surtout une source de déception et de menace pour l'élève allophone très sensible, qui ne

maîtrise pas encore la langue française et qui risque de se décourager à tout moment. De ce fait, l'évaluation peut causer facilement le décrochage scolaire des EANA-NSA, donc l'enjeu majeur est la réussite de ces élèves allophones, il est donc important de cerner le sens exact du terme « évaluation » souvent assimilé au contrôle. Nous allons donc dans un premier temps essayer de définir le terme d'évaluation.

2.1. Que veut dire « l'évaluation » : Evaluer ce n'est pas contrôler

Le terme d'évaluation renvoie principalement à une activité de jugement qui attribue une valeur, il est donc important de ne pas l'assimiler à « un contrôle » car les deux termes se distinguent largement de point de vue de leurs visées et leurs fonctions. Dans cette perspective G. Meyer affirme que « Contrôler, c'est mesurer les écarts et les variations entre un référé et un référent constant [...] » (2007 : 33) tandis que « Évaluer, c'est produire, construire, créer ce référent en même temps qu'on s'y rapporte » (*Ibid.*). Les deux notions enveloppent des objectifs et des orientations différentes que nous faisons apparaître sur le tableau ci-dessous (D'après C. BOURGUIGNON, 2008 : 3) :

« Contrôle » (Paradigme de la connaissance)	« Evaluation » (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)
Extrapolation maximale	Extrapolation minimale

Tableau 2.1 : La distinction entre « Contrôle » et « Évaluation ».

La lecture du tableau nous permet de distinguer le contrôle de l'évaluation. En effet, selon Bourguignon « le contrôle » est étroitement lié à la connaissance, donc un programme défini et des contenus linguistiques. Il s'agit de noter le produit de l'élève en fonction des erreurs observées dans les connaissances. Quant à l'évaluation, elle accorde une place prioritaire au cœur de son dispositif au sujet dans son aptitude à utiliser la langue en situation (sa compétence), et contrairement au contrôle, l'évaluation ne porte pas uniquement sur les connaissances linguistiques mais elle intègre également la pragmatique. L'évaluation se réfère à un référentiel conçu en termes des objectifs et des critères. Dans cette perspective l'évaluation est positive étant donnée qu'elle cherche à valider ce que l'apprenant sait faire plutôt que sanctionner (2008 : 02).

Enfin, si d'après le tableau, l'évaluation place au cœur de son dispositif le sujet dans son aptitude à utiliser la langue en situation, donc elle s'inscrit dans le cadre de la perspective actionnelle définie par le cadre européen commun de référence aux langues (désormais CECRL). Dans cette perspective, l'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches pas seulement langagières. L'alliance entre « évaluation » et « compétences » illustre bien le développement actuel des orientations officielles dans le domaine scolaire.

Dans cette optique, il convient de préciser que l'évaluation a pris une autre forme à l'aune du CECRL. En effet, si nous nous intéressons au CECRL, nous reprenons quelques termes importants concernant l'évaluation évoqués dans son chapitre 9 « *On entend « évaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue [...] » (CECRL : 135). Ensuite « Trois concepts sont considérés comme fondamentaux pour traiter d'évaluation ; la validité, la fiabilité et la faisabilité praticabilité » (Ibid.).*

Selon le cadre et dans le même chapitre « *les descripteurs d'aspects de compétences particulières* » permettant d'élaborer des critères importants pour construire une

épreuve d'évaluation cohérente. Néanmoins, il importe de faire des choix parmi les critères, donc l'enseignant est censé sélectionner, réduire et redéfinir les critères pour faire un ensemble moins élaboré, approprié aux besoins des apprenants et aux exigences de l'activité d'évaluation et notamment à la pédagogie propre en contexte.

2.2. Quelques modèles d'évaluation et leurs fonctions

Les évaluations se distinguent principalement par le moment où elles sont organisées, et par le but et la fonction qu'elles occupent. Mais aussi par la base de référence et la procédure adoptée. Parmi les types d'évaluation nous citons :

- **L'évaluation diagnostique** : une évaluation qui intervient avant ou en début d'apprentissage, et selon G.Meyer « [...] *l'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci [...]* » (MEYER, 1995 : 26).
- **L'évaluation formative** : il s'agit d'un processus continu, elle intervient pendant la formation. Il s'agit donc d'une évaluation qui permet à l'élève de se situer dans son apprentissage et à l'enseignant de cibler ce qui n'a pas été acquis pour pouvoir remédier les erreurs.
- **L'évaluation sommative** : c'est la forme la plus classique de l'évaluation. Elle arrive après la formation en fin de chapitre, ou en fin d'un cycle d'apprentissage. Son but est de contrôler la bonne assimilation des connaissances et des savoir-faire par les élèves, pour des décisions de certification ou d'orientation. Cette évaluation attribue une note ou un rang à la performance de chaque élève donc c'est une évaluation bilan.
- **L'évaluation normative** : c'est une évaluation qui a pour fonction de vérifier des acquis, en comparant ce qui est observé à une norme extérieure attendue, donc un référent. D'après G.de Landsheere « *Dans l'évaluation normative, on interprète le score obtenu à un test classique d'inventaire de connaissances ou d'intelligence, et on le situe dans une distribution statistique [...]* » (Ibid., p. 27).
- **L'évaluation critériée** : qui est basée sur la mesure de l'écart par rapport à la compétence recherchée grâce à des objectifs clairement définis transmis aux élèves, donc le produit de l'élève est apprécié en comparant ses performance aux

performances attendues à l'aide des critères précis. Et selon le CECRL « *Elle se veut une réaction contre la référence et la norme ; on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité dans le domaine quelle que soit celle de ses pairs* » (2001 : 140).

- **L'évaluation formelle** : il s'agit d'une évaluation qui se réalise à moment prévu et organisé par l'enseignant, au cours d'une épreuve particulière avec des consignes claires et des critères explicites.
- **L'évaluation informelle** : elle se réalise dans le cadre d'une situation normale au fil des séances en classe à travers les observations et les appréciations de l'enseignant, portées sur le travail de l'élève ou sur ses réponses intuitives.
- L'évaluation certificative : elle se termine par la délivrance d'un diplôme.

Face à ces différents types d'évaluation, nous supposons que les EANA-NSA dont les compétences de bases sont en cours d'acquisition, font l'objet d'une évaluation formelle, critériée et formative permettant d'avoir une information claire sur l'état de la progression de chaque apprenant à l'oral et à l'écrit, donc une évaluation au service de l'apprenant et pas au service de l'institution, car les besoins de ces apprenants devraient à priori passer avant les impératifs de l'institution scolaire. Il convient ainsi de signaler que l'évaluation privilégiée dans le cadre actuel de l'approche par compétences est l'évaluation critériée.

2.3. L'évaluation de l'oral

L'oral malgré sa volatilité, devient de plus en plus légitime et son enseignement aux EANA est une priorité pour pouvoir communiquer oralement, donc d'acquérir une compétence de compréhension et d'expression. De ce fait, les enseignants devraient définir de façon précise et opérationnelle son évaluation comme toute autre évaluation réalisée à l'écrit, pour une évaluation aussi objectif que possible et afin d'éviter tout jugement ou appréciation subjective qui se rapproche notamment de la norme. Dans la même optique, Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly déclarent « *établir des critères d'observation est donc fondamental pour pouvoir cerner, au-delà du langage idiosyncrasique de la personne et des éventuelles fautes par rapport aux normes, quelles sont les caractéristiques des genres produits par les élèves* » (2009 : 82). C'est pourquoi, l'évaluation de la réception et production orale des élèves, devraient à priori bénéficier d'un protocole rigoureux donc des critères explicites adaptés et

des situations motivantes et variées. Dans cette perspective, l'évaluation de la réception orale selon Christine Tagliante, réclame des situations de compréhension orale définies avec rigueur. L'objectif principal de cette activité, selon le même auteur, est d'évaluer la compréhension globale ou détaillée, fine et analytique du document écouté (2005 : 73). Elle peut être évaluée à travers des exercices d'écoute comme par exemple les QCM, textes à trous avec l'emploi des documents authentiques (télé, radio, etc.). Quant à l'évaluation de la production orale, elle peut être menée à travers deux situations évoquées à savoir :

Évaluation de tâches langagières et communicatives, de la plus simple à la plus complexe, par exemple : produire les répliques de l'un des personnages dans un dialogue simulé, présenter son point de vue sur un sujet simple, la lecture à haute voix, etc.

Évaluation de tâches complexes à titre d'exemple : résumer un document, faire une synthèse de documents en vue d'un exposé critique, etc. Ensuite, selon le même auteur pour une évaluation objective de la production orale, l'évaluation devrait prendre en compte trois éléments essentiels constituant cette compétence de production orale à citer :

Le fond en relation avec les idées, la structure et le langage ; la forme en relation avec l'attitude générale, la gestuelle, la voix, l'articulation, le débit, la spontanéité, le regard, les pauses, les silences, et la capacité à interagir oralement ; la prononciation (TAGLIANTE : 65).

Par ailleurs, pour que l'évaluation de la compétence à communiquer oralement puisse être efficace, il est important d'enseigner l'oral. Dans le même esprit C. Dumais s'exprime :

Sans enseignement, les élèves qui ont une faible compétence à communiquer oralement [que ce soit en raison du milieu socioéconomique, du fait qu'ils n'aient pas le français comme langue première ou qu'ils soient en difficultés scolaire] n'ont pas la possibilité d'apprendre et cela ne fait que perpétuer une certaine forme d'inégalité sociale (2016 : 1).

En effet, nous pensons que par souci de justesse et avant d'être évalués à l'oral, les EANA-NSA dont le Français n'est pas la langue première ou maternelle, nécessitent un enseignement renforcé de l'oral accompagné d'un travail intensif sur les aspects phonétiques pour pouvoir développer leurs compétences communicatives.

Enfin, selon Cooper [2011] et Green, Marshall Gray et Remigio [2014] « L'évaluation de la compétence à communiquer oralement a deux fonctions : une évaluation au service de l'apprentissage et une évaluation de l'apprentissage » (Cité par DUMAIS : 2016). De ce fait,

l'enseignant peut évaluer les compétences orales de ses élèves avant et pendant l'enseignement de l'oral pour pouvoir d'abord, cerner ce que les élèves sont en mesure de réaliser. Ensuite, pour pouvoir déterminer ce que les élèves ont appris ou pas et de revenir sur ce qui n'a pas été acquis « rétroaction » pour le remédier et pouvoir avancer. Cette évaluation permet également à l'enseignant d'ajuster son enseignement et de réfléchir sur sa méthodologie.

2.4. Aujourd'hui une approche par compétences en contexte scolaire

La notion d'évaluation et de compétence semblent avoir été introduites dans les pratiques actuelles d'évaluation en France. En effet, aujourd'hui suite à l'orientation et à la refondation des programmes, les préconisations officielles ont validé l'adoption d'une approche fondée sur l'enseignement des compétences (*BULLETIN OFFICIEL*, 2015 :3). La démarche d'évaluation est marquée par l'influence des compétences d'où l'intérêt de renseigner les acquis de chaque élève en termes de compétences. La nouveauté est donc de mener des apprentissages en termes de compétences et d'évaluer les élèves en termes de compétences aussi. L'objectif principal de l'école est alors de donner de l'autonomie aux élèves et de les préparer à vivre dans la société. Il s'agit avant tout selon G.Scallon : « *de rendre les individus autonomes et responsables, tout en les amenant à actualiser le maximum de leurs potentialités* » (2004 : 10). Le rôle de l'enseignant a donc changé pour devenir un accompagnateur de l'élève dans ses apprentissages.

À l'évidence, la notion de compétence se trouve au cœur des nouveaux programmes, elle a connu un grand succès dans le monde de l'éducation, on parle actuellement d'une approche par compétences et de l'évaluation des compétences. Il nous semble donc important de clarifier et de cerner la notion de compétence.

2.4.1. La notion de « compétence »

Nous allons nous intéresser à la définition donnée par le Socle commun, étant donné que cette notion est devenue un concept phare dans les instructions officielles. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture mentionne la définition suivante : « *une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite* » (*BULLETIN OFFICIEL*, 2015 : 2).

Nous pouvons donc affirmer que la compétence est de l'ordre d'une action, elle nécessite la mobilisation des connaissances, des capacités et des attitudes dans une situation. Dans cette perspective, nous soulignons que dans une optique d'évaluation, l'important est de concevoir des situations qui sollicitent la capacité de mobilisation des élèves donc l'enseignant devrait faire appel à son imagination et à son savoir-faire pour la conception des situations-problèmes indiqués dans le socle commun.

2.5. L'évaluation des élèves allophones : quels sont les progrès réalisés aujourd'hui ?

2.5.1. Une évaluation par compétence régulière

Si actuellement l'évaluation dans le monde d'enseignement est en pleine évolution, l'évaluation des élèves allophones connaît également des progrès importants. En effet, les enseignants du français langue seconde devraient pratiquer l'évaluation par compétences et une évaluation différenciée en classe fondée sur les compétences en cours d'acquisition, donc une évaluation positive. Dans cette perspective, nous citons la circulaire de 2-10- 2012 qui insiste sur l'évaluation régulière de la progression des acquis donc des progrès réalisés au cours de l'apprentissage et de manière continue. En effet, cette circulaire affirme que « *dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement, sans attendre la fin de l'année scolaire [...]* » (CIRCULAIRE, 2012).

Et pour l'orientation et l'affectation, la même circulaire stipule que

[...]La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences (Ibid.).

La lecture des textes de la circulaire 2012, montrent bien la volonté de mettre en place une évaluation positive qui valorise les progrès de l'élève et explicite le rôle que doit jouer l'évaluation qui est celui de mesurer la progression de l'acquisition des compétences de chaque élève. Nous voulons ainsi attirer l'attention sur le fait qu'avec l'approche par compétences et les nouvelles réformes dans le domaine de l'éducation nationale, l'oral en classe de langue se voit attribuer une certaines légitimités. En effet, nous retrouvons dans le nouveau socle la place accordée à l'oral à côté de l'écrit dans le **domaine 1** intitulé « Les langages pour penser et communiquer », dans lequel ont été mentionnés les objectifs de

compétences communicatives et de compétences pour la maîtrise du socle commun : comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit « l'élève parle , communique , argumente à l'oral de façon claire ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation ,il écoute et prend en compte ses interlocuteurs ».(BULLETIN OFFICIEL, 2015 : 03). Rajoutons ainsi ce qui a été cité dans la circulaire de 2012 « un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quelque soit le moment de l'année une classe de cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit [...]» Dans cette optique, il semblerait que l'oral est devenu un objet d'enseignement d'où l'importance de définir de façon précise son évaluation.

2.5.2. Les moyens d'évaluation mis à disposition

Et pour faciliter l'adoption de cette approche par compétences aux enseignants d'UPE2A, des démarches, des livrets, des documents descriptifs et un outil d'aide à l'évaluation sont diffusés en ligne sur le site Eduscol pour aider les enseignants qui accueillent un élève allophone arrivant dans leurs pratiques d'évaluation, parmi ces moyens nous pouvons citer :

2.5.2.1 Le cadre européen commun de référence pour les langues : un cadre conceptuel pour évaluer les compétences

Il s'agit du deuxième référentiel fondateur après le socle, un document de cadrage et d'harmonisation qui a été publié en 2001 par la division des politiques linguistiques du conseil de l'Europe. Le CECRL sert de référence commune à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères dans l'espace européen. Il offre une base commune pour l'élaboration de programmes, de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. Un des objectifs du Conseil de l'Europe est de faciliter les mobilités éducatives et professionnelles, et dans cette optique le CECRL tente de proposer l'adoption d'une démarche commune d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Il cherche aussi à combattre la Xénophobie et favoriser les échanges et l'apprentissage de plusieurs langues dans une logique d'interaction, en d'autres termes, dans une logique plurilingue. Le cadre selon Guy Cherqui et Fabrice Peutot, propose un certain nombre d'outils pertinents pour évaluer la compétence de communication langagière qui sont :

[...] l'échelle de niveaux de compétences : de A1 à C2 , un découpage en activités de communication langagière : réception ,

production , interaction , médiation , à l'écrit et à l'oral (comprendre , lire , parler , écrire , traduire , interpréter en continu , en interaction) , et l'identification des différentes composantes linguistique , sociolinguistique / socioculturelle et pragmatique (2015 : p188).

Il s'agit donc d'un appui et d'une source importante permettant d'évaluer la compétence de communication langagière et d'élaborer des grilles d'évaluation claires et cohérente adaptées au niveau de chaque élève. En plus, le CECRL insiste sur l'importance d'évaluer la communication non verbale pour évaluer la production orale des élèves. Il permet donc de prendre en compte toutes les compétences attendues à l'oral. Notons ainsi qu'avec le CECRL, la démarche pédagogique recommandée est une approche communicative de type actionnel. Le cadre selon les mêmes auteurs « *ce n'est pas un outil d'évaluation au sens d'un livret d'évaluation, mais un document descriptif pour la conception d'examen de langue, de certification (par exemple le DELF), de livrets d'évaluation [...]* » (Ibid.). Il aide donc à concevoir des examens de langue à l'oral et à l'écrit,

2.5.2.2. Le portfolio : une démarche plus qu'un outil

Il s'agit selon Guy Cherqui et Fabrice Peutot « *d'un outil associé au CECRL conçu spécifiquement pour décrire, rendre visible, valoriser le répertoire langagier et plurilingue de l'apprenant de langue étrangère* » (Ibid.). Il vise essentiellement trois publics : élève du primaire, élève du secondaire, apprenant adulte. Dans la circulaire de 2012-141, il est mentionné que « *Le portfolio des langues réalisé par le Conseil de l'Europe constitue également un bon support pour la communication entre enseignants afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue qui peuvent subsister* ». D'après Guy et Cherqui « *Le portfolio est avant tout un outil d'autoévaluation [...]* » (2015 : 189). Il permet donc à l'élève de rendre compte de ses propres compétences dans différentes langues et de devenir un citoyen plurilingue.

2.5.2.3. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le socle commun de connaissances et de compétences instauré par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005, constitue « *la base de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes que tout élève doit maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire* » (CHERQUI & PEUTOT : 2015 : 190). Il a été récemment rénové grâce à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013 (Ibid., p191) qui l'a fait évoluer et l'a redéfini dans sa nouvelle version, le socle

commun désormais intitulé « socle commun de connaissance, de compétences et de culture » (*Décret n°2015-372 du 31-3-2015*). Il fonde les objectifs du programme et définit ce qu'il est indispensable de maîtriser pour réussir la scolarité, poursuivre la formation et de réussir. Le socle est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire à savoir :

1° les langages pour penser et communiquer ; 2° les méthodes et outils pour apprendre ; 3° la formation de la personne et du citoyen ; 4° les systèmes naturels et les systèmes techniques ; 5° les représentations du monde et l'activité humaine » (*BULLETIN OFFICIEL: 2015*).

2.5.2.4. Le livret personnel de compétences

Il s'agit d'un outil d'évaluation associé au socle. Un modèle national conçu et imposé par circulaire en juin 2010 pour être publié au bulletin officiel. En effet, la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 parue au BO n°37 du 11 octobre 2012 consacré à « l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » stipule que « *Le livret personnel de compétences et les éléments constitutifs du livret scolaire témoignent des progrès accomplis et de la validation des acquis de l'élève* ». Et pour information, le socle et le livret qui l'accompagne s'imposent dans le suivi de toute la scolarité, y compris celle des EANA.

Cependant, selon Guy Cherqui et Fabrice Peutot l'évaluation des élèves allophones nécessite une association entre la compétence 1 de la maîtrise de la langue et la compétence 2 de la langue vivante étrangère, et dans cette perspective, il existe un seul outil d'aide à l'évaluation national qui sous-tend cette logique proposé sur le site Eduscol ; il s'agit du Référentiel national (2015 : 194).

2.5.2.5. Le référentiel national

Il s'agit d'un outil d'aide à l'évaluation, qui fait le lien entre Socle commun, le Cadre européen de référence pour les langues et les grilles de références pour l'évaluation (*CHERQUI & PEUTOT, 2015 : 194*). Il fait donc référence aux compétences du socle et au CECRL permettant ainsi d'évaluer les compétences langagières des EANA en français et de suivre la progression des acquis au cours de l'apprentissage de la langue de scolarisation (*Ibid.*). Ensuite, selon les mêmes auteurs, il est composé de deux parties différentes **L'outil**

« **professeur** » qui aide l'enseignant à renseigner le document d'évaluation de l'élève allophone, et l'**outil « élève »** sous forme d'un tableau qui met en liaison les items du socle et les niveaux du cadre (*Ibid.*).

Par ailleurs, il paraît que dans ce référentiel les aspects phonologique de la compétence orale (parler), les aspects graphiques et le déchiffrage dans la compétence écrite (lire/ écrire) ont été additionnés afin de prendre en compte les spécificités des EANA (*Ibid.*, 196).

2.6. L'évaluation initiale des EANA ou positionnement

La circulaire de 2012 incite les établissements à mettre en place une évaluation initiale dite positionnement à l'arrivée de l'élève allophone. Dans le 2ème degré, l'évaluation peut être réalisée dans les établissements par les enseignants des unités pédagogiques, les conseillers d'orientation psychologique, ou sur rendez-vous au CIO (les centres d'orientation et d'information), ou encore par l'intervention des formateurs du CASNAV qui se déplacent à la demande. Cette évaluation initiale est assez importante car selon la circulaire de 2012 :

Elle met en évidence ses connaissances en langue française, afin de déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ; ses compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français [...]

Cette évaluation montre alors, le degré de familiarisation avec l'écrit et les compétences scolaires construites dans la langue de scolarisation antérieure pour déterminer le niveau initial de l'élève. Ensuite, cette évaluation dite initiale permet aux enseignants des dispositifs l'élaboration d'un projet personnalisé et des réponses pédagogiques adaptées.

2.7. L'évaluation certificative « le DELF scolaire »

Un autre outil officialisé sur le plan national depuis janvier 2007 ; il s'agit du diplôme d'étude en langue française (dorénavant DELF). Au début, le DELF est destiné aux étrangers apprenant le français comme langue vivante à l'étranger. Il a été établi en France pour les élèves allophones suite à l'intervention des formateurs de CASNAV, qui voyaient dans le DELF un moyen pour certifier les capacités langagières des élèves allophones (*CHERQUI & PEUTOT, 2015 : 201*).

L'intérêt du DELF scolaire pour les élèves allophones, selon les mêmes auteurs, réside essentiellement dans sa reconnaissance nationale et mondiale grâce à la reconnaissance institutionnelle des niveaux connus A1, A2, etc. Il nous semble important de souligner que nous avons assisté au déroulement des épreuves écrites et orales du DELF au mois de juin dernier 2016. Nous avons donc remarqué que même si l'examen est intitulé « DELF Scolaire », les compétences évaluées et les sujets abordés sont ceux du FLE.

Nous avons survolé les différentes démarches et outils diffusés pour l'évaluation des EANA, nous pouvons dire qu'on est devant un panorama d'initiatives multiples. Nous avons aussi montré l'importance de l'oral en classe de langue et sa place dans les textes officiels. En revanche, les textes législatifs ne définissent pas de quelle manière il convient d'évaluer les acquis des élèves allophones. Face à ce vide, un libre choix est laissé aux enseignants. C'est pourquoi nous voulons dans notre recherche, connaître les modalités d'évaluation des EANA-NSA dans leur dispositif d'accueil et voir aussi entre les déclarations d'une école dite inclusive, les préconisations des textes officielles et la pratique réelle des enseignants sur le terrain.

Deuxième partie

Méthodologie de la recherche et interprétation des données

II METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

La dernière partie sera consacrée à l'analyse des résultats et leurs interprétations. Notre objectif est modestement d'apporter des réponses à la question principale « comment évaluer les élèves allophones non scolarisés antérieurement en FLS ? ». Dans un premier temps, nous essayons de se rendre compte des types d'évaluations pratiquées par l'enseignante du français langue seconde, des démarches adoptées et outils utilisés pour effectuer ces évaluations et leur rôle. Dans un second temps, nous tenterons de savoir si les EANA-NSA font l'objet le plus souvent d'une évaluation à l'oral ou à l'écrit, donc voir s'il s'agit d'une évaluation à orientation communicative ou à orientation linguistique pour pouvoir connaître la place de l'oral dans l'évaluation de ces élèves. Ensuite, il s'agira de savoir les aménagements possibles à l'oral et/ou à l'écrit et les mesures d'aide mises en place pour évaluer des EANA-NSA. Mais aussi les difficultés des EANA-NSA liées à l'écrit. Enfin, nous terminerons avec une réflexion générale sur certains points que nous avons pu observer lors de notre stage, pour pouvoir les discuter et réfléchir sur ce qui pourrait être amélioré dans la démarche d'évaluation des EANA-NSA, mais aussi sur notre démarche de recherche adoptée.

1. Présentation du terrain de recherche

1.1 Description du collège Rodin

Après plusieurs candidatures déposées auprès des établissements scolaires à Paris, qui dans la plupart des cas demeuraient sans réponse, un seul collège se voit prêt à nous accueillir et accepte d'ouvrir ses portes à une étudiante stagiaire qui souhaite devenir une enseignante de Français langue seconde (désormais FLS) dans le public, pour pouvoir prendre en charge les élèves allophones. Il s'agit du Collège Rodin qui se situe au 19 rue de Corvisart à Paris 13^{ème} au sein d'un quartier calme. Il contient 481 élèves. En 2015 le collège Rodin a obtenu un taux de réussite important qui atteint 86.36% (contre 87.56% sur le plan départemental) et un taux de mention de 63.64% contre 67.59% pour le département et l'académie. Tous ces chiffres parlants ont permis au collège d'obtenir 1 palme dans le palmarès ; une distinction attribuée aux établissements ayant plus de 50 inscrit au diplôme national du brevet, et dont le taux de mention est compris entre 60% et 70% des résultats

rare seuls 31,55% des collèges ont obtenu des résultats au moins équivalent (administration du collège).

Le collège se caractérise par l'existence d'une seule classe d'accueil des NSA qui constitue l'objet de notre recherche. Pour pouvoir accéder au collège un protocole d'entrée à respecter est imposé à toute personne étrangère ; il faut d'abord sonner, puis traverser une petite cour avec un petit jardin, avant de passer par un poste d'accueil et de surveillance, à qui on doit se présenter avec une pièce d'identité et remplir un formulaire sous forme d'un tableau qui contient le nom du visiteur, l'objet de la visite, l'heure d'arrivée, et l'heure de sortie prévue, pour repasser encore une fois récupérer la pièce d'identité déposée et noter l'heure de sortie. Dès l'entrée on accède à un grand hall magnifique décoré par des travaux réalisés par les élèves pour chaque projet. Sur la gauche, un petit couloir qui nous amène à la salle des professeurs qui n'est pas assez grande pour l'ensemble des professeurs d'où le mot pardon qui se fait entendre partout pour pouvoir circuler à l'intérieur de la salle. Mais la salle contient des tables en bois, des placards, une machine à café et une seule photocopieuse. Tout au fond de la salle et sur la droite, une petite salle installée avec des ordinateurs pour les professeurs avec accès à l'internet. Le collège possède une grande salle de théâtre rénovée et bien entretenue, dans laquelle se déroulent les activités scolaires qui réunissent l'ensemble des élèves du collège pour y participer. Il comporte ainsi une salle de gymnastique et une grande cour de récréation permettant de pratiquer les activités sportives telles que le Foot, Basket, etc. Le collège est connu par son ouverture aux langues vivantes dès la 6^{ème}, et aux langues anciennes : latin (dès la 5e) et grec (en 3e). Il s'agit d'un collège solidaire qui accueille des handicapés et des enfants malentendants (convention avec l'institut national des jeunes sourds). Ainsi, dans le cadre d'apprentissage des Langues, le collège a mené un projet « Voyage au Rome » du 3 au 9 avril 2016, un séjour à Rome organisé pour les classes de 2^{nde} et 3^{ème}, option : Langue et cultures de l'antiquité, enseignement d'exploration : Littérature et société, le but est de faire découvrir aux élèves la diversité des visages de Rome. Il paraît que le collège accueille une population plutôt favorisée. L'équipe pédagogique a la volonté de ne perdre aucun élève en route lors de sa scolarité. Elle met l'accent sur le suivi et l'orientation.

1.2. Présentation du dispositif et de son public

Le premier jour de notre stage, en rentrant au collège, nous nous sommes dirigés vers la classe d'accueil n°313 des EANA-NSA, qui se situe au 3eme étage là où se déroulent habituellement les cours adressés aux élèves allophones non scolarisés antérieurement. Nous avons frappé à la porte, puis nous sommes rentrés nous découvrons pour la première fois la

classe d'unité pédagogique pour enfants allophones arrivants. Un élément nous a surpris, la classe était presque vide car le nombre des élèves non scolarisés antérieurement n'atteignait pas la dizaine. Les élèves nous regardaient avec inquiétude, le calme s'installait. Mme X prenait la parole pour expliquer le motif de notre présence en classe. Ensuite, nous nous sommes présentés aux élèves. Les élèves semblaient rassurés et commençaient à se présenter. Ils avaient entre 11ans et 13ans, ces huit élèves non scolarisés antérieurement sont de différentes origines ; africaine, algérienne et roumaine, etc. Un autre élève vient d'arrivée le 11/05, d'origine Malienne. Comme il est arrivé en retard, l'enseignante a dû recommencer les cours du programme dès le début, en mettant en place la pédagogie différenciée pour pouvoir poursuivre avec le reste de la classe la préparation à l'examen du DELF scolaire.

Les EANA-NSA sont des apprenants gentils et respectueux, ils sont désireux d'apprendre des nouvelles choses, mais il est difficile à eux de se tenir longtemps en place. Il s'agit d'un groupe d'élève très solidaire qui se rend mutuellement les services. Nous nous sommes installés devant, pas loin de bureau de l'enseignante afin d'éviter que les élèves se tournent la tête envers nous et ne pas se concentrer sur le cours. Nous avons commencé à observer le monde de la classe qui nous entoure, le public en particulier. Nous étions ainsi attirés par les différents dessins réalisés par ces élèves. Ces dessins collés sur les murs de la classe reflètent tout simplement l'éloignement et l'amour des enfants pour leur terre mère. Ainsi, une exposition des photos des élèves prises lors des sorties avec l'enseignante mettant en valeur les différents monuments historiques visités à Paris à titre d'exemple la Tour- Eiffel. De point de vue de matériel scolaire fourni, la classe dispose de tout ce qu'il faut comme moyens nécessaires pour accompagner ces élèves non scolarisés antérieurement. La classe contient une bibliothèque pleine des livres, des contes, des bandes dessinés et des dictionnaires monolingues très utilisés par les apprenants.

1.3. Le contenu des cours dans l'emploi du temps (voir, annexe, doc.1)

Les élèves de ce dispositif bénéficient d'un volume horaire important de cours de français langue seconde : 18 heures, dont 6 heures partagés avec une autre enseignante de français langue seconde. Les heures restantes sont aménagées de la manière suivante : 6 heures pour la discipline des mathématiques dont une séance en co-animation avec l'enseignante principale de français langue seconde, 5 heures pour l'éducation physique et sportive (EPS) et 1 heure consacrée au cours de musique, qui se déroule aussi avec l'enseignante de français langue seconde comme assistante. Malheureusement, suite à des décisions administratives, certaines matières ont été supprimées pour des raisons inconnues

parmi lesquelles on peut citer la discipline des arts plastiques. Cependant, ces élèves ont la chance d'avoir à leur côté une enseignante qui les aime et capable de se débrouiller pour leur bien et leur inclusion au sein de l'établissement. En effet, pour inclure ces élèves et surtout pour éviter que ses élèves se sentent marginalisés, l'enseignante principale a mené deux projets d'inclusion : les lieux de culte (en 5^{ème}) un projet qui a eu lieu avant que j'entame mon stage et le projet de printemps de la poésie avec les classes de 6^{ème} et celle du 4^{ème}, et auquel nous avons assisté. Il s'agit de la réécriture d'un poème choisi par l'enseignante principale, et appris par cœur intitulé « Je suis un enfant de partout » d'Alain Serres. Pour présenter ce poème aux élèves de 6^{ème} et 4^{ème}, l'enseignante a préparé un montage audiovisuel dans lequel chaque élève s'est exprimé en français sur son pays d'accueil « France », son pays d'origine, sur sa culture et sa religion à travers des images sélectionnées par les élèves eux même (des drapeaux, des photos du paysage, des photos de guerre, de leurs pays en flamme pour peut être expliquer aux autres élèves les raisons d'être en France ...), et des paroles en choisissant des mots en rapport avec le thème en respectant les règles de rythme et d'écriture de la poésie. Ces poèmes qui ont attiré l'attention de tout le monde notamment les élèves de classes ordinaires, ont touché profondément les émotions des personnes présentes. Le but de printemps des poètes est de valoriser les travaux de réécriture et de diction. Mais ce projet a surtout permis aux élèves non scolarisés antérieurement de monter sur scène comme les autres élèves des classes ordinaires et de communiquer avec ces derniers. Le projet a permis également à ces élèves, de découvrir un poème « à mon frère blanc », de Senghor récité par une élève de classe ordinaire. Un autre projet d'inclusion autour du film d'animation, un travail réalisé avec d'autres classes, de deux de collègues, et une de lycée professionnel d'art appliqué, il s'inscrit dans le cadre d'un partenariat avec les cinémas indépendants avec l'intervention d'une réalisatrice renommée dans ce domaine.

1.4. Deux enseignantes de français langue seconde

Madame X est le professeur principal de français langue seconde en UPE2A-NSA, sa langue maternelle est le français. Après 30 d'expérience dans l'enseignement ordinaire, elle a décidé de prendre en charge le public des élèves allophones arrivants en France. Elle enseigne à des élèves allophones pour la 3^{ème} année successive.

En ce qui concerne les rapports avec ses élèves, Mme X est une enseignante qui aime ses élèves. En classe, elle faisait tout le temps des compliments pour encourager ses élèves. L'échange entre l'enseignante et les apprenants était présent, une ambiance conviviale et détendue. Les élèves posaient des questions quand ils ne comprenaient pas un exercice. Les

élèves souvent tutoient leur maîtresse, mais ils la respectent. Ils apprécient beaucoup leur maîtresse, ils sont très attachés à elle et très attentifs à tous ce qu'elle disait. Et pour faciliter la compréhension du français, l'enseignante a eu souvent recours à des exemples tirés du réel. Il arrivait parfois que certains élèves soient très agités, qui pleuraient ou refusaient de travailler, l'enseignante ne les obligeait pas à travailler, mais elle les a toujours soutenus psychologiquement en les rassurant pour se remettre au travail.

Quant à l'autre enseignante, vacataire, qui complète les cours de Mme X, elle avait fait ses études à l'université de la Sorbonne nouvelle Paris 3 et elle avait obtenu son master 2 spécialité ingénierie de formation pour l'enseignement du FLE et des langues. Elle travaillait aussi au centre international d'études pédagogiques (Ciep). Elle a une méthode plutôt stricte avec ce public. Il importe de signaler que l'entente est assez présente entre les deux enseignantes, mais aucun enchaînement au niveau des cours.

2. Méthodologie de recueil de données

Pour une vision globale des hypothèses de recherche, nous nous sommes basés sur deux pratiques distinctes de recueil de données qui se complètent, permettant une analyse minutieuse de l'évaluation des EANA-NSA dans ce dispositif observé qui sont l'observation et l'entretien. Il convient ainsi de préciser que nous avons gardé l'anonymat de l'enseignante qui nous a ouvert son dispositif pour pouvoir observer ses pratiques d'évaluation. Néanmoins, nous avons gradé la localisation et le nom de l'établissement. Nous n'avons assisté qu'à quelques moments d'apprentissage consacrés au DELF scolaire avec la deuxième enseignante, car elle ne souhaitait pas nous accueillir, et finit par nous dire qu'elle ne pouvait pas trop nous aider dans notre recherche étant donné que c'est madame X, l'enseignante principale, qui est douée et responsable de l'évaluation de ces EANA-NSA.

D'abord, pour appréhender la complexité de sujet lié à l'évaluation des EANA-NSA nous avons choisi d'adopter dans notre recherche la démarche qualitative dans un contexte précis, en s'appuyant sur le discours et les déclarations de l'enseignante en tant qu'individu engagé dans les pratiques d'évaluation qu'elle adopte. Il s'agit donc d'une approche basée sur le déclaratif en abordant l'opinion et les attitudes pour déterminer la pratique d'évaluation des professeurs d'UPE2A-NSA. Dans cette perspective, l'étude qualitative a été effectuée à travers un entretien (voir annexe, doc.2) direct auprès de l'enseignante principale du FLS des EANA-NSA. Et pour compléter cette étude, nous avons procédé par démarche ethnographique fondée sur une immersion dans un système social, dans

notre cas, notre présence dans le dispositif des EANA-NSA. Notre but est de pouvoir définir et comprendre la réalité des pratiques sur le terrain en relation avec l'évaluation.

Nous avons choisi de travailler en articulant deux discours, le discours des textes officiels et le discours de l'enseignante. Dans cette optique, nous nous sommes intéressés à la place accordée aux évaluations orales dans les textes officiels relatifs à l'accueil et à la scolarisation des EANA NSA et aux pratiques de l'enseignante d'UPE2A-NSA.

Notons ainsi que nous avons essayé de s'entretenir avec les élèves à l'exception d'un élève présentant des difficultés d'apprentissage importantes, qui est intégré dans le dispositif des EANA-NSA. Le but de cet entretien est de savoir d'abord, si les EANA-NSA sont satisfaits ou pas de leurs résultats et s'ils aimeraient être évalués à l'oral ou à l'écrit. Cependant, notre entretien avec les EANA-NSA n'a pas été réussi car nous avons rencontré un certain nombre de difficultés d'organisation. Des difficultés d'enregistrement à cause du bruit et le moment choisi pas trop favorable, car l'entretien s'est déroulé en dispositif en profitant du dernier moment de la séance, où tout le monde était fatigué. Les élèves se précipitaient donc pour aller manger à la cantine. Par conséquent, la plupart ont refusé de participer. Cependant, les trois élèves qui voulaient répondre à nos questions ont eu du mal à comprendre ce que nous leur avons demandé, influencés par les autres élèves de la classe, ces élèves ne répondaient pas sérieusement à nos questions, ce qui nous a conduit à éliminer cette enquête qui n'a pas été efficace de notre piste de recherche et de se baser sur :

2.1. L'entretien

L'entretien principal s'est donc passé auprès de l'enseignante de FLS dont la classe faisait l'objet d'une observation. Il nous a permis d'extraire des informations relatives à sa formation, son parcours professionnel, sa perception, ses choix pour évaluer les NSA, etc.

L'entretien a été réalisé dans le parloir pour recueillir des informations en relation avec notre but de recherche, donc des réponses à notre problématique. Il a été enregistré puis nous l'avons retranscrit selon les normes de transcription empruntées de la thèse de madame BIGOT Violaine, pour être analysé en sélectionnant les passages importants.

Les questions ont été élaborées en fonction des lectures et de notre problématique (Voir annexe, doc 3). La liste des questions est ordonnée autour des thèmes. Les questions ne sont pas connues de l'enseignante, mais le thème de la recherche avait été abordé lors du premier rendez-vous sans montrer l'implicite auquel nous avons pensé c'est-à-dire la place de l'oral dans l'évaluation des EANA-NSA.

Nous présentons ci-dessous les différents thèmes abordés à travers des questions précises portant sur :

Des généralités

Formation

L'idée est de voir s'il y a un lien entre sa pratique évaluative employée et sa formation et son ancienneté.

Pratique d'évaluation

Une question relative à la dimension de l'action et du comportement de l'enseignant. Le but est de savoir comment se pratique l'évaluation au sein du dispositif.

Les raisons d'adoption de l'approche par compétences

L'idée est de savoir les raisons qui justifient le choix de l'enseignante dans l'évaluation de ses élèves.

L'oral

La part de l'oral dans la pratique d'évaluation de l'enseignante.

Notre but est de voir quelle est la place accordée à l'oral dans l'évaluation des élèves allophones en FLS et pourquoi.

Outils

La connaissance et l'utilisation des nouveaux outils d'évaluation en classe de langue. Il s'agit de voir s'il y a des recherches pédagogiques de l'enseignant concernant les modalités de travail et d'évaluation en classe.

2.2. L'observation

Nous avons commencé donc par la phase d'observation sur le terrain en situation qui consiste d'abord, à observer et examiner des documents qui sont proposés et mis à dispositions des enseignants des UPE2A-NSA, à titre d'exemple le livret personnel de compétence ou le référentiel (annexe, doc. 4), mais aussi les copies recueillies des EANA-NSA corrigés par l'enseignante. Il ne s'agit pas dans notre enquête d'inspecter ou de juger les pratiques des enseignants car notre but est de connaître comment ces EANA-NSA sont évalués.

Nous avons également consulté les cahiers, les devoirs et les travaux réalisés par ces élèves pour mieux connaître leurs compétences en langue française qui constituent l'objectif principal de leur apprentissage en UPE2A-NSA.

Par ailleurs, les informations recueillies via la grille d'observation que nous avons conçue pour débiter notre stage, nous ont permises de découvrir pour la première fois le

dispositif d'UPE2A-NSA ainsi que son fonctionnement. Celles-ci nous ont apportées également les données nécessaires permettant d'identifier d'un côté, le public et leurs enseignants, et d'un autre côté les moyens et les matériaux mis à disposition en classe pour faciliter l'apprentissage, notamment pour l'évaluation de l'oral. Ainsi ces informations recueillies ont fécondé des pistes de réflexion sur la nature des travaux demandés aux élèves, les objectifs d'enseignement visés, le déroulement de l'évaluation, etc. Notre présence en dispositif nous a également permis de voir de plus près les difficultés que rencontre l'enseignante des EANA-NSA, en dispositif pour gérer l'hétérogénéité du groupe au moment de la transmission des savoirs et au moment de l'évaluation notamment en présence d'un enfant qui présente un déficit intellectuel important, et qui nécessite un accompagnement plus personnalisé en particulier au moment de l'évaluation.

Au sein d'UPE2A-NSA, nous avons observé différentes séances de FLS, en revanche même si celles-ci constituent notre principale cible, nous aurions aimé observer les EANA-NSA aussi dans d'autres disciplines et avec d'autres enseignants pour voir comment les élèves allophones sont évalués aussi dans d'autres matières. Malheureusement, le terrain et les conditions n'étaient pas trop favorables et notre présence a gêné certains enseignants qui ne souhaitaient pas nous accueillir.

Rappelons que nos hypothèses préalablement établies pour guider notre protocole de recherche, basé principalement sur l'observation et l'entretien se réfèrent aux pratiques d'évaluation dispensées en FLS. Nous avons procédé ensuite, à une analyse des résultats dans une perspective comparative en comparant ce qui a été déclaré par l'enseignante et ce qui a été observé en dispositif. Il s'agit donc pour nous d'observer les modalités d'évaluation pratiquées en classe de FLS. Notre présence au moment de l'évaluation est ainsi très intéressante pour appréhender l'ensemble du contexte d'évaluation afin d'avoir une analyse minutieuse de l'ensemble des éléments.

Lors de nos observations en dispositif au moment de l'évaluation, nous avons voulu connaître surtout la place de l'oral dans l'évaluation des EANA-NSA et cela en mesurant la **fréquence** et l'**articulation** des modalités d'évaluation **orales** ou **écrites** conçues pour évaluer les EANA-NSA (indicateur 1), donc voir si les élèves font l'objet d'une évaluation le plus souvent à l'**oral** ou à l'**écrit**.

Notons ainsi que l'observation a été également menée en dispositif au moment de l'apprentissage, car il nous semblait important d'observer le déroulement de la séance, les contenus abordés et la méthodologie adoptée par l'enseignante avant d'arriver à l'évaluation des EANA-NSA étant donné que l'évaluation est intimement liée à l'enseignement /

apprentissage, et la validité de l'évaluation réside justement dans la pertinence des liens entre finalités, objectifs et activités. L'intérêt de l'observation au moment d'apprentissage, réside aussi dans le fait de pouvoir éclairer et interpréter la pratique d'évaluation de l'enseignante en ayant déjà une idée sur sa pédagogie et surtout sur la place accordée à l'oral durant l'apprentissage. Au moment d'évaluation, notre présence nous permettra de voir s'il y a des aménagements pour l'évaluation de l'oral, ce qui démontrerait l'importance qui lui est accordée (indicateur 3). Il convient de signaler que nous nous sommes installés au fond de la classe pour ne pas perturber le déroulement de celle-ci.

Pour affirmer ou réfuter nos hypothèses, nous tenterons dans un premier temps de déterminer l'approche de l'évaluation adoptée par l'enseignante du FLS et de voir aussi les types d'évaluations pratiqués au sein du dispositif par trimestre. Dans un deuxième temps, nous essayons de connaître la place accordée à l'oral dans l'évaluation des EANA-NSA. Nous tenterons aussi de démontrer les difficultés rencontrées par les EANA-NSA aux moments de l'évaluation écrite.

En ce qui concerne le fonctionnement de l'outil d'observation, il s'agit d'assister au déroulement des séances d'évaluation, donc l'enseignante devrait nous contacter à chaque fois qu'elle décidait de faire une évaluation à l'oral ou à l'écrit pour y assister. Cet outil permet de mettre en évidence les tendances de l'enseignante dans sa pratique évaluative dans le dispositif des NSA. Notre principe d'observation est que l'évaluation en français langue seconde peut se faire à l'écrit et à l'oral comme nous l'avons expliqué dans la problématique. Nous avons dû établir une distinction entre les évaluations basées sur des activités écrites visant à évaluer des compétences écrites, et des évaluations basées sur des activités orales permettant d'évaluer les compétences communicatives des EANA-NSA. Notons ainsi que la mise en parallèle de l'entretien avec l'observation permet d'interpréter une réalité du terrain de notre recherche.

Et pour une analyse fidèle et une observation complète du contexte dans lequel intervient l'évaluation des EANA-NSA, nous nous sommes basés sur les critères d'observation que nous avons choisi d'analyser :

Des généralités

Durant notre stage, au moment de l'apprentissage, nous avons donc centré notre observation de manière générale sur :

L'effectif du dispositif

Le nombre d'élèves en dispositif constitue à notre avis un élément important qui peut influencer le choix de l'enseignant pour l'utilisation d'une certaines méthodes d'évaluation.

La classe

Nous avons appréhendé la classe en tant que lieu où se déroulent l'apprentissage et l'évaluation des EANA-NSA. En effet, la classe peut influencer, favoriser ou pas la communication entre l'élève et son maître, ou entre le groupe d'élèves. Dans cette perspective, nous pouvons citer Francine Cicurel qui déclare

La classe, lieu qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité des facteurs qui peuvent, selon les cas, aider ou retarder l'appropriation. Le désir d'apprendre (..) rapport à la langue apprise, l'aptitude à développer une compétence orale, [...] (2015).

Notre observation en classe porte donc sur trois éléments importants à savoir :

La disposition des tables qui peut jouer un rôle primordial dans la détermination du mode de communication, il s'agit d'un indicateur qui peut justifier la présence de l'interaction à l'oral ou pas entre les EANA-NSA au moment de l'apprentissage.

Les différents supports utilisés et les moyens mis à disposition de l'enseignante en dispositif qui peuvent à notre avis favoriser ou empêcher la réalisation de l'évaluation des EANA-NSA à l'oral.

Les décors de la classe

Nous nous sommes intéressés à l'observation des décorations de la classe car d'un côté, les décors en classe de langue sont importants, notamment dans le contexte des élèves allophones non ou très peu scolarisés antérieurement. En effet, les affiches constituent pour ces élèves étrangers à notre avis une source de rappel et un moyen visuel important pour s'exprimer ou écrire. D'un autre côté, les décors de la classe reflètent la volonté de l'enseignante de créer une ambiance favorable et motivante qui incite les élèves à s'exprimer.

L'ambiance

Il nous semble important d'observer le climat qui domine la classe de langue au moment de l'apprentissage et durant le déroulement de l'évaluation, il s'agit d'un indicateur crucial de la présence de l'oral en dispositif, de la parole de l'enseignante et de la participation des élèves.

Le déroulement de l'apprentissage

Il nous semble important de connaître la méthodologie du travail de l'enseignante et les manuels utilisés par celle-ci, car ils auront certainement des répercussions sur les modalités et les types d'évaluation.

Au moment de l'évaluation

L'évaluation constitue l'objectif principal de notre recherche. Pour ce faire, nous sommes basés sur une série de questions pour répondre d'une manière complète à la problématique à savoir :

Contrôle /évaluation

L'enseignant du FLS fait-il des contrôles ? A quelle fréquence ? Évalue-t-il que des connaissances ? Évalue-t-il les compétences de ses élèves ? Quel est le rôle de ces évaluations ? Y a-t-il des aménagements possibles par rapport au niveau des élèves ou pas ?

L'oralité

L'enseignant du FLS évalue-t-il ses élèves à l'oral ? Quelles sont les activités orales utilisées pour évaluer les EANA-NSA ? Des évaluations formelles ou informelles ? L'expression orale est-elle évaluée ? À l'aide de quels critères et à quelle fréquence ? La compréhension orale est-elle évaluée ? Quels aménagements sont mis en place ?

L'ambiance

Elle indique si les EANA-NSA travaillent dans un climat calme au moment de l'évaluation pour se concentrer ou dans une ambiance agitée, qui peut être un signe d'incompréhension, de panique et des difficultés rencontrées par les EANA NSA. Au moment de l'évaluation, nous voudrions aussi observer les attitudes des élèves durant cette épreuve et les réactions de l'enseignante à ce moment là. Notre but est de voir les difficultés rencontrées par les NSA au moment de l'évaluation orale ou / et écrite en UPE2A-NSA.

Par ailleurs, nous avons centré notre observation sur **l'enseignant** qui constitue pour nous un élément essentiel, car c'est lui l'évaluateur qui conçoit les activités d'évaluation. Sa méthodologie et son rôle en classe au moment d'apprentissage et au moment d'évaluation nous intéresse également, donc nous allons essayer de répondre aux questions suivantes : Comment l'enseignante organise-t-elle son travail ? Prépare-t-elle les élèves à l'évaluation ? Aide-t-elle l'élève à réviser ? Et comment ? Prévient-elle les élèves du jour de l'évaluation ? Donne-t-elle des informations sur le contenu de l'évaluation ? Et concernant la place de l'oral dans l'évaluation des EANA-NSA, nous pensons que le rôle de l'enseignante dans ce contexte est important, elle peut jouer le rôle du médiateur et encourage les situations de communications entre élèves. Elle peut également concevoir des situations motivantes et

pertinentes pour évaluer ses élèves à l'oral. Elle est censée instaurer un climat de confiance pour que l'élève puisse prendre la parole et participer à l'oral. Nous pensons aussi que la présence de l'oral en classe durant les séances d'apprentissage peut donner lieu à des évaluations orales.

2.3. L'analyse des copies des élèves corrigées

Il nous semble important d'analyser quelques copies d'élèves corrigées pour connaître d'abord, la nature des travaux demandés aux élèves de NSA et les types d'activités donc la variété accordée à l'oral et/ou l'écrit (indicateur 2). Ensuite, elles peuvent aussi refléter les difficultés rencontrées à l'écrit par les EANA-NSA dans la réalisation des activités demandées, mais aussi la réussite de certaines activités à priori adaptées, donc elles sont révélatrices de la réussite ou de l'échec de certaines activités.

Enfin, l'analyse des copies nous permettra de dégager les différents aménagements mis en place ou pas par l'enseignante. En effet, les aménagements peuvent être des indicateurs de l'importance accordée aux évaluations orales et/ou écrites (indicateur3).

2.4. L'analyse de l'enregistrement de la séance d'évaluation

Nous avons ainsi enregistré la séance pour l'analyser, car en assistant à la 1^{ère} évaluation nous avons eu du mal à noter les différentes questions des élèves et réactions de l'enseignante. Nous sélectionnerions quelques interactions qui se seraient déroulées durant l'épreuve de l'écrit et de l'oral pour les retranscrire (annexe, doc.5). L'analyse de cette enregistrement nous permettrait de connaître l'ambiance qui règne pendant les épreuves d'évaluation, qui est révélatrice des réactions des élèves face aux épreuves, car une ambiance agitée au moment de l'évaluation peut être un signe d'incompréhension, de panique et des difficultés rencontrées par les EANA NSA face à certaines activités.

2.5. L'analyse du référentiel utilisé

L'analyse du référentiel nous permettra d'abord de déterminer la démarche d'évaluation adoptée par l'enseignante. Ensuite, cette analyse nous permettra également de dégager les compétences orales et /ou écrites évaluées dans ce dispositif. Enfin elle permettra de comparer ce qui va être observé sur le terrain et ce qui est mentionné sur le référentiel. Nous tenterons également de comparer le référentiel de 2016-2017 et celui de 2015-2016 (Voir annexe,

doc.6) dans le but de voir s'il y a eu des changements dans l'évaluation de l'oral des EANA-NSA.

Enfin pour mener à bien notre observation en lien avec nos hypothèses, nous avons dû établir une liste d'activités permettant de mettre en évidence le type des travaux et activités propres à l'évaluation de l'oral.

D'abord, pour l'évaluation de l'oral, il est important de rappeler que l'oral relève, comme nous l'avons évoqué, de la réception et de la production. L'oral peut donc être évalué à partir des activités suivantes :

Ecouter un document sonore et répondre aux questions à l'écrit (la compréhension orale).

Contrôle ponctuel de la leçon précédente.

La participation globale de l'élève apprécié par des fiches d'autoévaluation distribuées aux élèves par exemple.

Des travaux personnels demandés aux élèves.

Un compte rendu à l'oral ou un moment d'échange en classe.

Des jeux de rôle devant la classe individuels ou en binômes.

Des exposés et débat.

La lecture à haute voix (la lecture d'une phrase, d'un paragraphe, etc.).

La répétition d'une phrase ou d'un mot.

La récitation d'un poème ou de quelques vers de poème.

Enregistrements remis au professeur.

Réaliser un exercice à l'orale par exemple conjugaison d'un verbe à l'oral.

Les modalités de l'évaluation à l'oral

Interrogations individuelles des élèves par leur professeur en classe.

Travaux oraux enregistrés sur cassette, cd, ou filmés.

Quant à l'évaluation de l'écrit, elle peut s'effectuer à partir des devoirs ou contrôles faits en classe et divers travaux fait à la maison, en binôme, individuellement ou en utilisant l'ordinateur dans le but d'évaluer des compétences écrites à titre d'exemple des exercices de grammaire et de conjugaison, l'expression écrite, la dictée, etc.

Rappelons que lors de nos observation en classe, nous avons voulu savoir aussi la **fréquence** (indicateur 1), **la variété** des activités d'évaluation orales versus écrites par trimestre (indicateur 2) dans lesquelles sont impliquées les EANA- NSA ainsi que **les aménagements** effectués (indicateur 3) pour cerner la place de l'oral dans l'évaluation des EANA-NSA.

Il convient ainsi de préciser que pour cerner la place exacte de l'oral dans l'évaluation dans ce dispositif, nous allons adopter tout au long de notre analyse, une approche comparative basée sur la confrontation entre l'oral et l'écrit en relation avec quelques éléments considérés comme des indicateurs à savoir : la fréquence, la subjectivité/objectivité, formelle/informelle, la variété et les aménagements accordés.

III. L'analyse des données

1. L'analyse des différentes données recueillies

1.1. Le contexte de l'observation

L'observation a été réalisée tout au long de notre stage en UPE2A-NSA et a débuté le cinq avril 2016 jusqu'à la fin du mois de juin, l'équivalent de quatre vingt heures sur les trois mois de stages, au rythme de quatre heures par semaine. Elle a été réalisée au sein d'un dispositif implanté au collège Rodin à Paris. Elle s'est déroulée en deux moments, au moment de l'apprentissage et au moment de l'évaluation. L'ensemble des éléments concernant les principaux comportements observés ont été récapitulés dans le tableau de la grille d'observation (voir annexe, doc.7).

1.2. L'analyse des données issues de l'observation

Le compte rendu de l'analyse va se réaliser selon l'ordre des hypothèses, donc nous commencerons par l'analyse de la démarche d'évaluation adoptée par l'enseignante. Ensuite, nous aborderons la place de l'oral dans l'évaluation des EANA-NSA à travers les types d'activités **orales** et/ou **écrites** pratiquées et répertoriées en dispositif, leur fréquence, leur variété et les différents aménagements faits par l'enseignante pour faciliter l'évaluation aux NSA à l'oral et/ou à l'écrit. Et pour une analyse holistique de notre sujet, nous allons développer notre réflexion et notre analyse en répondant à toutes les questions posées suivant les critères de notre grille d'observation. Notre observation nous a permis de ressortir et de mettre en évidence les points suivants concernant la démarche d'évaluation pratiquée en français langue seconde dans ce dispositif :

1.2.1. Des évaluations sommatives écrites enchaînées

Dans ce dispositif, nous avons observé deux contrôles écrits sur table qui portent essentiellement sur des connaissances linguistiques à intervalle de deux mois, donc à la fin

d'une longue période d'apprentissage. Comme nous l'avons déjà évoqué dans le cadre théorique, toute évaluation peut intervenir à différents stades de l'enseignement et son type se traduit par son but et sa fonction réelle. Dans cette perspective, nous pouvons donc affirmer qu'il s'agit ici des évaluations sommatives qui visent essentiellement la maîtrise du code écrit dans ses différentes dimensions (la conjugaison, l'orthographe, etc.). A l'évidence, ces deux évaluations auxquelles nous avons pu assister ont permis de savoir si les élèves ont acquis les connaissances transmises en cours ou pas, et donc de faire la somme des compétences linguistiques écrites acquises et visées dans le référentiel des compétences, conçues par l'enseignante principale du français avec l'aide de l'équipe éducative (Voir annexe, doc.4).

Les élèves sont souvent prévenus un ou deux jours à l'avance, sans aucune préparation collective préalable lors d'une session destinée aux révisions. Cependant, l'enseignante explique aux élèves ce qu'il faut réviser et sur quoi va porter l'évaluation. En revanche, nous avons remarqué qu'il n'y a aucune anticipation pour préparer l'évaluation, autrement dit, l'enseignante ne prépare pas l'évaluation en même temps que les cours. Rajoutons ainsi que notre observation a été accompagnée par un certain flou didactique, car nous n'avons pas vu un enchaînement des cours, ou un travail écrit clair à l'aide des séquences écrites par l'enseignante par exemple. Et pour l'ensemble des évaluations observées, nous avons remarqué une ambiance agitée notamment pour l'activité de production écrite (Voir l'analyse de la séance enregistrée).

Rajoutons ainsi qu'aucun livret de compétence n'a été vu à disposition de l'enseignante. Et en ce qui concerne sa méthode d'enseignement en dispositif, nous ne sommes pas en mesure de définir l'approche adoptée par l'enseignante car nous avons commencé notre stage au mois d'avril, une période où elle avait presque fini les cours, une période de réalisation des projets. L'enseignante était sur le point d'entamer la préparation des élèves au DELF scolaire. De ce fait, nous avons vu des séances enchaînées consacrées à des exercices écrits et variés de conjugaison, de vocabulaire, dictée muette, etc. D'ailleurs, l'enseignante avait un stockage des copies d'exercices écrits, préparées et rangées dans l'armoire de la classe servant toute l'année scolaire.

L'enseignante n'utilise pas un manuel précis et ne suit pas un manuel scolaire de manière linéaire. Nous avons pu voir l'enseignante utiliser une fois le manuel « entrée en matière » de Chnane Davin pour travailler le passé composé et faire des exercices à partir du même manuel. L'enseignante fixe et cible d'abord les compétences à travailler pour faire

ensuite les cours suivis directement des exercices d'entraînement écrits effectués en classe au fil des cours. Ces exercices sont une forme d'évaluation formative pour l'enseignante. La correction est individuelle avec un rappel de la règle. Notons aussi que les exercices des trois évaluations observées sont de même type que ceux réalisés en dispositif donc des exercices de grammaire, de conjugaison et vocabulaire pour évaluer des compétences écrites.

1.2.2. Et concernant l'évaluation de l'oral ?

Depuis notre présence dans le dispositif nous n'avons pas assisté à une évaluation de la production orale proprement dite. En revanche, après plusieurs séances observées nous nous sommes rendu compte que l'évaluation des EANA-NSA à l'oral fait partie du quotidien de l'enseignante. En effet, pendant une séance consacrée à des exercices à l'écrit, l'enseignante a demandé à un élève en particulier de lire une phrase, alors que les autres élèves ont levé le doigt pour le faire, elle a insisté sur cet élève. L'élève commença à lire la phrase avec beaucoup de difficultés, l'enseignante s'est attardée sur la correction phonétique. À ce moment là, l'enseignante m'a confiée qu'elle n'était pas sûre que l'élève puisse quitter le dispositif à cause de ses difficultés de prononciation, avec cette confiance nous nous sommes posés la question suivante : l'enseignante évalue-t-elle ses élève à l'oral de manière informelle et continue ?

Nous avons noté que l'enseignante interrogeait fréquemment ses élèves tous les jours sans se référer à des critères précis « une grille d'observation ». Concrètement, nous n'avons pas vu l'enseignante cocher ou écrire en évaluant ses élèves à l'oral, ni prévenir les élèves de ces évaluations orales. Cependant ne pas établir de critères peut à notre avis amener l'enseignant à évaluer de façon plus subjective, l'évaluation de l'oral se réalise donc avec le regard critique de l'enseignante. L'observation menée en dispositif au moment d'apprentissage et au moment de l'évaluation a permis de voir deux types d'évaluation à l'oral à savoir :

1-Des évaluations quotidiennes informelles qui portaient essentiellement sur **la participation sollicitée à l'oral** ; une évaluation qui a eu lieu notamment lors de la production orale de l'élève en dispositif, lorsque celui-ci est interrogé par l'enseignante. L'enseignante évalue donc les compétences orales de ses élèves en écoutant leurs productions pour poser une question, dire une phrase ou demander de l'aide. Notons ainsi que l'enseignante corrige les productions orales de ses élèves et à l'issue de cette correction, l'élève répète ce qu'il a dit

pour se corriger. Nous pensons que l'enseignante évalue la progression de ses élèves à l'oral régulièrement en insistant sur la correction de prononciation des sons en français.

L'enseignante a interrogé les élèves sur un élément de cours et sur une sortie déjà passée. Elle a abordé en classe un événement à travers une situation particulière qui s'est passée au mois de décembre. En effet, nous avons ramené une boîte de chocolat aux élèves, l'enseignante a trouvé donc l'occasion pour aborder la fête de Noël et poser des questions aux élèves, en disant : « Ah ! ça tombe bien madame Mélanie vous a apporté du chocolat ! Savez-vous quelle est la fête qui s'approche en France ? Qu'est ce qu'il faut faire ? Les élèves m'ont dit : « merci madame ! ». L'enseignante continue à poser des questions concernant la fête de Noël pour que les élèves puissent s'exprimer et répondre à ses questions. Nous nous sommes ainsi demandés sur quels critères se baserait-elle pour évaluer les productions de ses élèves à l'oral ? Et puis comment évaluer des élèves sans qu'ils sachent qu'ils sont évalués ? Quels sont les efforts mis en œuvre par ces élèves pour réussir leur évaluation à l'oral s'ils ne sont pas au courant qu'ils le sont ? Quel est le but de ces évaluations informelles continues ?

Par ailleurs, souvent nous avons vu l'enseignante interroger quelques élèves sur ce qu'ils ont fait le week-end, nous avons donc supposé que c'est dans le but de voir s'ils arrivaient à produire une phrase à l'oral ou pas et s'ils articulaient correctement. Et à chaque fois qu'un élève a commis une erreur, l'enseignante corrigeait derrière lui, l'élève répète ce qu'il a dit pour se corriger mais sans savoir le fonctionnement qui sous-tend le système linguistique.

2- Une évaluation formelle sommative qui porte sur la compréhension de l'oral qui a eu lieu pendant l'évaluation n°3 (Voir exercice n°4 en annexes doc.10, doc.11).

Avant de procéder à l'analyse des sujets des évaluations dans le but d'avoir des pistes de réflexions sur le contenu d'évaluation, c'est-à-dire la nature des travaux demandés aux élèves et donc les types d'activités écrites et/ ou orales auxquelles sont soumis les EANA-NSA, il nous semble important de signaler que nous avons assisté qu'à deux évaluations dont nous avons observé le déroulement. Toutefois, l'enseignante nous a remis d'autres copies relevant d'une troisième évaluation écrite qui a eu lieu le 05/01/2017 et dont nous n'avons pas été informés. Nous avons donc choisi de présenter ci-dessous pour chaque évaluation des trois évaluations écrites, deux copies d'élèves ; une copie appartenant au groupe 1 « totalement débutants » qui sont « non scripteurs et lecteurs » et une autre copie appartenant au groupe 2 « des débutants un peu avancés ».

1.3. L'analyse des copies des élèves corrigées

Nous allons analyser deux copies de sujet d'évaluation n°1 qui ont été proposé en dispositif d'UPE2A- NSA, après un mois et demi d'apprentissage, et qui ont lieu le mercredi 23/11/2016 à 9h10 pour une durée de 58 minutes. Toutefois, nous ne sommes pas en mesure de l'inclure ou de l'inscrire dans le cadre d'une séquence particulière préparée puisque l'enseignante n'écrit pas ses séquences. En effet, l'enseignante fixe préalablement ses objectifs, puis elle fait ses cours et à la fin de la période d'apprentissage l'enseignante décide de vérifier les acquis de ses élèves pour valider les compétences linguistiques écrites visées dans le référentiel. Il est intéressant d'examiner les copies car d'un côté, elles sont révélatrices des choix des types d'activités orales ou /et écrites et d'un autre côté elles permettent de dégager les différents aménagements mis en place. D'autre part, elles peuvent aussi refléter les difficultés rencontrées à l'écrit par les EANA-NSA dans la réalisation des activités demandées, mais aussi la réussite de certaines activités à priori adaptées.

1.3.1. Les différents types d'activités :

Après l'analyse du sujet de la première évaluation destinée au groupe 1 « non scripteurs et non lecteurs » (Annexes, doc.8), nous relèverons les principaux types d'activités à travers lesquelles l'enseignante voulait vérifier les acquis de ses élèves. Il paraît que les deux évaluations se basent principalement sur une batterie d'exercices écrits centrés sur le système linguistique, Nous constatons qu'il est composée de :

1-**Un exercice de conjugaison** sous forme d'un tableau, le but de l'exercice est de voir si l'élève est capable de conjuguer le verbe Avoir au présent en complétant le tableau. Notons ainsi que la consigne est implicite et ne précise pas le temps de la conjugaison attendu.

2-**Un exercice de vocabulaire** où l'élève est invité à écrire les jours de la semaine appris par cœur. Le but est de savoir si l'élève est en mesure d'écrire les jours de la semaine mémorisés en respectant l'orthographe.

3-**Un exercice de vocabulaire** où l'élève est invité à placer les bons mots au bon endroit en s'appuyant sur le dessin et le sens des flèches. Le but est de savoir si l'élève a bien compris le sens du vocabulaire spatial (sur, sous, à gauche, à droite).

4-**Un exercice de repérage** où l'élève est invité à lire le texte et suivre les instructions de la consigne. Le but est de voir si l'élève est capable de reconnaître et de repérer dans un texte les mots demandés en respectant la consigne.

5-**Un exercice de production écrite** de type d'épreuve du DILF et DELF. Le but est de savoir si l'élève est capable de remplir le formulaire et d'écrire correctement et dans le bon endroit ses informations personnelles. Mais de voir aussi, s'il maîtrise l'écriture des informations chiffrées (la date du jour, horaire, et sa date de naissance).

6-**Un exercice d'un écrit court** où l'élève est invité à exprimer ce qu'il aime faire ou pas en utilisant les verbes du 1^{er} groupe déjà étudiés en classe. Le but de cet exercice est de produire une phrase simple et courte pour s'exprimer.

Passant maintenant à l'analyse de sujet d'évaluation n°1 du groupe 2 « débutant un peu avancé » (Annexes, doc.9). Nous dégagerons la liste des exercices suivants :

1- **Un exercice de conjugaison** sous forme de phrases à trous où l'élève est invité à conjuguer le verbe entre parenthèse. Nous remarquons que la consigne est imprécise car elle ne précise pas le temps de la conjugaison. L'objectif de cet exercice de conjugaison est de voir si l'élève a maîtrisé la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe et du verbe avoir.

2- **Un exercice de vocabulaire**, de type phrases à trous. Le but de cet exercice est de vérifier si l'élève est capable de connaître le vocabulaire spatial et de pouvoir l'utiliser en situation.

3- **Exercice de production écrite** d'une phrase à partir d'une image. L'objectif de cette activité est de savoir si l'élève est capable d'écrire une phrase simple sans erreur en respectant l'orthographe des mots appris, les règles d'accord et de conjugaison, etc.

4- **Un exercice de type d'épreuve du DILF et DELF**. Le but de cette activité est de savoir si l'élève est capable de remplir le formulaire et d'écrire correctement ses informations personnelles. Il s'agit aussi de voir si l'élève maîtrise l'écriture des informations chiffrées (la date du jour, horaire, et sa date de naissance).

5- **Un exercice de production écrite** où l'élève est invité à s'exprimer à l'écrit pour dire ce qu'il aime et ce qu'il déteste faire. L'objectif de cette production écrite est de

savoir s'il est capable d'écrire un texte de 3 à 4 lignes en utilisant le « Je » et les verbes de sentiment (aimer /détester).

6- **Un exercice de compréhension écrite** accompagné des questions de type vrai ou faux. Il est demandé aux élèves de lire un texte simple en rapport avec leur sortie au cinéma, et de répondre aux questions posées en cochant la bonne réponse vraie ou fausse. L'objectif de cette activité est de voir d'abord si l'élève arrive à lire et à comprendre le texte.

7- **Un exercice de grammaire type « remise en ordre »** pour former des phrases interrogatives. L'objectif est de voir si l'élève est capable d'ordonner les mots pour poser une question à l'écrit. Ensuite d'écrire une question syntaxiquement correcte avec le signe de ponctuation nécessaire.

Nous allons également nous arrêter un instant pour analyser deux autres copies tirées cette fois-ci de l'évaluation écrite n°3, une copie du groupe 1 « totalement débutants » (Annexes, doc.10) et une copie du groupe 2 « des débutants avancés » (Annexes, doc.11). Notons ainsi que nous sommes encore dans l'impossibilité d'inscrire cette troisième évaluation dans le cadre d'une séquence. Il s'agit d'une évaluation écrite complétée par l'évaluation de la compréhension orale qui ont eu lieu le mercredi 25/01/2017 de 10h30 à 11h30, donc pour une durée de 59 minutes. Le but de notre analyse est toujours le même, il s'agit pour nous de souligner les différents types d'exercices et d'activités à travers lesquels l'enseignante du FLS évalue les compétences écrites et orales de ses élèves non scolarisé antérieurement.

En analysant la copie de sujet d'évaluation n°3 conçu pour le groupe 1 « débutant totalement » (Voir annexe, doc.10), nous constatons que le sujet de la troisième évaluation comporte moins d'exercices que le précédent, nous listons les types d'exercices relevés suivants :

1-**Un exercice de vocabulaire de type phrases à trous** accompagnées par quelques dessins. Il est question dans cet exercice de voir d'abord, si l'apprenant réussit à se rappeler des mots qu'il devrait mémoriser pour pouvoir les utiliser en adéquation avec le sens de chaque phrase et de les écrire sans erreur en respectant l'orthographe de chaque mot.

2-**Un exercice d'orthographe de type « dictée de syllabes »** où l'élève est invité à écouter les mots à 1 syllabe et à 2 syllabes dictés par l'enseignante afin de les écrire sans

fautes d'orthographe. Le but de cet exercice est de voir si l'élève est capable d'écrire sans erreur des syllabes et des mots dont les graphies ont été mémorisées.

3-**Un exercice de remise en ordre** dont le but est de savoir si l'élève est capable de retrouver le bon ordre des mots et de recopier chaque phrase sans erreur en respectant l'orthographe des mots, la majuscule et la ponctuation nécessaire.

4-**Le QCM (le questionnaire à choix multiples)**, une technique utilisée pour évaluer la compréhension d'un énoncé écouté. Il s'agit donc d'une **activité de réception orale**, accompagnée d'un message audio enregistré. Dans cette activité, l'élève est invité à écouter deux fois le même document sonore et de répondre aux questions à l'écrit en cochant les bonnes réponses parmi les trois propositions. Il est question dans cette activité de voir si l'élève est capable d'écouter et comprendre le contenu d'un message audio de façon analytique « l'écoute d'analyse ».

Nous examinerons pour finir la deuxième copie relevant du groupe 2 « des débutants avancés » (Voir annexe, doc. 11) et nous relevons :

1-**Un exercice de vocabulaire de type « des phrases à trous »** accompagnées de quelques dessins. L'objectif de cet exercice est de voir si l'élève est capable de retrouver le bon mot et de l'écrire dans le bon endroit sans fautes.

2-**Un exercice d'expression écrite**, où il est demandé à l'élève de raconter des choses faites la veille en sport. L'objectif est de voir la capacité de l'élève à s'exprimer à l'écrit pour raconter des faits réels en respectant l'orthographe des mots et le temps.

3-**Un exercice d'orthographe de type « dictée muette »**, sous forme de tableau avec deux colonnes. L'objectif est de voir si l'élève est capable d'identifier le son en question, et d'écrire des mots en respectant l'orthographe de chacun.

4- **Le QCM (le questionnaire à choix multiples)**. Il s'agit donc d'une **activité de réception orale** accompagnée d'un message audio enregistré. Dans cette activité, l'élève est invité à écouter deux fois le même document sonore. Il est question dans cette activité de vérifier si l'élève est capable d'écouter et comprendre le contenu d'un message audio de façon analytique.

Par ailleurs, en ce qui concerne **l'évaluation écrite n°2** de type **interrogation écrite** à laquelle nous n'avons pas pu assister pour observer son déroulement qui a eu lieu le 05/01/2017, il paraît que l'enseignante a décidé de vérifier l'étendu des mots de tous les jours appris par ses élèves. Pour ce faire, l'enseignante a choisi de reprendre le même poème de Bernard Friot « Les mots de tous les jours » travaillé précédemment en classe pour évaluer ses élèves. Nous observons donc la première copie d'un élève appartenant au groupe 1 (Voir annexes, doc.12) ainsi que la deuxième copie relevant du groupe 2 (Voir annexes, doc.13), nous découvrons qu'il s'agit d'un sujet commun pour les deux groupes présentant un **seul exercice de vocabulaire et de mémorisation, de type lacunaire** où l'élève est invité à se rappeler des mots simples de tous les jours appris par cœur pour les écrire dans les bons endroits.

Grâce à l'analyse des copies d'élèves, nous avons retenu qu'au sein de ce dispositif, les élèves non scolarisés antérieurement ont fait l'objet de trois évaluations de type sommatif. À la lumière de cette analyse et pour ces trois évaluations sommatives destinées aux NSA, nous avons répertorié les types d'activités suivantes :

Pour l'écrit :

- Des exercices écrits visant à vérifier les compétences linguistiques de vocabulaire, d'orthographe, de grammaire et de conjugaison.

- Des exercices de production écrite.

Pour l'oral :

- Une seule activité de compréhension orale où l'élève devrait écouter et répondre à l'écrit.

Cette analyse nous laisse penser qu'il s'agit des évaluations à orientation linguistique de vérification de connaissances sur la langue, donc des évaluations classiques et des objectifs d'enseignement centrés sur la maîtrise des différents niveaux du code linguistique. Dans cette perspective, nous pouvons déduire que les EANA-NSA, un public spécifique qui représentent des difficultés importantes au niveau de l'écrit sont évalués le plus souvent à l'écrit sur la base d'une langue française écrite et normée, à travers des exercices décontextualisés. En effet, l'enseignante semble adoptée une pratique évaluative centrée sur les contenus enseignés en classe en s'appuyant sur des écrits de restitution des connaissances.

L'évaluation de l'oral dans ce dispositif semble se limiter à l'activité de la compréhension orale.

1.3.2. Les aménagements relevés pour l'évaluation de l'écrit

1.3.2.1 Des adaptations à l'intérieur du même type d'exercice

L'enseignante a constitué deux groupes d'élèves, selon leurs compétences à l'oral et à l'écrit ; le groupe 1 est composé des élèves « totalement débutants » qui sont non lecteurs et non scripteurs ; le groupe 2 est composé des élèves « débutants un peu avancés » qui sont avancés par rapport à l'autre groupe au niveau de l'écrit et l'oral selon l'enseignante. Et pour information, l'enseignante inscrira tous les élèves au DELF scolaire A1.

L'enseignante essayait de mettre en place des actions visant à adapter ses évaluations pour que tous les élèves participent et restent motivés afin de progresser selon leur rythme et leur niveau. Pour ce faire, elle commence d'abord par différencier les sujets d'évaluation en fonction de niveau des élèves partagés en deux groupes. En effet comme nous l'avons constaté sur les copies analysées des sujets des évaluations écrites (Voir annexes, doc.8, doc.9, doc.10, doc.11, doc.12, doc.13), l'enseignante a procédé à des aménagements à l'intérieur des exercices, parfois du même type mais plus simplifiés pour ceux qui avaient des problèmes de lecture et d'écriture, nous relevons donc les aménagements suivants :

L'enseignante a proposé un exercice de conjugaison (Voir exercice n°1, évaluation n°1, doc.8, doc.9) pour les deux groupes en demandant au groupe 1 de conjuguer un seul verbe « le verbe avoir » en utilisant un tableau, tandis que les élèves de groupe 2 devaient conjuguer plusieurs verbes du premier groupe dans des phrases à travers un exercice à trous.

Nous citons encore un autre aménagement à l'intérieur d'exercice de grammaire (Voir exercice n°3 groupe1, évaluation n°1, doc.8, doc.9), l'enseignante simplifie l'exercice destiné aux élèves totalement débutants pour le limiter au repérage des prépositions avec l'utilisation des dessins et des flèches qui facilitent la tâche à ces élèves, tandis que les élèves avancés du groupe 2 dans l'exercices (Voir exercice n°2, évaluation écrite n°1, doc.9) sont invités à choisir la bonne préposition pour l'utiliser en contexte dans différentes phrases.

Un autre aménagement à l'intérieur des exercices de vocabulaire, (Voir exercice n°1, groupe 1, et groupe 2, évaluation écrite n°3, doc.10, doc.11) ; il s'agit des exercices du même types « exercices à trous » accompagnés des illustrations avec des adaptations à

l'intérieur. En effet, l'exercice destiné aux élèves totalement débutants est plus court que celui des élèves un peu avancés, donc l'enseignante a réduit le nombre et la longueur des phrases, et donc la quantité des mots recherchés.

1.3.2.2. L'utilisation du même support avec des tâches et consignes différentes

(Voir exercice n°4, groupe 1 évaluation écrite n°1, doc.8, doc.9) l'enseignante utilise le même texte en réduisant la tâche pour demander aux élèves totalement débutants de reconnaître et repérer quelques mots, alors que les élèves un peu avancés sont invités à lire le texte et à le comprendre pour cocher les bonnes réponses avec vrai ou faux (Voir exercice n°6, groupe 2, évaluation écrite n°1, doc.9). Notons aussi que le texte destiné aux élèves totalement débutants est plus clair car l'enseignante a pensé à agrandir la taille du caractère d'écriture pour faciliter la lecture et le repérage des mots aux élèves débutants.

1.3.2.3. Des amorces de phrases de réponse

Concernant les exercices de production écrite (Voir exercice n°6, groupe 1, évaluation écrite n°1, doc.8), les élèves totalement débutants sont invités à écrire la suite des phrases accompagnées des amorces alors que les élèves un peu avancés sont invités à produire des phrases complètes, ou un petit texte sans amorces (Voir exercice n°3 et n°5, évaluation écrite n°1, doc.9).

1.3.2.4. Donner plus de temps

L'enseignante accorde un peu plus de temps (5 minutes de plus) au groupe 1 « totalement débutants » car ils ont besoin plus de temps pour pouvoir écrire et réfléchir.

1.3.2.5. Le recours aux supports écrits

Laisser à disposition de certains élèves le cahier des cours pour le consulter en cas de difficultés, par exemple l'enseignante a autorisé l'élève X appartenant au groupe 1 « totalement débutants » à ouvrir son cahier pour copier les jours de la semaine avec le système des barres.

Nous pouvons aussi considérer le fait que l'enseignante a indiqué à ses élèves ce qu'ils doivent savoir pour réussir l'évaluation comme un moyen pour faciliter la réussite. En

effet, nous avons remarqué les EANA-NSA sont toujours avertis qu'une évaluation va avoir lieu et ils savent précisément sur quoi ils seront interrogés.

1.3.2.6. La diversification

La dictée des syllabes pour les élèves complètement débutants (Voir exercice n°2, évaluation n°3, doc.10).

La dictée muette pour les élèves autonomes un peu avancés (Voir exercice n°3, évaluation n°3, doc.11).

Notons aussi que de manière générale et pour l'ensemble des élèves, nous constatons que l'enseignante a eu recours le plus souvent à trois types d'exercices qui ne nécessitent pas un grand effort de rédaction tels que les exercices à trous, les questionnaires vrai/faux pour l'exercice de compréhension orale et les exercices de remise en ordre.

Et pour finir, concernant la longueur des sujets d'évaluation et le nombre des exercices il n'y a pas grande différence, un exercice de moins pour le groupe des totalement débutants, en ce qui concerne l'évaluation écrite n°1, donc les élèves du groupe °2 « débutants un peu avancé » devaient réaliser 7 exercices alors que les élèves non scripteurs et non lecteurs devaient travailler 6 exercices.

1.3.3. Les aménagements relevés pour l'évaluation de l'oral

Nous avons noté deux aménagements observés au moment de l'évaluation n°3 sous forme d'un étayage auprès des élèves du groupe 1 « totalement débutants » :

1.3.3.1 La réexplication de la consigne

En effet, l'enseignante après avoir expliqué la consigne au groupe 2 « un peu avancés » et après avoir fait réécouter le message audio deux fois à tous les élèves « un dialogue entre deux enfants intitulé à chacun ses goûts », elle s'est approchée des élèves du groupe 1 « totalement débutants » pour leurs expliquer encore ce qu'il fallait faire pour cette activité.

1.3.3.2 La lecture des réponses proposées

L'enseignante a verbalisé chaque réponse proposée en demandant aux élèves du groupe 1 « totalement débutants » de cocher à chaque fois la bonne réponse. Ainsi, nous avons

remarqué que lors de cet étayage l'enseignante n'a pas proposé à ces élèves une autre écoute du dialogue enregistré. Malgré l'adaptabilité du message de point de vue de la thématique et du débit, il n'y avait pas d'images qui pourraient aider ces élèves dans l'écoute. Il s'agit donc d'une écoute privée du contexte qui ne facilite pas trop la compréhension du message, comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique (*C.Tagliante*). De ce fait, nous pouvons affirmer que par rapport aux aménagements effectués pour évaluer l'écrit, il y a peu d'aménagements pour l'évaluation de l'oral qui facilitent la compréhension du dialogue écouté.

1.3.4. Des difficultés importantes à l'écrit

Avant de passer à l'analyse de l'entretien, nous allons consacrer un petit moment pour observer quelques productions d'élèves dans le but d'avoir d'abord une idée sur les difficultés rencontrées par ces élèves face aux travaux demandés.

Mais avant de commencer, nous avons remarqué que l'enseignante après distribution des sujets d'évaluation, elle n'avait pas l'intention de lire les consignes des exercices, ce qui a généré un certain climat d'agitation dû à l'incompréhension et à la panique des élèves. En effet, les élèves commençaient à poser des questions et à demander ce qu'il fallait faire pour chaque activité proposée. De ce fait, l'enseignante a décidé de lire quelques consignes pour répondre aux sollicitations de certains élèves du groupe 1 « totalement débutants » qui insistaient pour avoir des explications supplémentaires.

Nous allons centrer notre analyse d'abord sur deux copies appartenant à deux élèves du groupe 1 « totalement débutants », qui ont attiré notre attention au moment de déroulement de l'évaluation écrite n°1, car ils représentent des difficultés importantes à l'écrit. En ce qui concerne l'analyse de la copie d'un élève (Voir annexe, doc.8) ; il s'agit d'une copie appartenant à un élève non scolarisé antérieurement et très peu autonome, qui se trouve pour la deuxième année dans le même dispositif. Selon l'enseignante, l'élève devrait passer en ULIS ordinaire (Unité localisée pour l'inclusion scolaire). Notons aussi que cet élève n'a pas réagi pendant l'évaluation, il s'agit d'un élève qui ne demande pas de l'aide, au moment d'évaluation nous avons remarqué une attitude particulière, l'élève n'arrêtait pas de voir sa copie, de mordre son stylo et de trembler ses jambes faisant semblant de travailler lorsque la maîtresse passe à côté de lui. Comme nous pouvons le constater sur sa copie (Voir annexe doc.8) l'élève pendant 55 minutes n'a pas réussi à réaliser une activité. Il nous semble que l'élève a compris les consignes mais il ne pouvait pas répondre à l'écrit donc il s'est

ennuyé. De ce fait, l'élève a commencé à copier des mots de la consigne, à dessiner plus d'étoiles et de croissants et à repasser avec son stylo sur les flèches de l'exercice n°3 (Voir annexes, doc.8).

Nous pensons que l'élève avait besoin d'une aide particulière et des activités plus adaptées à son niveau, à titre d'exemple pour l'exercice n°2 (Voir annexes, doc.8), il serait préférable à notre avis de lui proposer des étiquettes portant les jours de la semaine à découper et à coller que de lui demander de se rappeler et d'écrire les jours de la semaine. Quant à l'exercice n°5 (Voir annexe, doc.8), il aurait été préférable de demander à cet élève de recopier son nom et ses informations personnelles à partir d'une pièce d'identité ou carte personnelle pour s'inscrire à un club de sport, ce qui lui facilitera sans doute la tâche.

Examinons à présent la copie du même élève, appartenant à la troisième évaluation écrite (Voir annexe, doc.10) :

Pour l'exercice n°1, il apparaît que l'élève sait nommer les objets mais pas les écrire, il a noté « RTZE » pour le mot trousse et « TABE » pour tables. À notre avis les exercices à trous sont adaptés, mais dans le cas de cet élève, il serait préférable de proposer la liste des mots qui manquent, ce qui l'aide à reconnaître et choisir le bon mot pour le mettre dans le bon endroit. Et concernant l'exercice n°3, l'élève a commencé à réfléchir puis à écrire. Il a recopié les mots en dessous de chaque phrase en désordre. Il est clair que l'élève n'a pas compris la consigne. En plus, l'enseignante était très occupée avec les autres élèves du groupe 2 pour l'activité de production écrite.

Néanmoins, nous remarquons que l'élève tout seul a réussi l'activité n°4 de compréhension orale, en cochant les bonnes réponses. Ce type d'activité est adapté à son niveau. Passant maintenant à l'analyse de la copie d'une autre élève (Voir annexe, doc.14), arrivée en France depuis un an et qui a également des difficultés à l'écrit et de lecture. Mais contrairement à l'élève précédent, elle était très persévérante et elle voulait à tout prix réussir son évaluation.

Nous avons observé qu'après la distribution des copies, cette élève a paniqué et disait : « j'ai peur, c'est beaucoup », et elle a eu du mal à écrire les jours de la semaine, elle aussi, mais elle n'arrêtait pas de solliciter l'aide de sa maîtresse, nous avons noté l'interaction qui a eu lieu pendant l'évaluation entre l'élève et l'enseignante :

L'élève : « Maîtresse, j'écris quoi ici ? »

La maitresse : « Il faut écrire les jours de la semaines ! ».

L'élève : « connais pas ! »

L'élève a perdu beaucoup du temps à réfléchir et a commencé à pleurer. L'enseignante s'est approchée d'elle et lui demande d'ouvrir son cahier pour « copier » les jours de la semaine. L'élève a ouvert son cahier et a copié les mois de l'année. En regardant sa copie, l'enseignante lui disait : « ce n'est pas ça les jours de la semaine ! » à ce moment- là l'élève regarde sa maîtresse et commence à dire les jours de la semaine à l'oral : « Maîtresse c'est samedi, dimanche, lundi ? ».

L'enseignante disait : « oui c'est ça ! » et lui demande de les copier sur un sujet propre en pointant son doigt à côté des jours de la semaine sur son cahier.

Nous constatons que l'élève n'a pas réussi à faire les exercices n°3 n°5 et n°6 (Voir annexe, doc.14) car les trois exercices demandent un effort important pour réfléchir et écrire, donc ils constituent deux activités extrêmement difficiles pour cette élève. Par conséquent l'élève n'a rien écrit. Il nous semble aussi que cette élève a perdu beaucoup de temps pour réaliser l'exercice n°2. Toutefois, en entendant la fille prononcer les jours de la semaine à l'oral, nous réalisons qu'il aurait fallu peut être l'évaluer à l'oral plutôt qu'à l'écrit pour lui donner encore du temps. Nous remarquons ainsi, que cette élève a facilement repéré, et entouré les mots recherchés dans le texte (Voir exercice n°4, évaluation n°1, doc.14).

Ces exemples sont révélateurs des problèmes liés à la maîtrise de l'écrit, ils montrent à quels points les exercices à l'écrit qui semblent parfois à l'enseignant adaptés aux niveaux de ses élèves, sont souvent sources d'angoisse, de blocage et d'échec. De manière générale, après ces analyses, nous pouvons conclure que les élèves non scolarisés antérieurement non scripteurs et non lecteurs, ont besoin beaucoup du temps pour réaliser les activités à l'écrit notamment pour les exercices de remise des phrases dans l'ordre. Notons ainsi que les consignes non lu par l'enseignant ou imprécises posent souvent un problème à ces élèves. C'est pourquoi, il nous semble utile de veiller à la clarté des consignes. Après cette analyse, nous avons remarqué que les élèves du groupe1 « totalement débutants » ont réussi avec la verbalisation des consignes les activités **écrites de repérage** où ils devaient

entourer et **souligner**, les activités **écrites** où ils devaient **recopier** des mots et les activités **orales** d'écoute où ils devaient **écouter et répondre en cochant** les bonnes réponses.

Nous allons maintenant procéder à l'analyse de quelques copies d'élèves qui appartiennent aux élèves du groupe 2 « débutants un peu avancés » (Voir annexes, doc.15, doc.16, doc.17). C'est en particulier l'exercice de production écrite qui a retenu notre attention, car celui-ci représente une des formes d'évaluation typique connue et pratiquée au niveau du collège dans le système scolaire français. Nous avons donc choisi de présenter ci-dessous les difficultés et les erreurs commises par les élèves considérés comme des « débutants avancés » par leur enseignante. Il s'agit d'une activité d'expression écrite où ils devaient rédiger un texte pour raconter ce qu'ils ont fait la veille en sport, une tâche relativement complexe à notre avis, qui nécessite un certain savoir et savoir-faire de la part des EANA-NSA à titres d'exemple : le cadre spatio-temporel, la structuration des idées claires, la cohésion et la cohérence et l'application des règles grammaticales (la conjugaison, l'orthographe des mots, etc.). Nous relèverons les principales difficultés rencontrées par ces élèves :

Sur le plan linguistique, nous soulignons les erreurs suivantes :

-Des erreurs résultant des liens entre la phonie et la graphie , avec des problèmes dus à la segmentation ou à la liaison des mots par exemple : « hier on ne fai » pour « hier on a fait » (Annexes, doc.15) , et « on se boxé » pour « on s'est boxé » (Annexes, doc.16), ensuite « moi je té avec » pour dire « moi j'étais avec » , « ona vé » pour dire « on avait » , « je aimé » pour « j'ai aimé » et « ona fait » pour « on a fait » (Annexes, doc.17).

-Des problèmes liés à la syntaxe en particulier l'absence ou non maîtrise de ponctuation, sur les cinq copies analysées deux textes comprennent un point à la fin (Voir annexes, doc.16, doc.17).

Des erreurs liés à la confusion d'homophones par exemple (Voir annexe, doc.16) « mois » pour « moi ».

Des erreurs liées à une mauvaise transcription de l'oral « maimes » pour « même » (Voir annexe, doc.16).

Sur le plan discursif, les différents textes écrits, ou récits manquent de cohérence et de structuration, cela est dû à l'absence de ponctuation et surtout de connecteurs logiques

permettant d'articuler les événements ou les activités pratiquées en sport qui sont racontées par les élèves.

-Des erreurs de conjugaison en particulier concernant la formation du passé composé avec le verbe faire, d'ailleurs aucun élève n'a réussi à conjugué le verbe faire au passé, nous citons « on a faire », « j'ai faire », « a faire », « je fait ».

Nous remarquons ainsi que les élèves ont raconté leur récit en utilisant de manière systématique la première personne du singulier « je » et le « on ». Les élèves ont bien compris le sujet, ils ont fourni des efforts. En effet, ils avaient beaucoup d'idées à raconter. En revanche, ils ont eu du mal à les développer car ils manquaient de moyens discursifs pour articuler et organiser leurs idées. Les élèves se trouvaient démunis des outils linguistiques. Ils ne savaient pas comment écrire des mots qu'ils savaient prononcer à l'oral, il s'agit pour eux d'un handicap faisant obstacle à la réalisation de cette tâche de production écrite. Notons ainsi qu'au moment de l'évaluation, les élèves n'arrêtaient pas de poser des questions, de se stresser et de solliciter l'aide de l'enseignante. Ils avaient des idées mais sans l'aide de l'enseignante ils n'auraient pas su avancer et écrire correctement les mots (voir annexe, doc.5, lignes 3, 10, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 36, 48, 50, 54, 56, 59, 60, 62, 69, 70, 83, 87, 89, 93, 105, 113, 127, 132). L'incompréhension de la tâche et les difficultés liées à l'orthographe des mots qu'ils maîtrisaient parfaitement à l'oral ont généré une ambiance agitée.

Nous pouvons donc réaliser à quel point la tâche de production écrite peut être ardue pour ces élèves, qui à peine commencent à maîtriser juste les bases de la langue française. En plus, l'enseignante n'a pas fourni ou verbaliser des critères de réussite permettant aux élève de comprendre. Nous pouvons ainsi nous poser la question de la pertinence des travaux demandées aux élèves allophones dans le cadre d'une approche par compétences, qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française pour y arriver. En effet, l'absence des critères de réussite, ne permet pas aussi à l'élève de comprendre ses erreurs et ce qu'il n'allait pas sur le plan discursif car en observant la correction de l'enseignante, nous apercevons qu'elle a tendance à corriger des fautes d'orthographe et de syntaxe en ignorant les critères discursifs, ou de les repérer et souligner, l'élève se contentera certainement de corriger ces différentes fautes.

1.3.5. La réception orale : une activité facile et adaptée

L'analyse des copies (Voir annexes, exercice n°4 doc.10, exercice n°4 doc.11) nous a montrée que l'activité était relativement à leurs portées donc la plupart des élèves l'ont réussie. Nous avons ainsi remarqué que contrairement à l'ambiance agitée au moment de l'évaluation de la production écrite, cette tâche s'est réalisée dans une atmosphère moins agitée et les élèves du groupe 1 « totalement débutant » ainsi que ceux du groupe 2 « débutants un peu avancés » n'avaient pas des questions à poser, donc ils n'ont pas eu du mal à réaliser cette activité. Cela peut justifier la facilité de l'oral par rapport à l'écrit.

1.4. Un référentiel et un codage pour évaluer des domaines différents

Comme nous pouvons constater sur le référentiel analysé (Voir, annexes, doc.4), des compétences langagières de base sont mentionnées pour être évaluées. L'absence de la note sur le référentiel fait montrer que l'enseignante adopte une approche par compétence. En effet, il s'agit bien d'un bulletin trimestriel sans notes et sans moyenne qui rend compte des compétences des élèves et de leurs progressions. Ce référentiel des compétences comprend trois niveaux de validation avec un système de codage (Acquis (A) /en cours d'acquisition (EA) / non acquis (NA).

Cependant, en comparant la grille d'évaluation utilisée l'année passée (Voir annexe, doc.6) nous nous sommes aperçus que l'enseignante a gardé la même grille de l'année passée mais en rajoutant deux items pour évaluer l'oral qui sont : raconter une expérience en utilisant les marqueurs du temps et expliquer en utilisant les relations de causalité. Elle a ainsi supprimé deux items de la compétence orale à savoir : Répondre par une phrase complète à l'oral, formuler et développer clairement de façon suivie un propos (raconter, décrire, expliquer). De ce fait, nous comprenons que l'enseignante a affiné sa grille d'évaluation pour être précise dans l'évaluation de chaque compétence langagières discursives orales en séparant les trois domaines différents de la description, de l'explication et de la narration (raconter une histoire). À l'évidence, l'enseignante a élaboré cette grille d'évaluation en partant du CECRL adapté au palier1 du collège en y ajoutant quelques items qui lui paraissaient pertinents. La grille des compétences évaluées en français se devise en quatre savoir-faire (écouter, dire et parler, lire et écrire) détaillées en items considérés comme des critères correspondant a priori aux objectifs attendus permettant à l'enseignante d'évaluer les performances des élèves.

D'autres domaines sont également évalués qui sont mentionnées sur ce référentiel. A l'évidence, l'enseignante évalue également d'autres compétences scolaires permettant ainsi de valoriser des savoir-faire et savoir-être propres à ces élèves c'est-à-dire les attitudes. Nous avons pu observer une cohérence entre le référentiel analysé et les pratiques observées en dispositif, il s'agit des évaluations faisant partie du quotidien de l'enseignante, qui se base sur ses observations continues de tous les jours. En effet, l'enseignante évalue l'autonomie de ses élèves à travers un certain nombre de critères :

1-la réalisation d'une tâche demandée

L'enseignante évalue cette compétence au fil de la classe en se basant d'abord sur l'appropriation des outils tels que le dictionnaire. Et comme nous l'avons vu faire en dispositif, pour évaluer l'autonomie, l'enseignante se base sur son regard attentif lors des projets réalisés en dispositif sans. L'enseignante demande aussi à ses élèves lorsqu'ils ne comprennent pas le sens d'un mot d'aller chercher dans le dictionnaire, et de lire la définition trouvée. Au moment de réalisation de cette tâche, L'enseignante accorde une attention particulière à ses élèves pour voir s'ils se débrouillent bien ou pas. Ensuite l'enseignante félicite les élèves qui ont réussi la tâche, et leur demande d'aider les autres élèves en difficultés. Ces évaluations ont tendance à se répéter plusieurs fois.

2-L'enseignante évalue aussi un autre savoir-faire de l'ordre de méthodologie et l'autonomie pour ces élèves non scolarisés antérieurement, « **tenir correctement ses cahiers et classeurs** » en observant les cahiers de ses élèves pour voir s'ils sont bien soignés, organisés et complets.

3-**L'utilisation de l'agenda scolaire** : constitue également un savoir-faire évalué par l'enseignante en classe en demandant à ses élèves d'ouvrir leurs agendas et noter le planning du jour suivant par exemple.

4-**Savoir travailler en groupe** : l'enseignante à travers son regard porté sur le travail en groupe, évalue l'autonomie de chaque élève au sein de la dynamique du groupe, mais aussi l'ouverture, l'écoute, la concertation et la mise en commun. Les projets réalisés en commun sur un thème précis. Dans cette optique nous citons le projet sur « le printemps des poètes » ; il s'agit de réécrire le poème d'Alain Serres intitulé « Partout », appris par cœur, et de préparer un montage audio-visuel pour le présenter aux élèves de 6^{ème} et 4^{ème}. De ce fait, l'enseignante demande aux élèves d'effectuer des recherches sur internet, dans les

dictionnaires, et d'écrire directement sur ordinateur leur poème. Pendant que les élèves travaillaient, l'enseignante observe et remarque les capacités de chaque élève, son autonomie et sa coopération.

5-Effectuer le travail demandé en dehors de la classe tels que les exercices écrits de grammaire et de conjugaison, que l'enseignante donne aux élèves pour les faire à la maison et qui font l'objet d'une vérification systématique de tous les jours.

Et pour **les savoir-être**, l'évaluation porte sur les attitudes des élèves au sein du collège « socialisation et vie scolaire », donc l'indicateur de la présence de telles compétences sont des comportements observés tous les jours par l'enseignante. En effet, l'enseignante évalue le **respect** des autres, des règles du collège, **prendre la parole en classe** en respectant les règles déjà évoquées en dispositif tels que lever le doigt, écouter l'autre et **l'assiduité**. Pour l'assiduité, l'enseignante explique les conséquences négatives dues au manque d'assiduité qui peuvent être un obstacle pour quitter le dispositif. L'objectif est la lutte contre l'absentéisme. Notre présence cette année en dispositif, nous a fait découvrir la présence d'un élève « mineur isolé » encore cette année qui était dans le même dispositif l'année passée. En demandant les raisons pour lesquelles cet élève est encore dans le même dispositif, l'enseignante a insisté sur son arrivée en milieu de l'année et ses absences répétitives.

L'identification des lieux et des personnes du collège

Nous avons pu observer aussi l'enseignante demander à ses élèves de nommer les lieux et le personnel du collège, souvent à travers des situations concrètes, par exemple lorsqu'il s'agit d'accompagner un nouveau élève. A titre d'exemple, nous avons observé en dispositif une situation concrète où un nouvel élève voulait aller récupérer sa carte pour manger à la cantine, l'enseignante profite de cette situation pour interroger deux ou trois élèves, en leur demandant s'ils veulent bien l'accompagner. L'enseignante leur pose donc les questions suivantes : « X° veut chercher sa carte pour manger. Comment appelle-t-on le lieu où vous mangez à midi ? La cantine, où est ce que X peut récupérer sa carte ? Comment s'appelle-t-elle la personne qui fabrique la carte ? Où se trouve son bureau ?

Comprendre l'utilisation du carnet de correspondance

Cette compétence fait partie aussi des savoir-faire évalués par l'enseignante en dispositif. En effet, l'enseignante pose des questions directes aux élèves pour voir s'ils

connaissent l'utilité du cahier de correspondance, ou en profitant parfois de l'arrivée d'un nouveau élève, pour demander aux autres élèves de nommer les différents cahiers, et d'indiquer ainsi leur l'utilité.

Pour l'ensemble de ces compétences scolaire, nous avons remarqué que l'enseignante n'hésite pas à se lancer en profitant des situations de tous les jours pour évaluer les compétences de ses élèves concernant la « socialisation-vie scolaire » pour évaluer ces compétences scolaires donc en se basant sur des comportements observables en dispositif.

Ensuite, pour évaluer les élèves allophones, l'enseignante choisit une ou plusieurs compétences qu'elle évalue à l'aide d'un travail, voire des exercices donnés à l'élève pour les compétences écrites. Et pour les compétences orales (dire /parler), elles sont évaluées au fil de la classe à travers des questions posées, de la lecture et des productions d'élèves à part la poésie pour l'évaluation de l'item autour de la mémorisation. Les compétences évaluées à l'écrit sont connues des élèves avant l'évaluation et parfois rappelées pendant l'évaluation pour aider les élèves et permettre une meilleure visibilité des attentes.

Nous remarquons au niveau du référentiel, une juxtaposition des compétences, permettant de morceler les tâches, et donc d'évaluer séparément chaque compétence à priori visée et travaillée en dispositif (lexique, conjugaison, etc.) par des exercices différents, et pour chacune des compétences langagières (CO/CE/EO/EE). Et en ce qui concerne les compétences communicatives « Dire-parler », nous observons quelques compétences à notre avis imprécises, et qui se voient réduites à une dimension linguistique à titre d'exemple la compétence « s'exprimer clairement en utilisant un vocabulaire approprié et précis » et « expliquer : exprimer des relations de causalité ».

1.5. L'analyse de la séance d'évaluation enregistrée

Notre présence au moment d'évaluation nous a permis d'enregistrer les différentes interactions entre les élèves et leur enseignante. Nous avons relevé les éléments suivants :

1.5.1 Une ambiance agitée

Notamment au moment d'entamer l'activité de production écrite, un bruit constant signe d'incompréhension et de panique lié aux difficultés de cette activité, qui se traduisait par un enchaînement des questions, des pleurnichements, des sollicitations, des gestes pour s'exprimer, etc (voir annexe, doc.05), et face à ces inquiétudes l'enseignante a essayé de

rassurer les élèves, et de répondre à la demande de chaque élève en apportant l'étayage possible par ses nombreuses interventions.

1.5.2 Une intention exprimée pour l'évaluation de l'oral

En effet au moment de l'activité de la compréhension orale, nous avons compris que le but envisagé derrière cette activité est la familiarisation et l'entraînement pour le DELF scolaire. En effet, l'enseignante a annoncé qu'il s'agit d'un entraînement pour le DELF scolaire qui aura lieu au mois de mai (Voir annexe, doc 05, lignes 172, 176).

Au terme de notre analyse de données recueillies sur le terrain grâce à notre observation menée en dispositif au moment d'évaluation et suite à l'analyse détaillée des documents (les copies des élèves), mais aussi l'analyse de l'enregistrement de la séance d'évaluation nous pouvons déduire qu'en français langue seconde, les EANA-NSA ont été confrontés aux évaluations suivantes :

À l'écrit

Des évaluations sommatives écrites avec plusieurs types d'activités, donc des activités si variées et fréquentes avec beaucoup d'aménagements pour les élèves non scripteurs et non lecteurs. Ces évaluations prennent la forme d'un devoir-bilan permettant de faire la somme des compétences écrites acquises. Et malgré les aménagements effectués par l'enseignante en faveur des EANA-NSA totalement débutants, ces élèves n'ont pas réussi à réaliser l'ensemble de ces activités écrites.

À l'oral

Des évaluations informelles subjectives et continues à l'oral, qui font partie du quotidien de l'enseignante et qui se limitent à la lecture et aux productions orales des élèves sollicitées par l'enseignante avec un modèle d'interaction dont le professeur est le seul interlocuteur sous forme de question réponse.

Une seule évaluation formelle de type activité de compréhension orale avec peu d'aménagements pour les élèves non scripteurs et non lecteurs, apparemment dans le but de familiariser les EANA-NSA avec les épreuves du DELF scolaire.

Nous avons ainsi remarqué une ambiance agitée au moment de réalisation de l'activité de production écrite signe de panique et de blocage face à l'écrit. Contrairement à cela, l'activité de compréhension orale s'est passée dans une ambiance détendue, cela ne peut que confirmer la facilité de l'oral par rapport à l'écrit.

Rajoutons ainsi, la réussite de l'activité de la réception orale par l'ensemble des élèves et même ceux non scripteurs et non lecteurs, malgré le manque d'aménagements accordés à cette activité par rapport aux aménagements effectués pour les activités écrites.

Par ailleurs, l'analyse du référentiel nous a montré que l'enseignante adopte l'approche par compétence pour évaluer ses élèves.

1.6. L'analyse de l'entretien

L'entretien qui a duré 31'4'' a été réalisé le jeudi 17/11/2016, au sein de l'établissement avec l'enseignante de FLS vers 12h dans le parloir. Nous avons choisi de scinder un tableau en deux parties (voir annexe, doc18), la première partie reprend les propos de l'enseignante avec les mots clés écrits en gras, la deuxième partie est le thème auquel les propos se rattachent. Ce découpage nous a permis d'analyser les données plus facilement en les traitants par thèmes et concepts, donc pour analyser l'entretien, nous nous sommes intéressés aux thèmes et concepts développés. Les réflexions tirées de cette analyse ont permis d'abord, de compléter notre observation sur le terrain. Ensuite, d'alimenter des réponses aux hypothèses élaborées.

L'enseignante interrogée a suivie une formation de base de trois ans pour devenir institutrice. À l'issue de cette formation, l'enseignante a travaillé comme institutrice en maternelle pendant 5 ou 8 ans en continuant ses études. Elle a donc réussi son **CAPES lettre** et l'agrégation interne pour travailler en tant **que professeur de lettre moderne** dans un lycée technologique industriel. Confrontée à un public issu de l'immigration, l'enseignante décide en 2008/2009 de s'inscrire **en master de FLS à Paris 3** dans le but d'enseigner à des adultes illettrés ou un public scolaire nouvellement arrivé. Il semblerait que l'enseignante a obtenu son master de FLS, mais elle n'a pas exercé car elle est partie à l'étranger. L'enseignante était absente de France pendant un moment en exerçant à l'étranger auprès d'un public plurilingue. En rentrant en France, elle s'est retrouvée en dispositif d'UPE2A face à des NSA, un dispositif et **un public complètement ignoré et inattendu** par l'enseignante. Actuellement, elle est professeur dans ce collège à Paris et entame sa troisième année avec les NSA.

L'enseignante **semble débordée** car elle occupe d'autres fonctions que son métier d'enseignante de FLS en dispositif. En effet, elle a déclaré avoir occupé depuis vingt ou vingt-cinq ans des « DECHARGES » donc des fonctions et missions de formatrice dans le domaine de FLM. Et jusqu'à maintenant l'enseignante travaille comme formatrice au CASNAV de Paris à temps partiel. Par son discours, nous comprenons que l'approche par compétences n'est pas une pratique nouvelle pour elle étant donné qu'elle l'avait déjà pratiquée dans le cadre de l'enseignement du FLM dans les années 1999 et 2000. Selon l'enseignante il s'agissait d'une évaluation uniquement formative. Et pour l'évaluation sommative, l'enseignante restait toujours avec l'approche par notes. Nous comprenons également, que les évaluations proposées par l'enseignante aux EANA-NSA suivaient le même mode : des évaluations plutôt sommatives à l'écrit à chaque fin de chapitre, qui lui donnaient un regard sur la progression des élèves et des évaluations pas tout à fait formatives au fil de la classe.

Notons aussi que l'enseignante a avoué que la première année avec les NSA n'était pas facile, et l'évaluation n'était pas sa priorité, faute de temps. Elle introduisait de la compétence dans sa pratique en prenant appui sur le CECRL et le Socle dont elle ne connaissait pas bien, mais elle notait ses élèves en utilisant un bulletin classique. Après son retour en France, l'enseignante semblait avoir des difficultés en dispositif en relation notamment avec la méconnaissance du Socle due apparemment à un manque de formation fiable, car elle remet clairement en cause sa formation en disant : « on est mal formé, je n'étais pas assez formée ». Les déclarations de l'enseignante nous font comprendre que le projet de l'évaluation par compétences trouve son origine dans les rencontres au CASNAV de Paris et grâce à des collègues NSA. L'enseignante semble fatiguée et dépassée par des difficultés telles que l'hétérogénéité du public NSA, l'instabilité et quelques contraintes de l'établissement à titre d'exemple l'absence de l'inclusion, le choix limité des matières scolaires imposées.

D'après le discours de l'enseignante, nous comprenons aussi que l'évaluation a été depuis toujours problématique pour elle, car il semblerait que l'enseignante déteste la note. Elle voit dans l'évaluation un acte violent et une sanction. L'enseignante a volontairement adhéré au projet proposé par ses collègues des NSA. Elle a adopté l'approche par compétences dans l'évaluation de ses élèves NSA car pour elle, l'évaluation par compétence est essentielle permettant d'avoir une vision claire sur ce que les élèves ont acquis. L'enseignante a ainsi fait mention des textes de la circulaire de 2012, qui incitent les

enseignants à établir le parcours des élèves allophones, donc l'objet principal de cette évaluation est l'orientation des élèves vers d'autres dispositifs en se basant sur les résultats de l'évaluation par compétences.

L'enseignante reconnaît avec sincérité qu'elle n'est pas satisfaite de sa pratique et de sa méthode de travail actuelle avec les NSA, car elle écrit très peu ses séquences et donc elle ne conçoit pas ses évaluations à l'avance. Il semblerait que l'enseignante a une certaines pratiques basées sur son expertise professionnel en gardant en tête ce qu'elle a travaillé avec ses élèves. Il paraît aussi qu'elle pratique de la différenciation autour de la même compétence dans les évaluations sommatives à l'écrit et une forme d'étayage en autorisant certains élèves non lecteurs le recours aux supports écrits c'est-à-dire leurs cahiers avec un système de barres.

L'oral pour l'enseignante est essentiel notamment pour les élèves non lecteurs. Et il se limite à une restitution à l'oral d'un petit texte poétique ou de la lecture pour déboucher sur l'écrit. Il semblerait que l'enseignante utilise l'oral comme appui pour évaluer la compétence phono graphologique. Dans cette optique, l'exemple donné par l'enseignante pour répondre à la question de la part de l'oral dans ses évaluations, justifie bien que l'oral occupe toujours une place secondaire dans la mesure où la restitution orale du texte poétique, est considérée comme évaluation initiale et un moyen pour passer directement à l'écrit afin évaluer les compétences phono graphologiques des non lecteurs.

Il apparaît que l'enseignante maîtrise bien le socle et le CECRL. En effet, elle a montré qu'elle est au courant de la 1^{ère} partie du nouveau socle appelé Langage où il y a énormément des choses sur l'oral, et les compétences de compréhension, production et interaction orale mentionnées dans le CECRL. En revanche, d'après les déclarations de l'enseignante nous comprenons que l'évaluation de la compétence orale n'était pas un choix personnel, mais il s'agit des collègues qui ont insisté pour l'introduire.

L'enseignante déclare qu'elle partage la classe avec sa collègue, et que toutes les deux travaillent sur l'évaluation de la production et compréhension orale en se basant sur des activités de type FLE réalisées à partir d'un support. En revanche, elle a fini par reconnaître que la place de l'écrit dans l'évaluation des NSA est essentielle, et a déclaré que l'écrit est l'un de ses objectifs fondamentaux (compréhension et production écrite). D'après le discours de l'enseignante nous déduisons que l'oral est essentiel dans le dispositif des NSA notamment pour les non lecteurs, mais l'enseignante à aucun moment n'a déclaré clairement qu'elle a

évalué ou qu'elle veut évaluer concrètement la compétence de production orale en dispositif. Néanmoins, ses déclarations montrent bien qu'elle a essayé de le faire mais sans réussir à évaluer ses élèves. Notons ainsi que l'ensemble des évaluations orales réfléchies et déclarées par l'enseignante, et auxquelles elle n'était pas sûre de les évaluer n'ont pas eu lieu. Et pour évaluer l'oral, l'enseignante n'a pas besoin de concevoir des situations particulières, car les élèves sont moins nombreux et elle les a beaucoup du temps. De ce fait, **l'oral est évalué au fil de la classe**. L'évaluation jugée par l'enseignante comme une histoire de cuisine, et donc elle a déclaré utiliser des outils faits maison qui sont les situations en classe, et a précisé aussi ne pas avoir des moments privilégiés pour évaluer les élèves et individualiser une évaluation.

L'enseignante juge que **l'oral est essentiel**, et déclare avoir fait en dispositif des activités de compréhension orale à partir d'un support. En revanche, ces activités n'ont pas été évaluées. Cependant, l'enseignante semble **toujours méfiante et pas sûre d'évaluer l'oral faute de manque protocole rigoureux, donc des critères précis pour évaluer les compétences orales** des NSA. Et d'après l'exemple donné qu'illustre sa volonté de mettre en place une évaluation orale en se basant sur une situation concrète « des images de film déjà vues par les élèves », l'enseignante déclare qu'elle peut évaluer **si elle veut** la capacité à justifier à l'oral le choix. En revanche, à la fin l'enseignante montre qu'elle est méfiante et pas sûre d'effectuer cette évaluation à l'oral, et propose directement à partir des mêmes images du film une évaluation à l'écrit donc de production écrite. Le projet envisagé pour évaluer l'oral n'a pas eu lieu et se transforme en évaluation de compréhension écrite pour le groupe 2 qui a eu lieu en dispositif (voir annexe, doc 9, exercice n°6), et en exercice de repérage pour le groupe 1 (Voir annexe, doc.8, exercice n°4).

Par ailleurs, L'enseignante déclare que les NSA de sa classe ne vont quasiment jamais en classes ordinaires à l'exception de certains mineurs isolés en CAP.

Et pour finir, nous avons remarqué qu'au tout au long de l'entretien, l'enseignante avait un sentiment d'insatisfaction à l'égard de sa pratique d'évaluation de l'oral et notamment de sa pratique d'enseignement. En effet, le tâtonnement, l'intuitif et l'ajustement sont des mots qui accompagnaient son discours tout au long de l'entretien.

2. De l'analyse des données à la vérification des hypothèses

Les deux méthodes de recueil de données sur le sujet complétées par l'analyse des copies et la séance d'évaluation enregistrée, ont permis de mieux cerner le thème en

comparant les déclarations de l'enseignante du FLS et ce qui a été observé réellement sur le terrain. Par ailleurs, l'approche comparative entre l'écrit et l'oral adoptée tout au long de notre analyse, nous a orientés progressivement vers la place réelle de l'oral occupée dans ce dispositif. Ensuite, l'analyse des productions des élèves ne peut que confirmer les difficultés éprouvées par les EANA-NSA à l'écrit contrairement à la réussite de l'activité orale qui justifie la facilité de cette tâche. Nous allons donc brièvement reprendre nos deux hypothèses pour passer ensuite à l'analyse complète basée sur les informations recueillies sur le terrain de notre recherche.

2.1. Hypothèse 1

Nous avons fait l'hypothèse que les enseignants d'UPE2A-NSA adoptent une approche critériée permettant de mettre en évidence la progression de leurs élèves et une pratique évaluative différenciée et formative pour leur offrir une meilleure chance de réussite au sein de notre système scolaire français. De ce point de vue, nous avons également fait l'hypothèse que ces enseignants sont au courant des approches novatrices qui se dessinent actuellement dans la pédagogie scolaire, et qui sont déjà définies depuis longtemps par le CECRL notamment et donc les élèves allophones non scolarisés antérieurement font l'objet d'une évaluation par compétences.

D'après les conclusions de l'analyse de l'observation menée en dispositif et celle résultant de l'analyse de l'entretien, l'enseignante de FLS a adopté volontairement l'approche par compétences depuis septembre 2015 pour évaluer ses élèves non scolarisés antérieurement. Il s'agit d'une approche plus variée prenant en considération un spectre large de compétences. En effet, l'évaluation par compétences pratiquée par l'enseignante dans ce dispositif d'UPE2A-NSA paraît davantage mise en œuvre avec notamment l'utilisation du bulletin périodique du livret par compétences. Et dans cette perspective, l'évaluation dans ce contexte, se voit embrasser le domaine de la connaissance, des savoir-faire et savoir-être des élèves. Pour ce faire, l'enseignante évalue les compétences linguistiques à l'écrit à travers des évaluations sommatives à la fin de chaque chapitre dans le but de faire la somme des compétences acquises. Ces évaluations sommatives permettant à l'enseignante d'établir le bilan et de compléter le parcours de chaque élève selon les recommandations de la circulaire de 2012. Quant à l'évaluation des compétences orales, ou des savoir-faire et savoir-être, elles sont évaluées le plus souvent au fil des séances en s'appuyant sur des situations en dispositif de manière informelle et subjective. Et c'est à l'issue de ces évaluations sommatives que

s'effectuera l'orientation des élèves. L'enseignante en fonction des résultats « les compétences acquises par l'élève » décide si l'élève peut quitter le dispositif ou non.

Par ailleurs, les compétences écrites évaluées par l'enseignante de FLS sont donc globalement les mêmes pour les EANA-NSA, mais avec des aménagements et adaptations de contenu d'évaluation. En effet, il s'avère que l'enseignante pratique la différenciation autour de la même compétence dans les évaluations écrites sommatives avec une forme d'étayage spécifique pour les élèves en difficultés en autorisant à ces derniers le recours aux supports écrits avec un système de barres par exemple, ou la lecture des réponses proposées pour l'activité d'évaluation orale. Il s'agit ainsi d'une évaluation qui ne cherche pas à classer les élèves les uns par rapport aux autres et qui a pour fonction essentielle la vérification des performances des élèves en fonction d'un ensemble de compétences et donc des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui sont répertoriés dans une grille d'évaluation. À la lumière de cette analyse, et compte tenu des éléments cités, nous pouvons affirmer que du point de vue de l'absence de la note, des compétences mentionnées sur le référentiel et les différents aménagements relevés en faveur des élèves non scripteurs et non lecteurs, il s'agit d'une évaluation critériée, différenciée avec l'adoption d'une approche par compétences. Cependant, contrairement à ce qu'on croyait, les EANA-NSA ne bénéficient pas d'une évaluation formative permettant de suivre leur progression, car il s'agit ici d'une pratique évaluative plutôt sommative, donc une évaluation au service de l'institution qui a pour objectif la vérification pour l'orientation de ces élèves alors que dans le cadre de l'approche par compétence comme nous l'avons déjà cité, c'est l'évaluation formative qui est privilégiée pour évaluer les EANA-NSA. De ce fait, notre première hypothèse est partiellement validée. Notons ainsi la question de la pertinence des travaux adressés aux EANA-NSA en relation avec l'absence des critères de réussite de la tâche de production écrite qui se pose dans ce cadre. Les pratiques d'évaluation du FLS sont donc encore effectuées dans une perspective traditionnelle dans ce dispositif observé avec une centration sur les contenus.

2.2. Hypothèse 2

Nous avons fait ainsi l'hypothèse que, puisque les EANA-NSA ont des difficultés importantes à l'écrit ils seront davantage sollicités et impliqués dans des tâches orales, pour les évaluer essentiellement et le plus souvent à l'oral. Dans cette optique et pour être évalués, la majorité des élèves même ceux qui sont totalement débutants seront motivés à l'oral dans des situations variées conçues par l'enseignant pour s'exprimer avec leurs moyens limités.

À l'évidence pour chaque évaluation, l'enseignant devrait concevoir des situations représentatives, **variées** et **motivantes** pour donner envie à l'élève de transférer ses compétences orales en cours d'acquisition et prendre la parole. En plus, comme nous l'avons vu précédemment, selon Dolz et Schneuwly, l'évaluation de l'oral devrait être précise basée sur des critères d'observation préétablis pour une évaluation aussi objective que possible, donc afin d'éviter tout jugement ou appréciation subjective qui se rapproche notamment de la norme. Concrètement et à la lumière de nos observations menées dans ce dispositif, nous n'avons pas vu une situation d'évaluation de production orale conçue par l'enseignante avec des critères de réussites définis et portant sur des compétences orales déjà travaillées, où l'élève en étant conscient qu'il est évalué à l'oral, devrait réagir et s'exprimer avec ses moyens. En effet, l'enseignante procède à l'évaluation de l'oral de deux manières :

Une évaluation formelle limitée à la réception de l'oral, il s'agit d'une activité de type DELF scolaire. A notre avis, le choix de cette activité a un seul but, celui de familiariser et préparer les EANA-NSA à ce type d'activité pour réussir le DELF scolaire. En effet, l'intention de l'enseignante est bien exprimée comme nous l'avons montrée dans l'analyse des données (voir annexe, doc 05, lignes 172, 176).

Des évaluations informelles et subjectives réalisées à travers la lecture, la récitation d'un poème et la participation sollicitée au quotidien. À travers notre observation et les déclarations de l'enseignante, il s'avère que l'évaluation de l'oral dans ce dispositif, se base sur des situations en classe de tous les jours pour se limiter à la participation sollicitée des élèves, à une restitution à l'oral d'un petit texte poétique et à la lecture sans que les élèves sachent qu'ils sont évalués à l'oral. Dans cette perspective, l'enseignante est le seul interlocuteur qui pose des questions à ses élèves, qui répondent chacun à leur tour donc c'est le seul mode d'interaction observé en dispositif. En revanche, les autres interactions observées se passent entre les apprenants dans leurs langues d'origine. De ce fait, nous pouvons dire que la seule évaluation formelle effectuée par l'enseignante est la compréhension de l'oral. Compte tenu ces résultats, nous pouvons affirmer que l'oral n'a pas de place importante dans ce dispositif d'UPE2A –NSA car il est réduit dans la pratique évaluative de l'enseignante pour se limiter à une seule activité formelle avec peu d'aménagements par rapport à l'écrit et des activités complètement subjectives, donc sans critères précis permettant d'éviter le tâtonnement annoncé par l'enseignante dans l'entretien, ou à travers des activités associées à l'écrit répertoriées dans ce dispositif à savoir :

La lecture à haute voix d'un petit texte, d'une phrase, des mots ou à **la récitation**, donc de « l'écrit oralisé » évoqué par Gérard Vigner dans la partie théorique.

Une activité de compréhension orale : pour faire écouter un document et proposer un QCM à l'écrit.

De ce fait, l'approche adoptée par l'enseignante s'oriente plus vers l'écrit, car du point de vue de la fréquence, même si l'oral est évalué chaque jour il ne bénéficie pas du même protocole rigoureux de préparation à l'avance ni de critères précis, donc il s'agit des évaluations informelles et subjectives laissant l'enseignante se baser sur la correction phonétique. Ensuite, du point de vue de la variété, l'oral est peu développé, il ne bénéficie pas comme l'écrit des situations motivantes et diversifiées qui encouragent les élèves à s'exprimer avec leurs moyens même limités, tels que les jeux de rôle, simulation globale, etc. Enfin, du point de vue des aménagements, nous avons remarqué peu d'aménagements accordés à l'oral par rapport à l'écrit, ce qui justifie l'importance accordée aux évaluations écrites contrairement aux évaluations orales.

En plus, d'après l'analyse de l'entretien, nous pensons que pour L'enseignante de FLS l'oral est important, pas pour évaluer des compétences communicatives, mais pour l'utiliser comme un appui ou moyen afin d'évaluer la compétence phono graphologique de ses élèves non lecteurs. Rajoutons ainsi, l'activité de l'évaluation orale proposée par l'enseignante dans l'entretien, en rapport avec la description des images du film s'est transformée à une activité de compréhension écrite pour les élèves avancés (Annexes, doc.9), et à un exercice de repérage des mots pour les élèves non lecteurs (Annexes, doc. 8).

De ce fait, contrairement à ce que nous pensions, les EANA-NSA qui ont des difficultés importantes à l'écrit, et comme cela a été largement confirmé suite à l'analyse des productions écrites des EANA-NSA de ce dispositif, ils sont davantage sollicités et impliqués le plus souvent dans des tâches écrites et pas orales. De ce fait, l'hypothèse n° 2 n'est pas validée.

Notons aussi que dans les exemples donnés par l'enseignante pour répondre à la question de la part de l'oral dans ses évaluations, l'oral occupait toujours une place secondaire dans la mesure où la restitution orale du texte poétique est considérée comme évaluation initiale et un moyen pour passer directement à l'écrit afin d'évaluer d'autres compétences écrites telles que les compétences phono graphologiques des non lecteurs. L'oral est donc un

moyen d'apprentissage, considéré comme « une passerelle pour l'apprentissage » faisant référence à Dolz. Pourtant, l'enseignante du FLS semble maîtriser le CECRL et le Socle commun et complètement consciente de l'importance et de statut accordé à l'évaluation de l'oral dans le Socle. En effet, l'enseignante montre qu'elle est au courant de la 1^{ère} partie du nouveau socle appelé Langage où il y a énormément des choses sur l'oral, et des compétences de compréhension, de production et d'interaction orale mentionnées dans le CECRL. En revanche, elle ne semble toujours pas décidée, méfiante et pas sûr d'évaluer l'oral faute de manque de participation des élèves, mais surtout de manque d'un protocole rigoureux, donc des critères précis permettant d'évaluer les compétences orales pour centrer ses évaluations sur le langage écrit avec ses normes de réussite. Dans ce dispositif, l'oral occupe une place moins importante dans l'évaluation des EANA-NSA, il fait l'objet d'une observation de tous les jours sans référence à des critères d'évaluation précis « une grille d'observation ». Nous pensons ainsi que, son évaluation est sous-estimée dans ce dispositif, car il est clair que pour l'enseignante l'écrit prime. D'après ses déclarations, l'écrit constitue l'un de ses objectifs fondamentaux (compréhension et production écrite) dans l'enseignement et l'évaluation des EANA-NSA. D'autant plus que l'introduction de la compétence orale n'était pas un choix personnel d'après les déclarations de l'enseignante.

Nous pouvons donc conclure, que les EANA-NSA dans ce dispositif sont évalués essentiellement et le plus souvent sur la base d'une langue écrite normée à travers des exercices de conjugaison et de grammaire. Dans cette optique, nous pouvons affirmer que l'enseignante adopte une démarche d'évaluation par compétences à orientation linguistique et non communicative. Cette orientation peut s'expliquer aussi par la fréquence des exercices écrits variés observés lors de notre stage. En plus, nous avons aussi remarqué qu'en dispositif l'enseignant occupe beaucoup la parole, il y a peu de place à la parole des élèves. Il n'y a pas d'encouragement de la part de l'enseignante incitant les élèves à s'exprimer en dispositif pour par exemple, jouer des rôles, ou présenter des exposés en binôme ou en groupe. Dans cette perspective, si selon les déclarations de l'enseignante l'évaluation de la production et de la compréhension orale des élèves allophones est une évidence, en faisant référence au CECRL et au Socle commun, la réalité observée sur le terrain constitue un paradoxe.

Néanmoins, l'analyse du référentiel nous montre une partie pour évaluer l'oral (écouter/dire/parler), donc certaines compétences orales n'ont pas été évaluées comme par exemple organiser une description et justifier son choix, alors que l'enseignante a tenté mais

sans résultats. Nous pensons que s'il est facile pour l'enseignante d'évaluer tous les jours les productions de ses élèves en posant une question, ou en leur demandant de lire un mot, une phrase ou un petit texte, il serait en revanche difficile pour elle d'évaluer certaines compétences telles que : Raconter une expérience ou une histoire : en utilisant des marqueurs du temps ou explique en utilisant des relations de causalités, car il faudrait enseigner d'abord aux élèves la description et l'explication pour qu'ils puissent décrire ce qu'ils voient sur les images, ou l'argumentation pour pouvoir justifier leur point de vue et mener un débat en dispositif. L'évaluation doit donc porter sur des compétences travaillées en classe lors de la phase de l'apprentissage, d'où l'importance d'enseigner l'oral à ces élèves dont le français n'est ni la langue maternelle ni seconde, pour que la communication soit efficace et l'évaluation soit juste, comme il a été souligné par C.Dumais dans le cadrage théorique. Or, il semblerait que l'oral évalué et privilégié dans ce dispositif est celui de la spontanéité où l'élève parle et exprime ses sentiments et ses idées de chaque jour en communiquant avec l'enseignante, donc dans leur quotidien scolaire ou celui de la récitation et la lecture, donc l'oral de la restitution. De ce fait, nous pensons que pour l'enseignante, il est difficile d'évaluer des compétences qui ne reposent pas sur l'écrit et donc des contenus scolaires. L'oral pour l'enseignante n'est peut être pas reconnu comme objet d'enseignement qui devrait être travaillé avec les EANA-NSA.

En conclusion à cette partie de vérification des hypothèses, la pratique d'évaluation observée dans ce dispositif d'UPE2A-NSA, semble s'inscrire dans une perspective de l'approche par compétence en ciblant en priorité les compétences linguistiques, laissant peu de place aux compétences communicatives. De ce fait, nous constatons une forte prédominance de l'écrit dans l'évaluation des EANA-NSA sur le terrain qui complique la tâche à ces élèves non scripteurs et non lecteurs, et qui provoque la panique et le stress souvent source d'échec et de décrochage scolaire.

Le peu de place accordé à l'oral dans l'évaluation des NSA, peut s'expliquer aussi par le manque du travail sur l'oral en dispositif, car l'oral ne semble pas assez exploité dans ce dispositif. En effet, lors des moments d'apprentissage, nous avons vu beaucoup d'exercices d'application pratiqués. Nous avons ainsi remarqué certains traits qui sont proches de la méthodologie traditionnelle qui ciblent principalement la maîtrise du code de l'écrit de la langue française où le maître est au centre et l'élève passif. En effet, nous n'avons pas assisté à des activités orales ludiques favorisant l'interaction entre les élèves et l'enseignante. De ce

fait, la fréquence des exercices écrits observé dans le dispositif pour l'entraînement peut expliquer pourquoi la pratique évaluative de l'enseignante est centrée sur l'écrit. Ensuite, cela peut se traduire aussi par plusieurs éléments observés en dispositif à savoir :

La configuration de la classe qui n'était pas favorable à la communication. En effet, les tables sont en rang dans ce dispositif, une configuration qui ne casse pas la relation frontale Maître/élève et ne facilite pas aux élèves la tâche de s'exprimer et de se regarder. Pourtant, la salle était spacieuse avec tous les moyens audio visuels nécessaires permettant de créer et d'impliquer les élèves dans des tâches ludiques pour jouer des rôles et s'exprimer, ou la mise en scène de pièces de théâtre qui motivent et favorisent la parole des élèves pour mobiliser leurs savoirs et savoir-faire en FLS.

Le manque de traces de culture française à travers des images par exemple, le drapeau français et les fêtes nationales car se sont des moyens importants pour une immersion dans la culture du pays d'accueil pour ces élèves. Ainsi, à notre avis la classe manque d'affiches par exemple des mots accompagnés des images, ou de conjugaison qui peuvent être un point positif dans le développement de la prise de parole, puisque les élèves peuvent recourir aux affiches qui les entourent au moment d'évaluation pour trouver une aide. En revanche, la salle était belle et décorée comme s'il y avait une fête. Nous avons ainsi vu des images reflétant l'apparition de l'homme dans l'histoire (la préhistoire), des images de sorties réalisées avec l'enseignante à côté de la Tour-Eiffel, des supports tels que un abécédaire et des affiches de consignes, mais surtout les dessins des élèves qui expriment la tristesse et l'amour du pays lointain.

Nous mettons en cause aussi le manque de motivation des élèves pour s'exprimer à l'oral, à cause du manque des activités motivantes qui devraient être conçues par l'enseignante. L'ambiance dans lequel se déroule l'apprentissage est calme, nous pouvons nous demander comment l'élève peut progresser dans l'acquisition de la langue cible s'il n'est pas motivé à la pratiquer oralement ?

Les échanges avec le professeur ont été très fructueux, et ont permis de comprendre certains points en relation avec la pratique d'évaluation de l'enseignante observée en dispositif. En effet, nous pensons aussi que l'enseignante à l'origine de sa formation est un professeur de lettres possédant une expérience assez importante dans l'enseignement du FLM. L'utilisation du substantif « Lettre » par l'enseignante est révélatrice de la position de l'enseignante vis-à-vis l'enseignement de la discipline de FLM centrée sur l'écrit. En plus, il

y a eu des changements en cours de sa carrière notamment son départ à l'étranger. Rajoutons ainsi le contexte qui ne semble pas trop favorable, dans lequel se trouve l'enseignante. En effet, l'enseignante profite de l'entretien pour nous parler d'une certaines contraintes de l'établissement. Les fonctions occupées en dehors de l'établissement peuvent aussi influencer sa pratique d'évaluation et sa méthode de travail.

Certes, l'évaluation de la compréhension orale est importante pour les élèves allophones, car apprendre à écouter un document sonore permet de développer la connaissance linguistique mais la production orale de ces élèves est aussi importante. Nous pensons que les EANA-NSA aiment bien s'exprimer en français en cherchant parmi les mots acquis pour faire des phrases. Et pour illustrer notre propos, nous faisons référence à une situation concrète vécue en dispositif. Il s'agit de notre participation lors des séances dédiée à la préparation des épreuves du DELF scolaire. Nous avons remarqué que les jeux de rôle avaient motivé les élèves pour s'exprimer à l'oral et jouer des rôles différents avec notre aide, alors pourquoi pas les utiliser dès le début de l'année en adaptant les thèmes au contexte scolaire afin d'aider ces élèves à communiquer au sein de l'établissement et créer des liens avec les élèves natifs.

CONCLUSION

Nous avons essayé de façon approfondie d'examiner notre problématique. Pour ce faire, nous avons exploré le terrain au plus près de notre public, analyser les différentes données recueillies dans ce dispositif pour pouvoir définir l'approche d'évaluation adoptée et cerner la place de l'oral dans l'évaluation des EANA-NSA. La mise en parallèle et la comparaison entre les évaluations écrites et orales nous ont aidés à bien définir l'importance accordée à l'oral pour pouvoir le situer par rapport à l'écrit dans ce dispositif. À l'issue de cette recherche, nous avons pu vérifier nos hypothèses de départ et nous sommes arrivés aux constats suivants :

D'abord, dans ce dispositif les EANA-NSA sont confrontés plutôt à des évaluations sommatives qui ne permettent pas de suivre leur progression, donc la pratique évaluative observée est encore effectuée dans une optique plutôt traditionnelle centrée beaucoup plus sur des contenus linguistiques et des évaluations plutôt sommatives malgré leurs limites vis-à-vis les besoins des EANA-NSA. Il s'agit donc des évaluations au service de l'institution et qui ont pour objectif la vérification pour l'orientation de ces élèves. De ce fait, la pratique observée dans ce dispositif demeure encore éloignée d'une approche de l'évaluation par compétence.

Ensuite, au moment où les politiques linguistiques tentent de favoriser l'utilisation de l'oral en classe de langue, l'oral semble encore occuper une place seconde dans ce dispositif observé. Les résultats de notre recherche ne font que confirmer les trois aspects cités par de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, de l'enquête réalisée par Pietro et Wirthner (1996). En effet, l'oral dans ce dispositif est considéré comme « une passerelle pour l'apprentissage ». Il se limite à l'évaluation d'une seule activité formelle ou des activités en relation avec l'écrit « l'écrit oralisé » et sans critère précis. Nous pensons que dans le cadre de l'enseignement aux EANA-NSA, le français n'est pas une langue maternelle. Si on revient au CECRL, l'un des objectifs de la politique linguistique est de faciliter la communication et les échanges entre les individus parlant différentes langues et de favoriser la compréhension réciproque entre les interlocuteurs. Qui plus est, les apprenants sont dans un cadre scolaire qui implique des formes de discours spécifiques. Le FLS devrait être envisagé comme un outil de communication pour ces élèves et l'enseignant devrait renforcer leur apprentissage de l'oral, donc la communication dans le contexte des EANA-NSA devrait être la finalité essentielle de l'apprentissage de la langue française. D'autant plus s'il est connu que ces élèves ne vont

quasiment jamais en classe ordinaire, car ils auront certainement besoin de communiquer pour intégrer les lycées professionnels et préparer leur intégration socioprofessionnelle. L'oral en UPE2A-NSA devrait faire l'objet d'un enseignement opérationnel dès le début de l'année pour bien définir la manière de son évaluation, c'est pourquoi nous pensons qu'avant de s'interroger sur l'évaluation de l'oral en UPE2A-NSA, il faut peut être s'interroger sur le statut de l'enseignement de l'oral dans ce cadre. Le DELF scolaire ne doit pas être une finalité pour travailler l'oral. Nous pouvons nous poser la question suivante : pourquoi l'évaluation de l'oral a encore du mal à s'implanter dans les pratiques scolaire ?

Et pour conclure, il nous semble important de souligner que nous avons essayé de trouver un autre terrain pour notre recherche afin d'élargir notre champs d'étude. En effet, nous avons contacté par téléphone trois enseignants d'UPE2A-NSA sur Paris et dès que nous avons abordé avec eux le sujet de l'évaluation orale, nous avons reçu de leurs parts des réponses négatives. Nous aurions aimé avoir accès à plus de données sur l'oral cela nous aurait permis d'améliorer et compléter notre étude en profondeur si les possibilités sollicitées étaient ouvertes.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUGER, Nathalie, 2010 : *Élèves nouvellement arrivés en France, Réalités et Perspectives pratiques en classe*, Paris, Editions des archives contemporaines, 233 p.

CHERQUI Guy et PEUTOT Fabrice, 2015 : *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Paris, Hachette LE, 224 p.

CHISS J-L, 2008 : *Immigration Ecole et Didactique du français*. Paris, Les Éditions Didier, 303 p.

DEFAYS, Jean-Marc, 2003 : *Le français langue étrangère et seconde*, Sprimont (Belgique), Editions Mardaga, 288 p.

DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard, 2009 : *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 210 p.

HAGEGE, Claude, 1985 : *L'homme de paroles*. Fayard, 406 p.

MENDONÇA DIAS Catherine, 2014 : « Évaluer un élève allophone : trouver l'équité », dans Castincaud F. et Zakhartchouk J.-M. (coord.), L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?, Canopé Editions, coll. Repères pour Agir, p. 135-139.

MEYER Geneviève, 2007 : *Évaluer pourquoi ? comment ?*, Paris, Hachette Education, 283 p.

RAVEL Magali, mars 2011 : Évaluer n'est pas forcément noter : l'évaluation des élèves nouvellement arrivés (ENA), Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 23, p. 73-77.

SCALLON Gérard, 2004 : *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique Inc, 330 p.

TAGLIANTE Christine, 2005 : *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE international, 207 p., (Techniques et pratiques de classe)

VIGNER Gérard, 2001 : *Enseigner le français comme langue seconde*, Saint-Germain-du-Puy, CLE international, 128 p.

VIGNER Gérard, 2015 : *Le français langue seconde*, Paris, Hachette Education, 225 p.

WIDDOWSON H.G, 1981 : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, HATIER, 191 p.

SITOGRAPHIE

BIDAUD Éric et MEGHERBI Hakima, 2005 : *De l'oral à l'écrit* [En ligne], n°61, p 19-24. Disponible sur < <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-19.htm>> (Consulté le 10/05/2017).

BIGOT Violaine. Annexes thèse. *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère* [En ligne], 2002. Disponible sur le site de la Sorbonne.

BOURGUIGNON, Claire, 2008 : *Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence défi et enjeux pour l'enseignement /apprentissage des langues* [En ligne], p 1-11. Disponible sur : <www.cndp.fr/cddp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_2008.pdf> (Consulté le 05/04/2017).

CICUREL, Francine, 2002 : *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe* [en ligne], p 54-164. Disponible sur < [http : aile revues.org/801](http://aile.revues.org/801)> (Consulté le 02/03/2017).

DUMAIS Christian, 2016 : *Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ?* [En ligne], p 1-5. Eduscol. Portail national des professionnels de l'éducation. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (Consulté le 07/06/2017).

FRAISSE Paul et BREYTON Madeleine, 1959 : *Comparaison entre les langages oral et écrit.* [En ligne]. In *L'année psychologique*, n°1, p.61-71. Disponible sur <www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1959_num_59_1_6596> (consulté le 11/05/2017)

HUVER, Emmanuelle, 2012 : *L'évaluation des enfants nouveaux arrivants ; Problèmes spécifiques ou problématiques transversales ?* [En ligne]. In *diversité* n°169, p175-181. Disponible sur < www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites.../huver_diversite169.pdf > (Consulté le 25/09/2016).

HUVER Emmanuelle et GOI Cécile, 2010 : *ÉVALUER – ACCUEILLIR – INSERER : quel(s)Prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ?* [En ligne], p 97-108. Disponible sur < <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-97.htm>> (consulté le 24/03/2017).

ROBIN Juliette et TOUAHIR Mustapha. Note d'information n° 35 – « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », octobre 2015, DEPP. [En ligne]. Disponible sur <cache.media.education.gouv.fr/.../2015/.../depp-ni-2015-35-eleves-allophones-2014-...> (Consulté le 14/05/2017).

Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012. [En ligne] Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536> (Consulté le 15/09/2016).

Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture dans le bulletin officiel n°17 du 23/04/2015 [En ligne]. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf> (Consulté le 15/01/2017).

Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, 2001, Conseil de l'Europe, les Editions Didier, 291 p. [En ligne]. Disponible sur <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf> (Consulté le 22/05/2017).