



L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIVE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS ISSUS DE L'IMMIGRATION

ÉTUDES ET RESSOURCES

N° 1

Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés

Drorit Lengyel

Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*

Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010

Division des Politiques linguistiques
Direction de l'Éducation et des langues, DGIV
Conseil de l'Europe, Strasbourg
www.coe.int/lang/fr

LISTE DES ÉTUDES ET DES RESSOURCES ACCOMPAGNANT LE DOCUMENT D'ORIENTATION :

L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration

1. *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés* – Drorit Lengyel
2. *Langues de scolarisation et apprenants vulnérables* - Eike Thürmann, Helmut Vollmer et Irene Pieper
3. *Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations* – Marie-Madeleine Bertucci
4. *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues pour une meilleure intégration scolaire* – Véronique Castellotti et Danièle Moore
5. *Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues* – Jim Anderson, Christine Hélot, Joanna McPake et Vicky Obied
6. *Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration* - Christiane Bainski, Tanja Kaseric, Ute Michel, Joanna McPake et Amy Thompson

© Conseil de l'Europe, septembre 2010

Les vues exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation et des langues du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou decs-lang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

TABLE DES MATIERES

Résumé	5
1. Introduction	6
2. Le diagnostic de compétences en langues dans des contextes éducatifs linguistiquement et culturellement divers	7
2.1. <i>Quelques généralités sur le diagnostic des compétences en langues</i>	7
2.2. <i>Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes éducatifs multilingues : aperçu des différents objectifs et méthodes</i>	9
2.3. <i>Différentes approches</i>	10
3. Exemples d'outils et de méthodes de diagnostic	14
3.1. <i>Intégration, dans le processus de diagnostic, de questionnaires et d'entretiens sur les origines et le développement linguistiques et sur l'expérience des langues</i>	14
3.2. <i>Approches analytiques</i>	14
3.3. <i>Outils d'observation, auto-évaluation et pratiques de consignation</i>	17
4. Exemples de stratégies de mise en œuvre	22
4.1. <i>Adoption d'une conception commune de l'apprentissage des langues et intégration du diagnostic en tant que standard</i>	22
4.2. <i>Coopération</i>	23
4.3. <i>Formation du personnel</i>	24
4.4. <i>Association d'outils</i>	24
4.5. <i>Utilisation d'outils orientée vers les objectifs académiques</i>	25
Conclusion	25
Bibliographie	26

Résumé

La présente étude aborde la question du diagnostic des compétences en langues dans les contextes éducatifs multilingues, et ce, tout particulièrement sous l'angle des besoins des enfants et adolescents issus de l'immigration. Elle résume les objectifs, fonctions et principes de ce type de diagnostic (notamment l'évaluation formative) en tant que composante à part entière d'une éducation continue aux langues qui promeut un enseignement et un apprentissage personnalisés. Sur le plan théorique, les méthodes de diagnostic des compétences en langues dans les contextes multilingues définissent l'apprentissage des langues comme une activité socio-culturelle. Elles sont donc marquées par une conception inclusive des langues et s'appuient sur les conclusions de la recherche sur l'acquisition des langues (secondes) et sur la pragmatique fonctionnelle, ainsi que sur la recherche et la pratique relatives à l'évaluation. Le présent document décrit certaines approches pratiques dans ce domaine, telles que l'analyse de profils et l'échantillonnage linguistique, l'observation et la consignation d'informations, et l'auto-évaluation. Ces méthodes ont pour point commun d'être centrées sur les processus de développement et d'apprentissage linguistiques dans la/les langue(s) d'origine et/ou les langues secondes/troisièmes langues, ou encore dans la langue académique. En d'autres termes, elles s'efforcent de répondre aux besoins des enfants et adolescents plurilingues qui évoluent dans des contextes scolaires bilingues ou multilingues. Lors de l'élaboration de politiques visant à promouvoir l'intégration de tels apprenants – qu'il s'agisse de nouveaux arrivants ou de migrants installés de longue date et bénéficiant du statut de résident – il convient de tenir compte de la diversité des expériences linguistiques, culturelles et éducatives de ces élèves. Le principe du diagnostic est utile à cet égard dans la mesure où il permet aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes d'examiner le parcours éducatif de chacun, de mieux comprendre le processus d'apprentissage des langues et d'envisager ensemble des solutions possibles pour faciliter la suite de l'apprentissage. Pour conclure, les auteurs présentent des stratégies clés pour la mise en œuvre de cette approche de diagnostic et de l'évaluation formative. La recherche et l'expérience ont permis d'établir qu'il n'existait pas de solution universelle dans ce domaine. Il incombe donc aux institutions d'éducation, aux autorités locales ou aux régions d'élaborer des mesures adaptées aux objectifs et programmes qu'elles ont adoptés en matière d'éducation aux langues.

1. Introduction

La présente étude est une présentation générale des méthodes de diagnostic des compétences en langues employées dans des contextes éducatifs multilingues. Elle se concentre tout particulièrement sur les besoins des enfants et adolescents issus de l'immigration et sur l'apprentissage personnalisé. Les auteurs résument les principes qui sous-tendent le diagnostic dans l'éducation aux langues, décrivent les approches existantes à cet égard, donnent des exemples d'outils et présentent des stratégies pour la mise en œuvre du diagnostic et de l'évaluation formative. Ce document s'adresse aux praticiens qui souhaitent faire du diagnostic une composante à part entière de l'éducation aux langues. En effet, lors de l'élaboration de politiques visant l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration, qu'ils s'agisse de migrants nouvellement arrivés ou de personnes installées de longue date et bénéficiant du statut de résident, il est nécessaire de prendre en compte la diversité des expériences linguistiques, culturelles et éducatives de ces apprenants. Selon l'approche du projet *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation* du Conseil de l'Europe, le fait que ces apprenants évoluent dans des environnements multilingues et qu'ils soient donc appelés à devenir des individus plurilingues est une ressource qu'il conviendrait d'exploiter, non seulement dans leur propre intérêt éducatif, mais aussi dans celui de leurs pairs. Le diagnostic peut jouer un rôle fondamental dans l'éducation plurilingue, et ce, au moins pour deux raisons : premièrement, les processus qu'il implique peuvent aider les enseignants et les apprenants eux-mêmes à évaluer non seulement les compétences en langues de ces derniers, mais aussi les progrès qu'ils ont accomplis jusqu'alors et le chemin qu'il leur reste à parcourir. Et, deuxièmement, il facilite l'établissement de liens entre, d'une part, les objectifs pédagogiques, et, d'autre part, les acquis et compétences de chaque apprenant. Cette théorie se fonde sur le principe selon lequel toutes les langues que connaît un individu, qu'elles aient été apprises dans le cadre scolaire ou en-dehors de celui-ci, ont un rôle essentiel à jouer dans l'éducation aux langues et dans l'acquisition progressive de compétences en langue académique (Cummins, 2000 ; Little, 2010).

Dans le présent document, le terme « diagnostic¹ » renvoie à des méthodes qui sont pertinentes pour les activités conduites dans les classes et qui fournissent des informations utiles aux enseignants et aux apprenants. Au sens des auteurs, le diagnostic se concentre sur les apprenants individuels qui évoluent dans des contextes éducatifs généraux et inclusifs. Il repose sur une conception qualitative, développementale et socio-culturelle de la langue, de l'apprentissage des langues et du discours académique, plutôt que sur des modèles psychométriques de compétences (en langues) et des traditions psychométriques de l'élaboration de tests (voir Leung/Mohan, 2004). D'après l'étymologie de ce terme (en grec, « *dia* » signifie « par », et « *gnosis* », « connaissance »), le diagnostic et, plus généralement, la diagnostique, consistent à obtenir la connaissance à travers les signes observables d'un phénomène, d'un comportement ou d'une performance.

Dans la deuxième section, l'étude se concentre sur les objectifs, fonctions et principes du diagnostic des compétences en langues, ainsi que sur les différentes approches pouvant être adoptées à cette fin dans les classes multilingues. Elle décrit également une approche générale du diagnostic qui ferait partie intégrante d'un enseignement et d'un apprentissage personnalisés. La troisième section montre comment différents types d'outils de diagnostic (l'analyse de profils et l'échantillonnage linguistique, l'observation et la consignation d'informations, et l'auto-évaluation) jouent un rôle central dans les

¹ Dans certains pays (notamment au Royaume-Uni), les expressions « évaluation pratiquée en classe », « évaluation formative » et « évaluation aux fins de l'apprentissage » sont couramment employées en tant que synonymes de « diagnostic ». D'autres pays tels que l'Australie emploient plutôt l'expression « évaluation continue », qui met l'accent sur la dimension quotidienne de l'évaluation dans les salles de classe. Dans la présente étude, les auteurs utilisent à la fois le terme « diagnostic » et l'expression « évaluation formative », cette dernière étant employée dans les contextes multilingues d'enseignement général depuis les années 1990. A. Teasdale et C. Leung (2000) examinent le potentiel de ce type de méthodes de diagnostic et des inconvénients qu'ils présentent par rapport aux approches psychométriques.

pratiques en salle de classe. La quatrième section présente des stratégies de mise en œuvre et des exemples positifs de transferts de compétences. Enfin, la cinquième section rappelle les aspects clés du diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues.

Si la plupart des exemples cités dans l'étude sont issus du programme pilote allemand « *FÖRMIG* » (*Förderung von Kindern und Jugendlichen von Migrationshintergrund/Soutien aux enfants et adolescents issus de l'immigration*)², des exemples observés dans d'autres pays européens ont également été inclus afin de proposer au lecteur un panorama complet des différentes approches existantes.

2. Le diagnostic de compétences en langues dans des contextes éducatifs linguistiquement et culturellement divers

Dans la plupart des pays européens, les autorités éducatives sont confrontées à un défi commun en matière d'éducation : veiller à ce que les enfants et adolescents issus de l'immigration bénéficient des mêmes opportunités que leurs pairs autochtones. Pour ce faire, il est notamment nécessaire de trouver des moyens de réduire l'écart entre, d'une part, les compétences en langues que les apprenants issus de l'immigration ont acquises en dehors du cadre scolaire et, d'autre part, les compétences requises dans la langue académique. La recherche a prouvé que les apprenants ne peuvent acquérir de compétences dans la académique qu'à travers l'apprentissage des différentes matières scolaires (voir Little, 2010; Pieper/Thürmann/Vollmer, 2010a, 2010b). En d'autres termes, l'intégration linguistique et éducative des enfants/adolescents issus de l'immigration dépend de l'efficacité du traitement de la dimension linguistique de l'apprentissage dans les différentes disciplines scolaires. Dans chaque matière, le niveau de compétences linguistiques attendu des apprenants augmente d'un niveau d'enseignement à l'autre, et il est très important de disposer d'instruments de mesure des progrès scolaires qui tiennent compte des politiques officielles et de leurs stratégies de mise en œuvre, notamment pour certaines phases de transition, c'est-à-dire pour le passage d'un secteur donné de l'éducation au secteur suivant. Aussi le diagnostic des compétences en langues a-t-il un rôle fondamental à jouer pour une éducation aux langues inclusive et transversale. Il est nécessaire d'identifier le degré de compétence et les acquis en langues de chaque apprenant non seulement de façon générale, mais aussi par rapport aux critères relatifs à la langue académique, et ce, à des niveaux clés du processus éducatif. Les chercheurs et les responsables politiques s'accordent généralement sur le fait qu'il est important d'assurer un soutien en langue à un stade précoce de la scolarisation. Dans cette optique, le diagnostic permet de veiller à ce que ce type d'intervention soit adapté aux besoins de chaque apprenant ; il génère également des éléments de référence pouvant servir pour évaluer l'efficacité de l'intervention et planifier les futures activités de soutien. Bien que ce principe éducatif général soit largement accepté depuis de nombreuses années, il s'avère de plus en plus nécessaire de mener des études empiriques spécifiquement axées sur le développement linguistique des apprenants plurilingues dans des contextes multilingues.

2.1. Quelques généralités sur le diagnostic des compétences en langues

Globalement, les méthodes exhaustives de diagnostic ont trois fonctions : la description, l'explication et le pronostic. Ainsi, elles permettent de décrire le niveau de compétence atteint, ce niveau donnant

² Le programme FörMig, auquel dix länder ont participé entre 2004 et 2009, a permis de créer un réseau de « partenariats de développement » constitués d'une « unité de base » (telle qu'une école locale, un centre de soins municipal de jour, une association de parents ou le Conseil municipal) et des « partenaires stratégiques » (la bibliothèque municipale, les autorités éducatives locales, le centre psychopédagogique, un centre pour enfants précoces ou une association médicale, par exemple). Les systèmes éducatifs et les établissements scolaires prennent, à titre individuel, des mesures spécifiques afin de garantir un environnement inclusif pour tous les apprenants – mesures qui s'inscrivent toutes dans le cadre général d'une éducation continue aux langues (voir section 4.1 ci-dessous). Pour plus de renseignements, voir www.uni-hamburg.blk-foermig.de.

lieu à un classement ; elles expliquent pourquoi l'apprenant(e) concerné(e) a acquis ces résultats, ce qui implique qu'elles dressent le bilan des compétences acquises et non acquises ; enfin, elles permettent d'obtenir une estimation de la façon dont l'élève concerné(e) va évoluer dans son apprentissage (voir Kany/Schöler, 2007).

L'établissement de diagnostics est une activité comparative qui repose sur l'évaluation de toutes sortes de caractéristiques et/ou compétences. Ainsi, les outils de diagnostic peuvent servir à mesurer la maîtrise de la syntaxe par un enfant dans une langue X, par exemple. Les résultats donnent ensuite lieu à un classement, c'est-à-dire qu'ils sont comparés à d'autres « observations » du même phénomène – en l'occurrence, peut-être aux conclusions publiées de la recherche sur l'acquisition de la syntaxe, à certains critères établis pour cette langue concernant l'acquisition de la syntaxe, ou encore aux résultats d'autres enfants faisant partie du même groupe d'apprenants.

La comparaison par rapport à des éléments de référence sociaux consiste à établir des liens entre, d'une part, des caractéristiques, des compétences ou des acquis et, d'autre part, un groupe de référence bien précis, qui peut être défini selon l'âge, le sexe ou le niveau d'enseignement (la classe). Dans le cas des tests standardisés, les groupes de référence sont généralement définis selon l'âge. Ils consistent en des échantillons randomisés de personnes qui appartiennent à une tranche d'âge donnée parmi la population générale et qui sont représentatives des caractéristiques, compétences ou acquis de cette population à un moment précis. Cette approche peut néanmoins s'avérer problématique lorsqu'elle est appliquée à des populations extrêmement diverses dans des contextes multilingues et multiculturels (voir la section 2.3).

La comparaison par rapport à des éléments de référence fondés sur des critères consiste quant à elle à établir des liens entre certaines caractéristiques et le niveau de compétences qui leur correspond. Il est utile, notamment lorsque l'on cherche à examiner le processus du développement de la langue chez un enfant, de s'appuyer sur certains repères définis en termes d'« étapes de développement », ces repères découlant du processus même d'acquisition de la langue. Ils peuvent porter sur la maîtrise de certains éléments liés à la phonétique/phonologie, la sémantique, la morphosyntaxe, la pragmatique et aux caractéristiques du discours (voir, par exemple, Ehlich/Bredel/Reich, 2008a, 2008b ; les auteurs ont conçu un cadre pour l'apprentissage de l'allemand en tant que première langue et langue seconde, ainsi que des cadres complémentaires pour l'apprentissage du turc et du russe en tant que langues d'origine en Allemagne – processus qui diffèrent considérablement de l'apprentissage monolingue de ces langues en Turquie et en Russie, respectivement). Dans les contextes éducatifs, les critères concernant le développement de compétences orales et écrites en langue académique constituent des éléments de référence importants qu'il convient d'intégrer dans les méthodes de diagnostic. A cet égard, soulignons que les éléments de référence fondés sur des critères sont clairement liés aux objectifs pédagogiques définis dans une société donnée.

La comparaison peut également s'effectuer par rapport à des éléments de référence individuels. Dans ce cas, il s'agit de comparer les compétences ou les acquis d'un enfant à un moment donné aux résultats d'une évaluation antérieure des compétences ou acquis de ce même enfant. Cette technique s'intéresse donc davantage au processus et à l'évolution sur une période plus ou moins longue. Les éléments de référence personnels permettent également d'évaluer les résultats de l'enfant par rapport à son propre potentiel. Pour ce faire, il importe de réunir des informations sur les conditions (préalables) qui influencent le développement personnel de l'élève, telles que le capital culturel et social de sa famille, ses conditions de vie et son environnement. Les éléments de référence individuels ont un rôle à jouer dans les contextes éducatifs. En effet, la recherche a montré que chez les apprenants les plus faibles, le fait de constater une amélioration des résultats personnels entre deux évaluations contribue à renforcer la motivation et la confiance en soi.

Dans les contextes éducatifs, il conviendrait d'utiliser des outils de diagnostic qui soient adaptés aux stades de développement personnel et d'apprentissage des langues auxquels se situent les enfants et

adolescents concernés. Il existe ainsi diverses approches d'évaluation qui tiennent compte de (certaines des) contraintes posées par les contextes multilingues en termes de diagnostic des compétences en langues : les tests standardisés, l'observation, les outils analytiques et les échantillons de langue, et les portfolios et questionnaires destinés à des groupes d'apprenants à différents stades de la scolarité. Ces différentes méthodes de diagnostic sont décrites à la section 3.

2.2. Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes éducatifs multilingues : aperçu des différents objectifs et méthodes

Dans les contextes éducatifs, le diagnostic des compétences en langues peut servir différents objectifs généraux. Globalement, on lui reconnaît trois fonctions : la fonction administrative, la fonction évaluative (dont le but est de mesurer l'efficacité du soutien en langues) et la fonction pédagogique (pour la planification de l'éducation aux langues et le soutien en langues proposé à chaque apprenant). S'agissant des apprenants plurilingues, la fonction pédagogique du diagnostic a pour objectif de suivre les progrès de ces derniers dans la langue de scolarisation (qui est pour eux une langue seconde – voire une troisième langue), et, si possible, dans leur(s) langue(s) d'origine.

(i) La fonction administrative peut notamment consister à évaluer les compétences des apprenants dans la/les langue(s) de scolarisation en vue de prendre des décisions relatives à l'utilisation de ressources (recrutement d'enseignants supplémentaires pour assurer le soutien en langues ou renforcement de l'investissement dans des systèmes d'éducation bilingue, par exemple). Elle peut également viser la prise de décisions relative à l'orientation des apprenants vers des établissements d'enseignement secondaire général ou professionnel, en fonction de leurs résultats à un test de langue standardisé. Lorsqu'elle est pratiquée à cette fin, l'évaluation entraîne des décisions qui ont des répercussions importantes sur l'avenir éducatif de chaque apprenant. Ses conséquences politiques et sociales sont d'ailleurs au cœur des préoccupations de la théorie critique de l'évaluation « à fort enjeu » des compétences en langues. (Shohamy, 2001).³ Comme cela a été mis en évidence par la recherche, généralement, les tests standardisés de langues et les réformes éducatives ne servent pas les intérêts des groupes d'apprenants vulnérables car ils ont tendance à ne pas prendre suffisamment en compte leurs besoins individuels et à exclure leur(s) langue(s) d'origine de leur expérience éducative (voir Menken, 2008, par exemple).

(ii) La fonction évaluative vise généralement à déterminer si les apprenants ont acquis ou non les compétences fixées comme objectifs dans le cadre du soutien pédagogique. Les outils de diagnostic servant à cette fin sont généralement employés de façon sommative : les compétences en langues des apprenants sont mesurées une première fois au début d'une période d'apprentissage, et une deuxième fois à la fin de celle-ci. Il est très important d'avoir recours à des instruments qui ciblent très précisément les résultats escomptés. Par exemple, si les élèves participent à un programme de soutien en langue axé sur la production de textes narratifs, il convient de mesurer leurs compétences à l'aide d'un instrument spécifiquement conçu pour l'évaluation de ce type de tâches. La plupart du temps, la fonction évaluative du diagnostic est assurée par le biais de tests standardisés (voir Schwippert, 2007; Lengyel, 2008).

(iii) La fonction pédagogique du diagnostic des compétences en langues repose sur le curriculum ; elle est liée aux processus individuels d'apprentissage, l'objectif étant de promouvoir l'acquisition de compétences dans la langue de scolarisation chez l'apprenant de sorte qu'il puisse

³ Elana Shohamy (2001, p. 218ff.) considère les examens à fort enjeux comme des « instruments de pouvoir » qui sont utilisés par des organisations puissantes pour contrôler et définir le savoir selon leurs propres termes, souvent sans consulter de pédagogues et/ou sans tenir compte des curriculums. Elle souligne que ces méthodes ont de lourdes conséquences et pourraient constituer une violation de certaines valeurs fondamentales, des droits de l'homme et des principes démocratiques.

bénéficier d'un accès plein et équitable à toutes les matières du curriculum et activités pédagogiques sur lesquelles reposent l'apprentissage du contenu et des langues. J. Cummins (2000) et P. Gibbons (2002) soutiennent que l'évaluation fait partie intégrante de la pédagogie, qu'elle a une fonction de « preuve » et qu'elle constitue une importante source d'information sur les besoins d'apprentissage en langues des élèves. Les auteurs estiment en outre qu'elle peut contribuer à améliorer l'efficacité du soutien apporté à chaque élève dans son apprentissage des langues, à faciliter l'établissement de liens entre la/les langue(s) d'origine et la langue académique, et à « harmoniser » les compétences acquises en dehors du cadre scolaire, d'une part, et la/les langue(s) de scolarisation, d'autre part. Dans ce modèle, le diagnostic a un impact direct sur le processus d'enseignement. Les enseignants peuvent tout aussi bien avoir recours à des outils spécifiques (voir section 3) qu'à des activités pédagogiques classiques pour évaluer la compréhension et la production de leurs élèves, et ils peuvent ensuite adapter leur programme en fonction des informations ainsi obtenues. Le diagnostic – ou l'évaluation formative – est donc une stratégie continue qui permet de suivre l'apprentissage des élèves, et dans laquelle ces derniers ont une influence sur la décision concernant l'adéquation entre leurs performances en langues et leurs compétences réelles.

2.3. Différentes approches

Il existe essentiellement deux grandes approches pour l'établissement de diagnostics : les tests standardisés et les méthodes dites alternatives, fondées sur les performances. Dans la présente section, nous nous pencherons, dans un premier temps, sur les tests standardisés ; ensuite, nous nous intéresserons à l'approche qui promeut un enseignement et un apprentissage personnalisés.

Les tests standardisés

Ce type d'évaluation est fondé sur la théorie des tests (la théorie classique des tests, ou théorie de la réponse à l'item, par exemple) et repose sur l'utilisation de standards élaborés en ayant recours à la psychométrie. Dans cette approche, les compétences en langues sont généralement divisées en un certain nombre de composantes ; il s'agit alors d'évaluer le degré de maîtrise qu'ont les apprenants de tout ou partie de ces composantes. Le plus souvent, les tests standardisés sont utilisés pour évaluer les compétences de réception chez les apprenants (la catégorisation ou la compréhension de l'écrit, par exemple). Ils présentent des avantages très appréciables. En effet, lorsqu'ils reposent sur des items et des tâches bien définis, ils peuvent s'avérer très fiables, objectifs et valables. En outre, étant donné qu'ils se présentent généralement sous forme de questionnaires à choix multiples ou qu'ils proposent des réponses du type vrai/faux, ils nécessitent peu de ressources et sont rapides à administrer. La plupart du temps, les tests standardisés sont utilisés à des fins de bilan, c'est-à-dire qu'un programme éducatif donné est évalué en fonction des compétences acquises par les apprenants (c'est la fonction évaluative du diagnostic) ou pour prendre des décisions en matière de répartition des ressources (fonction administrative du diagnostic).

Cependant, dans les contextes éducatifs multilingues, le recours à ce type de tests pour le diagnostic des compétences en langues présente un certain nombre d'inconvénients. En effet, les praticiens ont souvent des difficultés à relier les résultats des évaluations au processus d'enseignement et d'apprentissage car ces tests se concentrent sur des fragments de performances linguistiques en situation d'examen. En outre, ils sont généralement axés sur une seule langue (généralement la langue cible), c'est-à-dire qu'ils conçoivent la langue comme un *construct* monolingue lié aux perspectives/attentes monolingues de ce qui est considéré comme un processus d'acquisition « normal ». En d'autres termes, ce type d'examen ne tient absolument pas compte des complexités relatives au plurilinguisme de certains apprenants.⁴ Ces dernières décennies, les concepteurs de tests

⁴ Il existe deux théories diamétralement opposées en ce qui concerne l'éducation des enfants et adolescents bilingues ou plurilingues. Ainsi, l'une d'elles défend l'idée que le développement des jeunes qui évoluent dans un

standardisés ont tenté de remédier à ce problème en traduisant des tests rédigés dans les langues cibles vers les langues d'origine, afin de mesurer les compétences des apprenants dans ces dernières. A première vue, cette démarche peut sembler pertinente, mais, après un examen plus attentif de la question, quelques difficultés apparaissent, par exemple le fait que chaque langue a des caractéristiques morphologiques spécifiques, ou que les expressions utilisées dans une langue donnée ne trouvent pas forcément de traduction dans une autre langue. Il convient également de tenir compte de l'influence culturelle. En effet, la plupart du temps, ces tests sont conçus par rapport à des normes culturelles et sociétales occidentales, ce qui détermine le type de questions posées et d'images utilisées. Par conséquent, ils peuvent être inaccessibles aux enfants et adolescents issus d'autres cultures ou groupes ethniques. Des études néerlandaises révèlent que ce problème se pose non seulement dans le cas des tests traduits, mais aussi lorsque le test est élaboré dans la langue cible de l'apprenant (voir Uiterwijk/Vallen, 2005 et Vallen, 2007, par exemple). Pour tenter de contourner cette difficulté, on a eu l'idée d'utiliser des tests élaborés dans les pays d'origine des apprenants. Toutefois, on se heurte là aussi à un biais intrinsèque, ces tests ne prévoyant pas le cas des apprenants migrants ou des apprenants qui évoluent dans un contexte multilingue. Autre problème que posent les tests standardisés : ils ne permettent pas d'évaluer certaines compétences relatives au plurilinguisme, telles que l'alternance codique ou la traduction⁵. Or, sur le plan pédagogique, il est important de comprendre comment ces compétences se développent, ainsi que les liens qui existent entre les différentes langues composant le répertoire d'un apprenant plurilingue. Enfin, ajoutons que du point de vue de la théorie socio-culturelle, les tests standardisés ne génèrent aucune donnée sur la construction du savoir, ni sur l'apprentissage collaboratif des langues en contexte. En d'autres termes, ils ne reflètent pas le fait que nous utilisons la langue pour communiquer, pour penser et pour lui donner, tous ensemble, du sens. Au vu de toutes les difficultés et insuffisances liées à ce type de tests, il convient, pour des raisons pédagogiques, d'adopter d'autres approches pour l'établissement de diagnostics.⁶

Le diagnostic des compétences en langues pour un enseignement et un apprentissage individualisés

Etant donné qu'elle est clairement associée à la fonction pédagogique du diagnostic, cette approche est axée sur l'apprenant en langues et se concentre sur les conditions (préalables) qui influencent l'apprentissage de l'élève, son comportement linguistique et ses compétences. Elle entend soutenir le processus d'apprentissage des langues en apportant des réponses personnalisées aux besoins des apprenants. L'établissement d'un diagnostic de compétences en langues dans les salles de classe est un processus interactif auquel participent les enseignants et les apprenants. Il se concentre sur les ressources et points forts, mais aussi sur les points faibles et éléments linguistiques transitionnels qui

contexte bilingue/multilingue ne diffère en rien de celui des jeunes qui évoluent dans un contexte monolingue, et qu'il convient donc d'employer les mêmes éléments de référence sociaux pour tester tous les membres d'une tranche d'âge donnée dans la langue de scolarisation. A l'inverse, l'autre théorie, qui est issue de la linguistique appliquée et repose sur des travaux de recherche relatifs à l'acquisition des langues secondes, soutient que le fait de grandir dans un environnement bilingue ou multilingue a bien une influence sur le développement des jeunes concernés. Par conséquent, ses défenseurs sont d'avis que pour chaque tranche d'âge, il est nécessaire d'avoir recours à des éléments de référence sociaux distincts pour les « apprenants monolingues » et pour les « apprenants bilingues/plurilingues ».

⁵ Le thème de l'évaluation de compétences dans une éducation plurilingue et interculturelle est traité par Raphael Berthel et Peter Lenz dans une étude accompagnant le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*

⁶ Dans une réflexion sur la nature sociale de la langue dans le cadre de la conception et de la validation de tests, McNamara (2001, p. 333) soutient que la théorie et les pratiques relatives à l'évaluation des compétences en langues répondent généralement de façon peu satisfaisante aux besoins des apprenants, et il appelle à un réexamen des thèmes prioritaires dans la recherche sur les tests standardisés.

ne sont pas encore totalement acquis. Par conséquent, cette approche repose sur un *construct* global et différencié de la langue, dans lequel il est tenu compte des langues de l'apprenant (langue(s) d'origine et langues cibles, autres variétés, dialectes), du discours lié au contexte et du discours dépourvu d'indice contextuel, de la langue orale et de la langue écrite, des fonctions et genres du discours, de la langue informelle et de la langue académique, des différents aspects du système linguistique, et, enfin, des stratégies d'apprentissage des langues. D'un point de vue pédagogique, cette démarche est très importante. En effet, pour pouvoir planifier des activités de soutien au développement linguistique, il est nécessaire de savoir si l'apprentissage de l'élève se déroule convenablement dans toutes les langues, ou si, au contraire, il rencontre des difficultés dans l'une ou plusieurs d'entre elles. Il importe également de savoir si les compétences en langue orale et en langue informelle d'un apprenant sont suffisantes pour lui permettre d'acquérir des compétences dans la langue écrite (types de textes) et dans la langue académique, ou si l'apprenant concerné en est encore au premier stade du développement linguistique, et s'il a besoin d'un soutien à cet égard. Le diagnostic des compétences en langues devrait également donner un aperçu des aptitudes de l'apprenant en matière de compréhension et de production de textes, de leur maîtrise de certains termes, concepts et définitions, ou encore de leur capacité à relier des syntagmes pour former des phrases cohérentes. En outre, il devrait permettre de recueillir des informations sur les genres littéraires et fonctions discursives pertinents pour la classe, tels que l'explication, l'injonction, la narration, la description et l'argumentation. Les items ou descripteurs destinés à être utilisés dans le cadre de l'évaluation formative sont élaborés à partir des compétences en langues requises tout au long de la scolarité, ce qui implique le recours à des éléments de référence fondés sur des critères. La langue académique et la description (empirique) de ses caractéristiques linguistiques, structures et fonctions discursives jouent un rôle central à cet égard.

Les méthodes utilisées dans les approches individualisées du/des diagnostics diagnostique sont marquées par une conception socio-culturelle du diagnostic développée à partir des travaux du psychologue russe L. S. Vygotsky (Vygotsky, 1986; Mercer, 1995; Gibbons, 2006). Elles sont également influencées par ce que la recherche sur l'acquisition des langues (monolinguisme, bilinguisme et plurilinguisme) a permis de montrer, et se concentrent par conséquent sur les caractéristiques et trajectoires développementales (tels que l'intégration et la différenciation) ainsi que sur les liens entre différentes dimensions de la langue (le *bootstrapping* prosodique ou sémantique, par exemple). Ces méthodes sont aussi liées à la linguistique fonctionnelle (ou grammaire fonctionnelle), qui est une sous-discipline de la recherche sur la linguistique (Halliday/Hasan, 1991) et qui s'intéresse aux types de langue, de discours et de textes utilisés selon les contextes. Par conséquent, ce genre de diagnostic s'inscrit davantage dans la tradition de la pédagogie socio-culturelle que dans celle de l'évaluation psychométrique.

Le diagnostic des compétences en langues met en relief les aspects qualitatifs de l'acquisition et de l'apprentissage des langues, ainsi que les processus et changements développementaux liés à l'acquisition de compétences dans ce domaine. Par conséquent, les méthodes devraient se concentrer non seulement sur les compétences et aptitudes déjà acquises, mais aussi sur celles qui sont en cours d'acquisition. La notion de « phénomènes transitionnels » est issue de la recherche sur l'acquisition de la langue, notamment des travaux qui portent sur l'acquisition de compétences syntaxiques et morphologiques. Etant donné que, par définition, de tels phénomènes ne sont pas stables, ils peuvent être soutenus, dans la « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1986), par la présentation de 'modèles' par le biais de l'interaction. Pour pouvoir tenir compte de la dynamique des processus d'apprentissage des langues, l'évaluation des compétences, des performances ou des acquis doit être organisée en plusieurs « sessions de collecte de données », c'est-à-dire qu'il doit être procédé à des évaluations non seulement au début de la scolarité, mais aussi tout au long de celle-ci, à intervalles réguliers. En Allemagne, par exemple, on emploie l'expression « processus continu de diagnostic », qui souligne bien cette nécessité. Le diagnostic axé sur le développement linguistique se doit d'être le plus fidèle possible à l'utilisation de la langue dans

des environnements naturels ; en outre, il doit associer plusieurs dimensions, caractéristiques et registres linguistiques. Les instruments tels que l'observation et les outils analytiques sont particulièrement utiles à cet égard car ils intègrent les aspects qualitatifs des performances en langues et rendent compte de la façon dont les connaissances en langues sont appliquées lors de tâches authentiques de communication. Ce type de diagnostic vise à évaluer l'apprentissage des langues et les stratégies de communication tout au long du parcours scolaire des apprenants (notamment dans les phases de transition). Par conséquent, il consiste davantage en une « évaluation *aux fins de* l'apprentissage des langues » qu'en une « évaluation *de* l'apprentissage des langues ». En effet, « l'évaluation aux fins de l'apprentissage est un processus qui consiste à collecter et à interpréter des 'éléments de preuves' qui seront utilisés par les apprenants et les enseignants pour décider du niveau auquel les élèves se situent dans leur apprentissage, du niveau qu'ils doivent atteindre et de la meilleure façon d'y parvenir » (traduction libre) [Assessment Reform Group (ARG), ou Groupe pour la réforme de l'évaluation, 2002]. Ainsi, l'évaluation aux fins de l'apprentissage permet de bien comprendre quels sont les processus pédagogiques individuels qu'exige l'éducation aux langues dans des contextes multilingues. Elle permet également d'élever le niveau d'apprentissage et d'aider les apprenants à devenir autonomes. S'appuyant sur les travaux menés par l'ARG au Royaume-Uni, D. Little (2009) résume les caractéristiques de l'évaluation aux fins de l'apprentissage de la manière suivante :

- elle s'inscrit dans une conception de l'enseignement et de l'apprentissage au sein de laquelle elle joue un rôle fondamental ;
- elle suppose un partage des objectifs d'apprentissage avec les apprenants ;
- elle entend aider les apprenants à prendre conscience des standards qu'ils visent, et à reconnaître ces derniers ;
- elle repose sur l'auto-évaluation des apprenants ;
- elle apporte du *feedback*, ce qui permet aux élèves d'identifier les prochains objectifs à atteindre et de définir la façon d'y parvenir ;
- elle repose sur la certitude que tout apprenant peut améliorer ses compétences ;
- elle implique que les enseignants et les apprenants mènent une analyse et une réflexion sur les données issues des évaluations. (Little, 2009, p.4f.)

Dans le cas des enfants et adolescents issus de l'immigration dont la langue d'origine diffère de la langue de scolarisation, il est nécessaire de prendre des dispositions supplémentaires. En effet, pour améliorer leurs performances scolaires, il convient de tenir compte à la fois de leur langue d'origine et de la langue dominante de la région/du pays hôte. La recherche a mis en évidence certains effets de transferts entre les langues, notamment en ce qui concerne les compétences textuelles. Ainsi, un enfant qui aurait de bonnes compétences en narration dans sa langue d'origine serait capable de transférer certaines structures narratives vers d'autres langues. Si les outils de diagnostic tiennent compte de toutes les langues d'un apprenant, les enseignants peuvent détecter ces compétences « cachées » dans les langues d'origine. Ces compétences transférables peuvent également être comparées au niveau inter-linguistique. Ceci permet aux enseignants de définir les langues dominantes d'un apprenant. Il est tout particulièrement nécessaire d'avoir recours à des méthodes de diagnostic qui rendent compte des langues d'origine et des langues dominantes dans les processus de socialisation multilingues lorsque l'enseignement est assuré dans la langue d'origine des apprenants (Little, 2010, p. 17).

L'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, les entretiens aux fins du diagnostic et le *feedback* fondé sur des critères sont autant d'éléments essentiels pour la mise en place d'une « culture

d'apprentissage basée sur la réflexion » (Little 2009, p.15). Dans une étude qui fait tout particulièrement référence au Portfolio européen des langues (PEL), D. Little examine le lien entre la pédagogie et l'(auto-)évaluation et donne des exemples concrets de pratiques observées dans les salles de classe. Ainsi, l'auto-évaluation soutenue par le Portfolio est un processus continu dans lequel l'enseignant et l'apprenant choisissent ensemble des échantillons des travaux effectués par ce dernier. Le PEL a pour objectif de montrer les progrès de l'élève dans son apprentissage des langues, de l'impliquer dans les décisions qui ont trait à l'évaluation et permet d'obtenir du *feedback* de la part des enseignants et des pairs. Le travail avec le Portfolio permet surtout d'aider les apprenants à devenir indépendants dans leur réflexion, et autonomes dans leur apprentissage (voir Hancock, 1994).

3. Exemples d'outils et de méthodes de diagnostic

3.1. Intégration, dans le processus de diagnostic, de questionnaires et d'entretiens sur les origines et le développement linguistiques et sur l'expérience des langues

Comme mentionné à la section 2.3 et dans le document d'orientation sur l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration (Little, 2010, pp. 14-15), le fait d'examiner les origines linguistiques des apprenants et leurs expériences linguistiques extrascolaires (à la maison, avec leurs pairs) de façon différenciée, en tenant compte des caractéristiques du parcours de chacun, permet aux enseignants de mieux comprendre les compétences et acquis linguistiques de leurs élèves. Dans une telle perspective, il est nécessaire de se poser certaines questions fondamentales, telles que : « Dans quelle « mesure qualitative et quantitative » les apprenants ont-ils été exposés à la langue de scolarisation avant d'entrer à l'école ? » ; « Possèdent-ils des compétences en littératie dans leur langue d'origine ? ». En outre, il convient de demander aux apprenants qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine s'ils y ont suivi un enseignement dans la langue qui est désormais leur langue de scolarisation – ou dans toute autre langue étrangère. Afin de pouvoir personnaliser l'enseignement et l'apprentissage, il importe également de savoir dans quel environnement linguistique vivent les apprenants : quelles sont les principales personnes avec lesquelles ils utilisent (i) leur langue d'origine et (ii) la langue de scolarisation? Quand et où leur apprentissage de cette dernière langue a-t-il commencé : à la maison, à la maternelle, à l'école primaire ? Quelle(s) autre(s) langue(s) occupe(nt) une place importante dans leur vie ? Quelle est leur exposition à la télévision, à la radio et aux autres médias ? Ont-ils accès à des livres, des magazines, des journaux rédigés dans leur langue d'origine et/ou leur langue cible, ou encore à des chaînes de télévision émettant dans ces langues ? Il ne s'agit là que d'un échantillon de questions qu'il convient de poser pour obtenir un aperçu général des origines linguistiques des apprenants et de leurs expériences extrascolaires des langues. Dans la mesure où il aide les élèves à prendre conscience de leur propre profil linguistique, le Portfolio européen des langues (PEL) peut constituer un outil précieux dans ce processus.⁷

3.2. Approches analytiques

C'est dans la recherche sur l'acquisition de la première langue et dans le domaine des pathologies linguistiques que l'analyse de profils a été utilisée en tant qu'outil de diagnostic pour la première fois (Crystal/Fletcher/Garman, 1976) ; elle a ensuite été adoptée par les chercheurs dans leurs travaux sur l'acquisition des langues secondes et du bilinguisme (Clahsen, 1985). Cette méthode permet d'évaluer certains aspects du développement linguistique de manière plus approfondie et plus holistique que les tests standardisés. Ainsi, pour évaluer les compétences orales, par exemple, différents types de stimulus sont utilisés pour générer des échantillons de discours authentiques qui

⁷ Pour plus d'informations, consulter le site du Portfolio (<http://www.coe.int/portfolio>).

sont enregistrés, transcrits et analysés. Pour évaluer la production écrite, il est demandé aux apprenants d'effectuer des tâches spécifiques à chaque type de texte (rédiger une histoire, par exemple). Après analyse des résultats, les enseignants obtiennent un « profil de l'apprenant » qui donne un aperçu de ses compétences dans certaines dimensions clés de la langue, telles que le discours/la pragmatique, la morphologie/syntaxe, la sémantique, la phonologie (pour la production orale) et l'orthographe (pour la production écrite). Étant donné que la méthode de l'analyse de profils s'appuie sur des critères et catégories qui découlent du processus même d'acquisition de la langue, elle a recours à des éléments de référence fondés sur des critères.

Cette méthode est également désignée par l'expression « échantillonnage linguistique », notamment par l'Association britannique pour le développement des langues dans le curriculum (*National Association for Language Development in the Curriculum*, ou NALDIC). Elle consiste à enregistrer la production effectuée par un apprenant dans le cadre d'une tâche scolaire, puis à analyser cet échantillon afin d'obtenir un aperçu des compétences acquises et en cours d'acquisition chez l'élève concerné. Cette méthode permet aux enseignants d'avoir une idée plus précise des compétences et besoins de chaque apprenant ; elle met également en lumière les différentes stratégies appliquées par les apprenants dans leur acquisition de la langue de scolarisation.

Exemples d'outils

En Allemagne, une équipe de chercheurs a mis au point des outils d'analyse de profils spécifiquement adaptés au cas des enfants et adolescents bilingues. Il existe également d'autres outils analytiques, tels que la « grille zurichoise pour l'analyse de textes » (*Zürcher Textanalyseraster*, Nußbaumer/Sieber, 1994), qui se concentre sur les aspects techniques de la production de textes. Toutefois, cet outil suisse n'est pas adapté à l'évaluation des compétences des apprenants bilingues ou plurilingues. Ces instruments reposent sur les principes décrits plus haut et sont utilisés depuis de nombreuses années par les chercheurs et les praticiens dans le domaine de l'éducation pour évaluer les compétences textuelles. Par conséquent, l'on dispose désormais d'une expérience aussi riche que variée en la matière.

L'analyse de profil appliquée au discours oral – exemple

Utilisé dans le land allemand d'Hambourg, « HAVAS 5 » est un instrument qui permet d'évaluer les compétences d'apprenants âgés de cinq à six ans lorsqu'ils se situent dans la phase de transition entre l'école maternelle et l'école primaire (Reich/Roth, 2004). Il est centré sur les compétences orales (les élèves de cet âge n'ayant généralement pas encore acquis de compétences en littératie) et s'appuie sur un stimulus pictural intitulé « Chat et oiseau ». Celui-ci est composé de six images qui racontent l'histoire suivante : un chat essaye d'attraper un oiseau ; l'oiseau s'envole et trouve refuge sur un arbre ; le chat le suit et grimpe dans l'arbre ; à la fin, le chat, qui est assis sur une branche, miaule, tandis que l'oiseau, qui s'est posé sur un mur, siffle. On demande à l'enfant d'expliquer ce qui se passe sur ces images, son récit étant enregistré puis analysé à l'aide d'un questionnaire différencié (« *Auswertungsbogen* »). Ce processus permet d'évaluer les compétences narratives de l'enfant, ainsi que son degré de maîtrise de la situation de communication. L'analyse porte également sur d'autres dimensions telles que le lexique, la morphologie, la syntaxe et la cohérence. HAVAS 5 est un outil multilingue pouvant être utilisé notamment pour l'allemand, l'espagnol, l'italien, le polonais, le portugais, le russe et le turc.⁸ Le russe, le turc et le polonais sont les langues de migrants les plus fréquentes en Allemagne ; par conséquent, l'instrument tient compte de la nécessité absolue d'intégrer au moins ces trois langues d'origine dans le processus de diagnostic. Par ailleurs, il permet de compiler les résultats quantitatifs (les scores) pour comparer les compétences d'un apprenant donné dans deux langues (en turc et en allemand, ou en russe et en allemand, par exemple). Les

⁸ Les versions grecque et bulgare sont en cours d'élaboration.

évaluateurs ont également la possibilité d'effectuer des observations qualitatives et détaillées (concernant les stratégies de communication, l'alternance codique, les emprunts ou les phénomènes transitionnels, par exemple), ce qui permet d'obtenir un aperçu du processus d'acquisition de la langue. En revanche, il n'est pas possible de comparer les compétences grammaticales en raison des différences structurelles entre les langues (pour un examen plus approfondi de cette question, voir Reich/Roth, 2007 et la littérature sur laquelle les auteurs s'appuient).

Analyse de profils à partir de tâches spécifiques à des types de textes

Les auteurs d'HAVAS 5 et d'autres experts (Reich/Roth/Dirim/Gantefort/Pütz-Legtchilo, 2008⁹) ont adapté le *construct* de base de l'instrument afin de pouvoir l'utiliser pour l'évaluation des enfants âgés de dix à douze ans (4^e, 5^e et 6^e années de scolarité obligatoire). La nouvelle version d'HAVAS 5 repose ainsi sur une tâche spécifique à un type de texte, le « *Tulpenbeet* » (« carré de tulipes »), et fait appel à un ensemble d'images dont l'une a été exclue. Elle permet de mesurer les compétences linguistiques de base, tout en s'intéressant aux compétences académiques dans un genre précis (le récit) – compétences qui sont ensuite comparées aux objectifs du curriculum dans la langue comme matière. Parmi les critères utilisés figurent notamment la cohérence et la cohésion, la référence, la complexité des phrases et les caractéristiques des compétences académiques dans différentes langues. L'instrument et son questionnaire analytique (« *Auswertungsbogen* ») sont disponibles en allemand, en turc et en russe, et, comme HAVAS 5, ils permettent aux utilisateurs de décrire, d'analyser et de diagnostiquer les compétences inter-linguistiques. Il s'agit là d'un élément important pour le processus d'enseignement/apprentissage car le fait de posséder des compétences textuelles dans la langue d'origine peut faciliter l'acquisition de ce même type de compétences dans la deuxième ou troisième langue des apprenants. Par ailleurs, leurs acquis dans les langues d'origine peuvent également être mis à profit dans le cadre d'activités linguistiques contrastives dans les salles de classe.

Des outils analytiques informatisés ont également été mis au point. Citons notamment « TULPE L2 », qui repose sur le principe de « *Tulpenbeet* » mais qui intègre un ensemble de catégories encore plus large et peut faire appel à différents stimulus picturaux pour l'évaluation d'apprenants dont l'âge est inférieur ou égal à seize ans (Schründer-Lenzen/Henn, 2009).

Une autre équipe de chercheurs (Reich/Roth/Dirim/Döll/Pütz-Legtchilo/Mihaylov, 2009)¹⁰ a conçu une tâche spécifique à un type de texte pour l'évaluation des adolescents qui s'apprentent à intégrer une formation à orientation professionnelle. Cet outil permet d'évaluer le niveau de compétences que possèdent ces apprenants en phase de transition quant à la production de texte ayant trait au monde du travail [rédiger une lettre de candidature ou un texte injonctif pour un magazine (« *Instruktionsanleitung* »)]. L'analyse des textes alors produits révèle les compétences des apprenants pour ce type spécifique de texte, et ce, tant en termes de langue académique que de langue spécifique à chaque matière. De même que « *Tulpenbeet* », cet outil est disponible en allemand, en turc et en russe et permet donc de répondre aux besoins en langues des deux groupes de migrants les plus représentés en Allemagne.

Résumé

A l'évidence, les outils analytiques reposent sur un mode de fonctionnement différent de celui des tests standardisés. Toutefois, les concepteurs de ces instruments d'analyse s'efforcent de mettre au point des standards aussi rigoureux que les tests psychométriques. Ainsi, lorsqu'ils soumettent leurs

⁹ Des informations complémentaires sont disponibles sur le site du programme (www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

¹⁰ Des informations complémentaires sont disponibles sur le site du programme (www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

apprenants à l'exercice de narration proposé par HAVAS 5, par exemple, les enseignants ont recours à des techniques d'élicitation clairement définies. Par conséquent, même si la situation d'évaluation s'apparente de très près à une véritable activité de narration, elle permet néanmoins de comparer des performances. De la même manière, les tâches spécifiques à des types de texte sont introduits et administrés par le biais de techniques standards et doivent être effectués dans un temps limité. En outre, s'agissant de la dimension quantitative, les outils analytiques s'appuient sur des grilles dont la fiabilité a été prouvée pour plusieurs langues, et dont l'indice de subjectivité est satisfaisant.

Le point fort de l'approche analytique est qu'elle permet de poser un diagnostic détaillé à partir d'un seul échantillon linguistique. Ceci favorise la mise au jour des caractéristiques individuelles et devrait avoir d'importantes conséquences pour la forme et l'orientation données au soutien en langues dans les salles de classe. Dans la mesure où cette approche consiste plus en un travail sur la langue qu'en une simple évaluation des compétences linguistiques, elle permet d'attirer davantage l'attention sur la question de l'apprentissage des langues dans les contextes éducatifs multilingues et sur celle de la langue académique et de sa complexité. Pour pouvoir utiliser efficacement les outils analytiques, les enseignants doivent y être sensibilisés dans le cadre de leur formation professionnelle. D'après les conclusions du programme FörMig, les enseignants qui ont été formés à cette approche se considèrent plus compétents en matière de diagnostic des compétences en langues, et, par conséquent, se sentent plus sûrs d'eux-mêmes sur le plan professionnel. Les établissements scolaires ayant participé au programme ont également déclaré qu'ils s'appuient désormais sur le principe du profil des apprenants pour orienter le soutien en langues dans les classes en définissant les besoins et objectifs d'apprentissage en langues au niveau individuel. En outre, dans le cadre de certains projets, les descripteurs proposés par les outils d'analyse des profils ont servi de base pour la conception de matériels dans les langues d'origine et la langue de scolarisation.¹¹

3.3. Outils d'observation, auto-évaluation et pratiques de consignation

L'observation est une activité que nous pratiquons tous quotidiennement ; elle nous permet de décrire, d'analyser, d'évaluer et d'interpréter des situations, comportements et activités, et, ainsi, de nous intégrer dans le « monde réel ». Au sens général du terme, il s'agit donc d'un processus inconscient qui oscille constamment entre observation et interprétation. En revanche, lorsque l'on pratique l'observation à des fins de diagnostic, il est nécessaire de bien distinguer la description de ce qui est perçu, l'analyse et l'interprétation. L'observation qui s'inscrit dans une telle démarche obéit à des procédures strictes, la description reposant sur des catégories et critères clairement définis. Pour pouvoir générer des informations utiles, l'observation doit être pertinente, orientée vers des objectifs, explicite et systématique. En outre, dans un souci de fiabilité et d'accessibilité, les données observées doivent être transparentes, identifiables et compréhensibles. Il convient aussi d'explicitement l'objet de l'observation (c'est-à-dire de préciser ce qui est observé), la façon dont le comportement ou la situation observé(e) est catégorisé(e) et classé(e), les raisons pour lesquelles tels ou tels critères ou descripteurs sont utilisés, ce qu'ils impliquent, ainsi que les théories et la recherche empirique sur laquelle ils sont fondés, par exemple. Dans les contextes éducatifs, l'observation est donc un processus exigeant et très sensible qui nécessite une formation appropriée – sinon, l'observateur risque de tomber dans des pièges classiques tels que les « prédictions auto-réalisatrices » (expression qui désigne l'influence, sur l'observateur, des informations qu'il possédait avant l'observation) ou l'« effet halo » (c'est-à-dire l'impact des premières impressions sur l'observation), grandes sources d'erreur (voir Kany/Schöler, 2007 ; Lengyel, 2009, pp. 148-158). Bien que l'observation aux fins de diagnostic constitue un défi considérable, elle présente également de nombreux avantages, notamment dans les contextes éducatifs multilingues. En effet, elle peut facilement être intégrée dans les activités pratiquées en classe, en particulier lors de séances d'apprentissage individuel ou en groupes ; elle se base sur d'authentiques performances linguistiques,

¹¹ Voir les matériels didactiques élaborés à Hambourg, par exemple (www.li-hamburg.de/bf.1120...2/index.html)

que celles-ci soient orales ou écrites, dialogiques ou monologiques ; elle peut être pratiquée à tout stade du processus éducatif/développement personnel de l'apprenant ; enfin, du point de vue théorique, elle permet d'effectuer des études sur l'apprentissage interactif des langues, l'utilisation de la langue dans les activités de groupe, la création collaborative de sens et les améliorations qualitatives en langue académique.

Utilisation de descripteurs d'étapes-clés pour soutenir l'apprentissage des langues secondes

Dans le cadre du programme FörMig, Hans H. Reich et Marion Döll ont mis au point, en coopération avec les länder de la Saxe et du Schleswig-Holstein, des « descripteurs d'étapes clés pour l'apprentissage de l'allemand en tant que langue seconde » (*Niveaubeschreibungen für Deutsch als Zweitsprache*). Ceux-ci incarnent une approche novatrice adoptée en Saxe, qui consiste à relier les standards de langue comme matière au cadre curriculaire pour l'allemand en tant que langue seconde. Ces descripteurs entendent favoriser l'acquisition et le renforcement des compétences des apprenants du primaire et du secondaire ; ils ont en effet été conçus pour faciliter la définition d'objectifs d'apprentissage pour tous les élèves, ainsi que l'identification des étapes clés qu'ils franchissent successivement, au fur et à mesure que ces objectifs sont atteints. Étant donné qu'ils intègrent des éléments issus des standards éducatifs généraux et du curriculum relatif aux langues secondes, ils fournissent un aperçu des progrès accomplis dans les langues secondes non seulement aux enseignants de langues, mais aussi aux enseignants des autres disciplines scolaires. En outre, étant donné qu'ils promeuvent le développement de la langue seconde dans toutes les disciplines du curriculum, ils offrent un cadre pour les discussions sur l'apprentissage des langues et les mesures de soutien possibles pour cet apprentissage. Ces descripteurs sont divisés en sept catégories : fonctions discursives (réception et production), vocabulaire, phonologie, compréhension de l'écrit, production écrite, grammaire (à l'oral et à l'écrit), et caractéristiques personnelles (la motivation, par exemple). Quatre étapes clés ont été définies pour chacune d'entre elles : les étapes I, II et III correspondent à des phases d'amélioration progressive des compétences de l'apprenant dans la langue de scolarisation, tandis que l'étape IV définit des objectifs en lien avec les standards relatifs à la langue comme matière. Pour une description plus détaillée du projet, voir Döll (2009).

Cet outil a été testé sur le terrain à la fois par des enseignants de langues et par des enseignants d'autres disciplines, qui ont déclaré que l'instrument les avait aidés à sélectionner des activités pédagogiques, à observer les apprenants et à rendre compte de façon plus professionnelle des résultats et progrès de leurs élèves. Ils ont également déclaré avoir éprouvé quelques difficultés à comprendre la terminologie employée. Un glossaire conséquent a donc été élaboré par la suite. Marion Döll et İnci Dirim mènent actuellement une étude de suivi sur le coefficient d'objectivité et la validité de l'instrument.¹²

Comme souligné dans le document d'orientation mentionné précédemment (Little, 2010), d'autres curriculums pour l'acquisition des langues secondes ont été conçus par des États membres du Conseil de l'Europe. Citons notamment le « [Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde](#) », mis au point par l'Union de la langue néerlandaise (*Nederlandse Taalunie*) et destiné à l'éducation préscolaire, et le curriculum norvégien pour l'acquisition de compétences de base en norvégien par les minorités linguistiques (« *Basic Norwegian for language minorities* »¹³). Le fait de relier ces curriculums « spécifiques » aux curriculums généraux pour les langues et aux différentes catégories d'observation, comme le symbolisent par exemple les descripteurs axés sur le processus d'apprentissage des langues secondes, représente, certes, un défi, mais c'est aussi une solution

¹² La version préliminaire de l'instrument, qui a été mise en œuvre dans tous les établissements scolaires de Saxe, est disponible à l'adresse suivante : <http://www.sachsen-macht-schule.de/sbi/10111.htm>.

¹³ Le Cadre et le curriculum sont disponibles en ligne à l'adresse suivante : <http://www.coe.int/lang> (PLATEFORME DE RESSOURCES ET DE RÉFÉRENCES POUR L'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE) SOUS LANGUE(S) DE SCOLARISATION, AUTRES RESSOURCES.

prometteuse pour apporter du *feedback* fondé sur des critères aux apprenants, pour rendre les standards explicites et pour promouvoir l'apprentissage des langues secondes dans les classes d'enseignement général, où les apprenants issus de l'immigration étudient aux côtés des apprenants autochtones.

Au Royaume-Uni, l'association NALDIC (*National Association for Language Development in the Curriculum*, ou association nationale pour le développement des langues dans le curriculum) a conçu une approche semblable de l'évaluation formative pour les apprenants d'« anglais langue autre » situés au *Key Stage 1* (enfants âgés de cinq à sept ans) et 2 (apprenants âgés de huit à onze ans). Pour chacun de ces niveaux, sept paliers sont définis, le palier 1 désignant les « grands débutants en anglais » et le palier 7, les « experts en anglais » ; entre les deux, les apprenants passent par diverses phases de transition. Des descripteurs pour les étapes clés (Key Stages) du secondaire sont en cours d'élaboration. Comme expliqué sur le site Internet de NALDIC, ceux-ci ont été spécialement conçus pour contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives pour les apprenants qui, parallèlement au contenu du curriculum, doivent apprendre l'anglais. Ils tiennent compte des différentes situations de départ que peuvent présenter les apprenants, en se fondant notamment sur l'âge et les exigences du curriculum, et permettent de montrer les progrès qu'ils accomplissent par rapport à l'ensemble de ce dernier. Ainsi, ces descripteurs entendent aider les enseignants à :

- a) reconnaître les progrès effectués par les apprenants au fur et à mesure qu'ils franchissent les différents paliers du long processus d'apprentissage de la langue de scolarisation ;
- b) acquérir des connaissances professionnelles sur le parcours à long terme que représente le développement d'une langue seconde – connaissances qui sont nécessaires pour pouvoir aider les apprenants au quotidien dans leur apprentissage des langues, et ce, tout au long du curriculum ;
- c) acquérir une expertise professionnelle pour la reconnaissance des acquis des élèves, le diagnostic de leurs besoins d'apprentissage en langues et l'apport d'orientations qui les aideront à progresser dans leur apprentissage et à viser sans cesse de nouveaux objectifs (voir <http://www.naldic.org.uk/docs/research/assessment.cfm>).

Le modèle d'évaluation formative mis au point par NALDIC repose sur la théorie de l'évaluation scolaire en général, et de l'évaluation et de l'appréciation de l'apprentissage des langues en particulier, et il tient compte des apports de la recherche empirique dans le domaine. Il s'appuie également sur des cadres théoriques et sur la recherche empirique relative à la pragmatique, la linguistique fonctionnelle et l'acquisition des langues secondes. Les descripteurs, qui s'accompagnent d'exemples de pratiques observées dans les salles de classe, renvoient à la fois à l'apprentissage du contenu et à celui de la langue. Le cadre pour l'évaluation de NALDIC est un instrument en constante évolution ; il s'inscrit dans un processus permanent d'analyse et de révision, ce qui permet d'y intégrer les conclusions de la recherche et les résultats observés dans la pratique.

Observation continue du processus de production écrite dans la langue seconde (dans les disciplines dites « non linguistiques »)

Conçu par une équipe de chercheurs et de praticiens originaires de plusieurs Länder allemands dans le cadre du programme FörMig (Lengyel/Reich/Roth/Heintze/Scheinhardt-Stettner, 2009), cet instrument porte sur l'apprentissage de la langue académique des disciplines « non linguistiques » (mathématiques, physique, chimie, biologie, politique, sciences sociales, géographie, et histoire, par exemple) par les élèves issus de l'immigration qui suivent un enseignement secondaire général. Il fournit un cadre pour l'évaluation formative des apprenants en vue de mesurer leurs progrès dans la maîtrise des fonctions écrites du discours, notamment l'argumentation, le compte-rendu, l'explication et la description. Pour garantir son adéquation au curriculum, les concepteurs ont analysé les différents programmes d'enseignement des disciplines non linguistiques et identifié les fonctions discursives que les apprenants sont censés maîtriser. Etant donné que, dans ce domaine, la

terminologie varie considérablement d'un programme d'enseignement à l'autre, ils ont décidé d'adopter la traditionnelle approche de la pragmatique fonctionnelle pour la description des actes de parole/fonctions discursives dans les contextes institutionnels (Ehlich/Rehbein, 1986; Ehlich, 1991, 1994). A l'heure actuelle, l'instrument peut être utilisé pour l'observation des compétences narratives, descriptives, explicatives et argumentatives (d'autres fonctions discursives pourront être observées prochainement). Pour chacune de ces fonctions, les concepteurs se sont appuyés sur la recherche empirique relative à le développement de compétences dans les différents styles littéraires en allemand pour définir six niveaux de compétence qui portent sur la pertinence lexicale, la complexité syntaxique et la cohérence textuelle (voir, par exemple, Augst/Disselhoff/Henrich/Pohl/Völzing, 2007). Ainsi, les enseignants peuvent avoir recours à l'instrument pour évaluer les connaissances linguistiques et non linguistiques (c'est-à-dire les connaissances relatives au contenu) des apprenants en se fondant sur leurs productions écrites effectuées en réponse à des tâches comme, par exemple, expliquer des concepts mathématiques, décrire des œuvres artistiques, ou présenter les conclusions d'un projet scientifique. Ils peuvent également l'utiliser pour la planification d'activités axées sur le contenu et la langue académique : à quelles compétences discursives la tâche concernée fait-elle appel ? Pourquoi ces compétences sont-elles nécessaires ? Quelles compétences en langues les apprenants doivent-ils posséder pour pouvoir mener la tâche à bien ? Quels sont les types de tâches et exercices qui ont besoin d'être régulièrement effectués ? Par ailleurs, le cadre permet aux apprenants d'obtenir du *feedback* fondé sur des critères, et il peut aussi être utilisé pour favoriser le dialogue entre les enseignants et les apprenants, ou pour soutenir les entretiens de diagnostic.¹⁴ L'instrument a été testé sur le terrain par des enseignants dans le cadre du programme FörMig. Ceux-ci l'ont utilisé à trois moments distincts de l'année scolaire pour observer le développement, dans la langue seconde, de compétences discursives en matière de compte-rendu et d'explication en soumettant les apprenants à des tâches fondées sur le curriculum. L'utilisation de l'instrument a ainsi permis de sensibiliser davantage les enseignants des disciplines « non linguistiques » aux compétences linguistiques qu'exigent les activités pratiquées en classe, ainsi qu'à l'importance de leur propre rôle dans la mise en place d'une éducation continue aux langues. Enfin, le pilotage de l'instrument a également contribué à renforcer la coopération entre les enseignants des disciplines linguistiques et non linguistiques.

Approches globales de l'observation, de l'auto-évaluation et de la consignation d'informations

Pour donner des exemples d'approches globales de diagnostic qui reposent sur l'observation, l'auto-évaluation et la consignation, décrivons brièvement deux méthodes adoptées en Suède et en Allemagne, respectivement. Ainsi, la méthode suédoise s'inscrit dans une approche holistique qui associe le curriculum, les matériels de diagnostic et les tests de suédois et de suédois langue seconde. En effet, dans ce pays, l'évaluation des apprenants repose sur les matériels de diagnostic, et ce, de la maternelle à la cinquième année de scolarité obligatoire, puis de la septième à la huitième année. Les apprenants des cinquième et neuvième années, ainsi que ceux du deuxième cycle du secondaire, sont quant à eux évalués à l'aide de tests portant sur le contenu du curriculum, ces niveaux de l'éducation représentant des étapes clés du processus scolaire. Il convient de ne pas considérer ces matériels autrement que par rapport à leurs contextes éducatifs et niveaux d'enseignement respectifs ; cependant, ils peuvent tout de même être utilisés pour observer le développement des apprenants sur plusieurs années scolaires (Garme, 2005, p. 242ff ; voir également www.nordiska.uu.se/hatprov). Ces matériels de diagnostic sont conçus pour permettre non seulement aux enseignants, mais aussi aux apprenants de suivre leur propre apprentissage des langues.¹⁵ S'agissant des enfants et adolescents qui grandissent dans des contextes multilingues, les

¹⁴ Pour des renseignements complémentaires et pour les possibilités de commande, voir www.blk-foermig.uni-hamburg.de.

¹⁵ Pour une discussion plus approfondie sur l'auto-évaluation dans les contextes d'éducation aux

langues d'origine sont incluses dans le processus, parallèlement au suédois langue seconde. Etant donné que les langues d'origine sont des matières scolaires dotées d'un curriculum et de standards d'évaluation spécifiques, les enseignants peuvent faire part de leurs observations dans ces deux matières. Dans ce type d'approche holistique, il est tenu compte de l'apprentissage des langues des enfants, de leurs compétences en communication dans leurs différentes langues, des stimulus linguistiques générés par l'environnement, ainsi que des différences et ressemblances typologiques et structurelles entre les langues (voir section 2.3).

Les matériels suédois ont été conçus de sorte à faire ressortir les points forts et les points faibles des apprenants, en mettant tout particulièrement en avant les progrès qu'ils accomplissent dans leur apprentissage des langues. Les observations sont consignées, ce qui peut aider les enseignants à planifier la suite des cours et les « dialogues de développement personnel ». Un cadre général a été adopté pour s'assurer que les observations et conceptions soient bien conformes à l'approche retenue. Parmi les matériels élaborés figurent également des grilles d'observation individuelles, des instructions destinées aux enseignants et un poster à afficher dans les salles de classe (dans le but de stimuler la réflexion des apprenants sur leur apprentissage des langues et leurs compétences linguistiques). L'observation se concentre sur deux types de compétences : les compétences linguistiques communicationnelles et les compétences en compréhension de l'écrit/production écrite, l'accent étant mis, dans les deux cas, sur des dimensions clés des compétences concernées. Il existe, pour ces deux types de compétences, des descripteurs qui sont reliés les uns aux autres de façon logique et présentés selon l'ordre d'acquisition des compétences en langues.¹⁶ Le processus d'observation doit conduire les enseignants à se demander si les tâches qu'ils assignent à leurs apprenants sont adaptées aux intérêts et aptitudes de ceux-ci. C'est pourquoi l'outil tient compte de certains aspects liés au comportement de l'apprenant individuel et à son processus d'apprentissage des langues. L'observation peut se pratiquer soit de façon spontanée, soit dans le cadre de tâches et activités centrées sur les apprenants prédéfinies. Toutefois, dans les deux cas, les résultats doivent être consignés en s'appuyant sur les outils d'observation. Il va sans dire que ce type de dispositif n'est pas censé être utilisé pour comparer les apprenants entre eux, mais pour avoir un aperçu de l'évolution et des résultats des apprenants au niveau individuel (éléments de référence personnels).

Passons désormais au deuxième exemple d'approche globale mentionné plus haut, à savoir l'outil de documentation conçu à Berlin pour soutenir le développement linguistique des enfants issus de l'immigration lors du passage de l'école maternelle à l'école primaire (*Lerndokumentation Sprache* (Consignation du processus du développement de la langue) ; Senatsverwaltung Berlin, 2005 ;¹⁷ Carls, 2009). Ce dispositif comporte trois parties : une feuille de consignation (ou formulaire de compte-rendu) pour chaque enfant, un guide exhaustif destiné aux enseignants et un portfolio pour les enfants. Ce dernier s'adresse aux apprenants de la première et de la deuxième années d'enseignement et prévoit l'intégration d'un « journal d'apprentissage des langues » tenu par les enfants et leurs enseignants à la maternelle. Cet outil allemand entend faciliter l'observation et la consignation fondées sur les performances de chaque élève dans leur apprentissage des langues ; il met tout particulièrement l'accent sur la conscience phonologique, la perception auditive, le discours oral, la grammaire, la réception et la production de textes et l'orthographe. Chaque enseignant collecte des échantillons de langues produits par les apprenants afin d'analyser dans le détail leur développement linguistique, et de personnaliser l'enseignement en conséquence. Pour que les langues d'origine puissent être prises en compte, les auteurs du projet ont prévu un questionnaire qui est remis aux parents lors de réunions avec les enseignants. Ainsi, il est demandé aux parents de

langues, voir Little (2009).

¹⁶ Les différents outils qui composent les matériels de diagnostic (et tests) utilisés chez les apprenants de la maternelle à la douzième année d'enseignement sont brièvement présentés à l'adresse suivante : www.nordiska.uu.se/hatprov.

¹⁷ Disponible à l'adresse suivante : www.foermig-berlin.de.

donner des informations sur l'acquisition de la langue d'origine par leur enfant, sur l'utilisation de la langue en dehors de l'enceinte scolaire ou sur les activités faisant appel à la littérature au sein du foyer, par exemple. L'évaluation de ce dispositif a révélé que les enseignants avaient tendance à utiliser l'instrument de consignation lors de rencontres avec les parents pour leur montrer les progrès accomplis par leur enfant en matière d'apprentissage des langues, ainsi que les progrès qui restent à accomplir. Par ailleurs, les enseignants ont déclaré que le formulaire de compte-rendu était un outil utile pour prendre connaissance des ressources, points forts et centres d'intérêt des apprenants, ces informations pouvant être utilisées pour impliquer chacun d'entre eux dans son propre apprentissage des langues.

Ainsi, les approches globales du diagnostic, notamment les méthodes de consignation et d'auto-évaluation, peuvent contribuer de façon considérable à expliciter les standards et attentes en matière de langues. En effet, lorsque les classes étaient « homogènes » (c'est-à-dire constituées uniquement d'apprenants pour lesquels la langue de scolarisation est la première langue), les standards de langues étaient souvent implicites. Mais, au vu des expériences de socialisation linguistiques hétérogènes que vivent aujourd'hui les apprenants, ces pratiques ont perdu leur sens. Les outils du type de ceux que nous avons abordés dans cette section peuvent influencer l'apprentissage individuel, le suivi au niveau micro, la planification et le dialogue centré sur l'apprentissage avec les élèves et/ou les parents. Ils se fondent sur les connaissances et aptitudes des apprenants, c'est-à-dire qu'ils tiennent compte de l'éventuelle diversité de leurs expériences linguistiques. En effet, lorsque l'on travaille avec des enfants et adolescents issus de l'immigration, il importe d'avoir connaissance des ressources (linguistiques) qui peuvent interagir dans leur apprentissage des langues et du contenu académique.

4. Exemples de stratégies de mise en œuvre

Comme exposé dans la section 3, il existe de nombreuses façons différentes de collecter des données sur le développement linguistique et le potentiel d'apprentissage des élèves issus de l'immigration. Mais quelle que soit l'approche de diagnostic choisie, il n'en reste pas moins nécessaire de trouver les moyens d'ancrer ces méthodes de diagnostic dans les pratiques administratives et scolaires des établissements. Si les questions de l'évaluation formative et du diagnostic des compétences en langues ne sont pas abordées dans le cadre de la formation initiale des enseignants, elles risquent de n'être considérées que comme des pratiques optionnelles et facultatives – à moins que des stratégies efficaces ne soient mises en place. La présente section propose des exemples de telles stratégies, qui ont été conçues dans le cadre du programme pilote FörMig.

4.1. Adoption d'une conception commune de l'apprentissage des langues et intégration du diagnostic en tant que standard

Pour une mise en œuvre réussie, il convient avant tout d'adopter une conception commune de l'apprentissage des langues qui servira de base pour l'établissement de diagnostics dans une ou plusieurs institutions. Ceci implique le lancement d'un processus de négociation auquel tous les membres du personnel devraient être invités à participer afin de s'assurer de leur adhésion à l'approche retenue et à l'apprentissage des langues à travers le curriculum. Telle est la démarche qui a été suivie par une école primaire ayant participé au programme FörMig. L'établissement en question a en effet collaboré avec six écoles maternelles pour élaborer un concept de l'apprentissage des langues fondé sur l'évaluation formative. Les institutions impliquées ont ainsi adopté une conception commune du diagnostic et défini quelques domaines dans lesquels il serait inévitable de trouver des compromis.

Le programme pilote FörMig a abouti à l'élaboration d'un cadre institutionnel pour l'éducation continue aux langues et pour le diagnostic des compétences en langues. Dans la conception de l'éducation aux langues ici adoptée, l'objectif premier était l'acquisition de la langue académique. L'établissement

concerné s'est donc fixé pour but de permettre à tous les apprenants – qu'ils soient bilingues/plurilingues ou non – d'avoir accès à cette langue, ce qui demande l'explicitation des standards relatifs à la langue académique, notamment ceux qui concernent les caractéristiques et structures de la langue ou les fonctions du discours, par exemple. La langue académique étant considérée comme un outil indispensable pour un apprentissage efficace du contenu, l'enseignement transversal des langues et l'apport d'un soutien dans la langue utilisée dans les disciplines « non linguistiques » sont deux principes fondamentaux liés à cette conception de l'éducation aux langues (voir Cummins 2000, et Bourne 2003). Le cadre repose sur l'idée que c'est en encourageant les apprenants de façon équilibrée et coordonnée par le biais de stimulus multiples, riches et variés, et ce, dans les cours de langues et comme dans les autres disciplines, que l'on favorise au mieux l'acquisition de compétences en langues. Les concepteurs de l'outil sont également partis du principe que les diverses langues qui constituent le répertoire de chaque apprenant peuvent être développées de nombreuses façons différentes à l'école, ce qui renforce le sentiment identitaire chez l'apprenant et favorise l'égalité des chances (des approches possibles à cet égard sont brièvement décrites dans le document d'orientation élaboré par D. Little, 2010). Pour l'enseignant, il peut être utile de savoir qu'un enfant possède déjà certaines compétences en littératie dans sa langue d'origine, parce que cela lui permet alors de s'appuyer sur ce concept sous-jacent de littératie, qui peut être transféré vers la langue de scolarisation pour l'acquisition de ces mêmes compétences. Mais la coordination du développement des compétences dans la/les langue(s) d'origine et la/les langue(s) de scolarisation peut également contribuer à améliorer l'efficacité de l'apprentissage des langues en général de façons différentes. En effet, outre le fait de faciliter l'utilisation explicite des méthodes et processus de transfert, elle favorise le développement précoce de la conscience de la langue et soutient le renforcement des aptitudes analytiques et de la capacité à suivre son propre apprentissage. De plus, le fait de relier les langues d'origine des migrants aux objectifs généraux de l'éducation aux langues s'avère aussi bénéfique pour les élèves monolingues que pour leurs pairs plurilingues. A cet égard, il convient de garder à l'esprit que la diversité linguistique et culturelle est très présente dans la vie quotidienne de nombreux enfants et adolescents, notamment dans les zones urbaines. Il est possible d'employer les langues d'origine de temps en temps, pour s'assurer de la bonne compréhension du contenu académique, mais aussi pour attirer l'attention des apprenants sur les ressemblances et les différences entre les langues et pour donner une dimension interculturelle aux projets menés dans des disciplines non linguistiques telles que la géographie, la littérature ou l'histoire. Le diagnostic, et plus particulièrement les méthodes techniques axées sur l'apprentissage et l'enseignement personnalisé et coopératif, joue un rôle fondamental dans l'éducation continue aux langues car il permet d'adapter les activités pédagogiques aux besoins individuels des apprenants.

4.2. Coopération

La coopération entre les divers acteurs concernés est une condition indispensable à la bonne mise en œuvre des méthodes de diagnostic. Pour reprendre l'exemple du programme FörMig, les établissements scolaires qui sont parvenus à introduire le principe du diagnostic avaient constitué des équipes de professionnels chargés de promouvoir et de gérer le processus. Les responsabilités étaient donc partagées, et les méthodes, conclusions et résultats des diagnostics faisaient systématiquement l'objet d'une réflexion et d'une discussion. Il est arrivé que des enseignants de langues d'origine et des enseignants d'allemand en tant que matière collaborent et adoptent une conception holistique commune des compétences des apprenants dans les deux langues. Ainsi, dans le soutien apporté aux enfants évoluant dans des contextes bilingues a pu porter à la fois sur les langues d'origine et sur l'allemand. Prenons un exemple concret pour illustrer ces propos : dans une école primaire, une équipe chargée de la promotion des langues a été constituée. Après avoir examiné différentes approches de diagnostic, les membres de cette équipe ont décidé d'adopter l'outil d'analyse des profils « HAVAS 5 » (auquel ils avaient été préalablement formés) et de l'appliquer aux langues d'origine et à l'allemand en tant que langue de scolarisation. Ils ont présenté l'outil à leurs collègues lors de réunions avec l'ensemble du personnel, leur ont montré comment le travail avec celui-ci permettait de mettre en lumière les progrès des apprenants, et ont intégré HAVAS 5 dans la

politique de promotion des langues de l'établissement. Le personnel a été convaincu par ces méthodes de travail, qui garantissent également une certaine transparence aux élèves et à leurs parents.

Par ailleurs, il importe également d'instaurer une coopération entre les enseignants de langues et les enseignants des autres disciplines. En effet, les premiers peuvent aider les seconds à utiliser les outils de diagnostic, à interpréter les résultats obtenus et à mettre au point des stratégies en vue d'actions futures. De leur côté, les enseignants de matières non linguistiques peuvent eux aussi contribuer au processus d'acquisition de compétences dans la langue de scolarisation chez les apprenants. La réussite de ce type d'entreprise dépend en grande partie des négociations et de la coopération, qui, souvent, sont considérées comme des processus longs et exigeants. Toutefois, les enseignants qui se sont lancés dans ce type d'initiatives déclarent qu'il s'agit d'un investissement utile et rentable car il a des retombées positives à la fois pour l'enseignement et l'apprentissage (pour des exemples supplémentaires, voir Bainski/Kaseric/Michel/MacPake/Thompson 2010).

4.3. Formation du personnel

Autre facteur clé pour une mise en œuvre réussie du principe du diagnostic : la formation du personnel, dans laquelle devraient être abordées les questions de l'apprentissage des langues dans les contextes multilingues et du multilinguisme dans les contextes éducatifs, ainsi que les façons d'utiliser les méthodes de diagnostic pour soutenir l'apprentissage des langues dans l'enseignement en général. Plus cette formation est longue, plus elle a de chances d'être efficace. A long terme, il conviendrait de faire du diagnostic des compétences en langues dans les contextes multilingues une composante obligatoire de la formation initiale des enseignants.¹⁸

4.4. Association d'outils

En associant certains outils, il est possible de gagner du temps et d'économiser des ressources, notamment dans les premiers stades de la mise en œuvre. Dans cette optique, Spolsky (1992, p.37) préconise l'adoption d'un système à plusieurs niveaux qui associerait l'appréciation et l'évaluation formative. Un exemple observé dans le cadre de FörMig atteste de l'efficacité d'une telle méthode. Ainsi, dans un premier temps, certaines écoles primaires ayant participé au programme ont eu recours à une tâche informatisée pour évaluer les compétences générales en allemand et en turc de tous les élèves lors de leur entrée à l'école (dans ces établissements, le turc était la langue de migrants la plus représentée, et la première langue/langue d'origine de la plupart des enfants). La tâche en question était une version adaptée de *Toets Tweetaligheid*, un test standardisé facilement administrable et conçu par l'institut néerlandais *Cito Groep* (voir www.cito.com). Cette méthode a permis d'évaluer de nombreux enfants en même temps, et l'outil informatique a permis une obtention rapide des résultats. Ensuite, les enseignants ont utilisé HAVAS 5 pour examiner plus attentivement le cas des enfants dont les résultats semblaient préoccupants. Les établissements concernés ont donc d'abord eu recours à un test standardisé pour obtenir une vue d'ensemble, ce qui leur a ensuite permis de centrer leur analyse des profils – un processus long et coûteux en termes de ressources – sur le cas d'apprenants pour lesquels ce type de démarche semblait le plus utile.

4.5. Utilisation d'outils orientée vers les objectifs académiques

Parmi les outils décrits dans les paragraphes précédents, certains établissent des liens entre le curriculum, les objectifs académiques et les activités pédagogiques à l'aide de descripteurs et d'éléments de référence fondés sur des critères. Les enseignants et les établissements scolaires

¹⁸ Sur son site Internet, NALDIC propose un tour d'horizon complet de la question, ainsi que des informations pratiques. Le lecteur trouvera également d'autres ressources utiles dans Anderson/Obied/McPake (2010).

trouvent cette approche très intéressante, ce qui explique peut-être pourquoi elle semble plus facile à mettre en œuvre que d'autres outils. L'explicitation des standards, des critères et des objectifs pédagogiques permet de proposer aux enseignants et aux apprenants un ensemble de lignes directrices sur lesquelles ils peuvent s'appuyer. Elle contribue également au renforcement de la capacité des apprenants à suivre eux-mêmes leur apprentissage des langues et à s'auto-évaluer, tout en les aidant à se percevoir comme de « bons élèves ». A cet égard, il importe de rappeler que, souvent, les attentes des enseignants vis-à-vis des apprenants issus de l'immigration sont faibles, alors que certaines études britanniques ont montré qu'il était tout aussi important pour eux que pour leurs pairs autochtones que les enseignants aient des attentes élevées à leur égard. Le fait d'établir des liens entre l'évaluation aux fins de l'apprentissage des langues, les objectifs en langue académique et les objectifs d'apprentissage généraux peut contribuer à maintenir un niveau d'attente élevé dans la mesure où la marche à suivre est alors clairement définie.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons examiné les principes qui sous-tendent le diagnostic des compétences en langues conçu pour soutenir l'apprentissage continu des langues dans les contextes multilingues. Les méthodes de diagnostic axées sur l'apprentissage et l'enseignement personnalisés s'inscrivent dans un cadre théorique au sein duquel l'apprentissage des langues est considéré comme une activité socio-culturelle. Cette approche suppose une conception inclusive de la langue, particulièrement pertinente pour aider les apprenants qui évoluent dans des contextes bilingues ou multilingues. La mise au point de méthodes de diagnostic s'appuie sur la recherche relative à l'acquisition des langues (secondes) et sur la pragmatique fonctionnelle, ainsi que sur la recherche et les pratiques relatives à l'évaluation (des compétences en langues). Nous avons également passé en revue les objectifs et fonctions du diagnostic des compétences en langues et résumé les différentes approches existantes, en décrivant les divers outils disponibles. Ainsi, nous avons vu qu'il existait différentes méthodes et outils conçus dans le même objectif, à savoir l'évaluation des compétences des apprenants dans leur(s) langue(s) d'origine et dans la langue de scolarisation (et, tout particulièrement, dans la langue académique), et ce, afin de répondre de façon plus adaptée aux besoins personnels de chacun. L'utilisation d'outils de diagnostic et la réflexion menée à partir des résultats ainsi obtenus permet aux enseignants d'appréhender le long processus d'acquisition et d'apprentissage des langues dans toute sa complexité. Certains outils peuvent également aider les apprenants à développer leurs aptitudes d'auto-évaluation, ce qui les rend plus autonomes et plus indépendants dans leur apprentissage.

Dans les contextes éducatifs linguistiquement et culturellement divers, il ne peut y avoir d'approche « universelle » pour le diagnostic des compétences en langues et pour le soutien apporté aux apprenants dans ce domaine. Il convient au contraire de concevoir des solutions qui répondent très précisément aux objectifs, curriculums et programmes fixés aux niveaux régional, municipal, voire institutionnel. Nous espérons que les stratégies clés et exemples positifs décrits dans le présent document contribueront au lancement d'initiatives allant dans ce sens.

Bibliographie

- Anderson, J./ Hélot, Ch. / McPake, J. Obied, V. (2010) : Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues. Strasbourg: Council of Europe.
- Augst, G./Disselhoff, K./Henrich, A./Pohl, T./Völzing, P. (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt: Peter Lang.
- Bainski, C./Kaseric, T./Michel, U./MacPake, J./Thompson, A. (2010): Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bourne, J. (2003): Remedial or radical? Second language support for curriculum learning, In: Bourne, J./Reid, E. (Eds.): Language education. World yearbook of education 2003. London: Kogan Page, pp. 21-34.
- Clahsen, H. (1985): Profiling second language development: a procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyttenstam, K./Pienemann, M. (Eds.): Modelling and assessing second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 283-331.
- Cummins, J. (2000): Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carls, Gudrun (2009): Die „Lerndokumentation Sprache“ in der Schulanfangsphase. In: Lengyel, D./Reich, H.H./Roth, H.-J./Döll, M. (Eds.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band 5. Münster u.a.: Waxmann, pp. 165-173.
- Crystal, D./Fletcher, P./Graman, M. (1976): The grammatical analysis of language disability. A procedure for assessment. London: Arnold.
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Ed.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie. Stuttgart: Metzler, pp. 127-143.
- Ehlich, K. et al. (Eds.) (1994): Schrift und Schriftlichkeit/Writing in Its Use. Bd. 1. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (2008a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 1. Berlin: BMBF.
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 2. Berlin: BMBF.
- Garne, B. (2005): Auf den Flügeln der Sprache: Ein diagnostisches Verfahren. In: Ehlich, K. u.a.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn: BMBF, pp. 241-260.
- Gibbons, P. (2002): Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gibbons, P. (2006): Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers. London: Continuum.
- Halliday, M.A.K./Hasan, R. (1991): Aspects of language in a social-semiotic perspective. 3rd Edition. London: Oxford University Press.
- Hancock, Ch. R. (1994): Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why? In: Center for Applied Linguistics – Alternative Assessment and Second Language Study. Download under:
<http://www.cal.org/resources/digest/hancoc01.html>.
<http://www.cal.org/resources/digest/hancoc01.html> (Access date: 14.6.2010)
- Kany, W./Schöler, H. (2007): Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lengyel, D. (2008): Sprachförderung durch Erzählen – Indikatoren zur Analyse der Erzählfähigkeit von Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3 (3), pp. 260-276.
- Lengyel, D. (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster. Waxmann.
- Lengyel, D./Reich, H.H./Roth, H.-J./Heintze, A./Scheinhardt-Stettner, H. (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung: Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: Lengyel, D./Reich, H.H./Roth, H.-J./Döll, M. (Eds.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band 5. Münster u.a.: Waxmann, pp. 129-138.
- Lenz, P./Berthele, R. (2010): Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Leung, C./Mohan, B. (2004): Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: assessment as discourse and assessment of discourse. In: Language Testing 21 (3), pp. 335-359.
- Little, D. (2009) : Le Portfolio européen des langues : lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation. Document présenté lors du 8^e séminaire international sur le Portfolio européen des langues, Graz, 29 septembre – 1 octobre. Disponible sur : www.coe.int/portfolio/fr
- Little, D. (2010): Document d'orientation : L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- McNamara, T. (2001): Language assessment as social practice: challenges for research. In: Language Testing 18 (4), pp. 333-349.
- Menken, K. (2008): English learners left behind: Standardized testing as language policy. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1995): The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nußbaumer, M./Sieber, P. (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sieber, P. (Ed.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger den je. Aarau: Sauerländer, pp. 141-186.
- Reich, H.H./Roth, H.-J. (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung.

- Reich, H.H./Roth, H.-J. (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, H. H./Roth, H.-J./Neumann, U. (Eds.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. FörMig Edition Band 3. Münster: Waxmann, pp. 71-94.
- Schründer-Lenzen, A./Henn, D. (2009): Entwicklung eines Computerprogramms zur Analyse der schriftlichen Erzählfähigkeit. In: Lengyel, D./Reich, H. H./Roth, H.-J./Döll, M. (Eds.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band. 5. Münster: Waxmann, pp. 91-107.
- Schwippert, K. (2007): Sprachstandsdiagnose und Evaluation: Gemeinsamkeiten und Differenzen der Anliegen, Möglichkeiten und Ziele. In: : Reich, H. H./Roth, H.-J./Neumann, U. (Eds.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. FörMig Edition Band 3. Münster: Waxmann, pp. 30-42.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2005): Lerndokumentation Sprache. Materialien zum Sprachlernen. Berlin.
- Shohamy, E. (2001): The power of tests. A critical perspective on the uses of language tests. London: Longmann.
- Spolksy, B. (1992): Diagnostic testing revisited. In: Shohamy, E./Walton, R.A. (Eds.): Language assessment and feedback: Testing and other strategies. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing, pp. 29-39.
- Teasdale, A./Leung, C. (2000): Teacher assessment and psychometric theory: a case of paradigm crossing? In: Language Testing 2000 17 (2), pp. 163–184.
- Thürmann,E./Vollmer,H /Pieper, I. (2010): Langues de scolarisation et apprenants vulnérables. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Uiterwijk, H./Vallen, T. (2005): Linguistic resources of item bias for second generation immigrants in Dutch tests. In: Language Testing 22 (2), pp. 1-24.
- Vallen, T. (2007): Sprache und Testfairness – Forschungen zur Testentwicklung im Rahmen der Schulevaluation in den Niederlanden. In: Reich, H. H./Roth, H.-J./Neumann, U. (Eds.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. FörMig Edition Band 3. Münster: Waxmann, pp. 10-29.
- Vygotsky, L. S. (1986): Thought and language. Cambridge, Mass.: MIT Press.

