

L'évaluation des enfants nouveaux arrivants

– *Problèmes spécifiques ou problématiques transversales ?*

Ln tant que chercheure en didactique des langues (DDL) m'intéressant plus particulièrement aux problématiques liées à l'évaluation en langue(s), je suis régulièrement sollicitée pour des formations d'enseignants. Dans ce cadre privilégié d'échange, la pression liée à l'évaluation ressort de manière immé-



diante, tangible, explicite. Les différents témoignages produits par les enseignants ainsi que les questions et les demandes qu'ils m'adressent insistent sur ce sentiment de pression – voire de pressurisation – perçu comme de plus en plus présent, lourd, entravant, tant pour les enseignants que pour les élèves. Dans le cadre de l'accueil et de la scolarisation des élèves allophones nouveaux arrivants en âge d'être scolarisés au collège, cette pression est ressentie comme d'autant plus vive qu'elle se double du sentiment de l'urgence : urgence de la maîtrise du français, horizon des examens nationaux et de l'orientation professionnelle (Beacco, 2011).

Souvent abordée sous l'angle des problèmes spécifiques qu'elle pose à ce public particulier, la réflexion sur l'évaluation des élèves allophones nouveaux arrivants (ENA) – et les pres-

L'évaluation des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) recouvre une triple pression : celle de maîtriser au plus vite la langue française, celle d'entrer dans les apprentissages scolaires (avec comme appui ou difficulté supplémentaires posée par la langue de scolarisation) et celle de se projeter dans une orientation qui pointe très rapidement. Finalement, on a ici un effet de loupe sur cette pression évaluatrice qui concerne l'ensemble du système éducatif. De quoi se lamenter... ou inventer.

sions que celle-ci génère pour les élèves et les enseignants – gagnerait à être également envisagée sous l'angle des problématiques transversales liées aux questions de langues et d'insertion, qu'elle contribue à illustrer de manière particulièrement significative.

C'est dans le fascicule *Français langue seconde – collège* (MEN 2000) que la question de l'évaluation apparaît pour la première fois dans les textes officiels relatifs à l'accueil des ENA : les recommandations y sont très générales et visent essentiellement les dimensions méthodologiques de l'évaluation du français.

En 2002, de nouvelles instructions officielles voient le jour (qui sont toujours en vigueur actuellement) : l'évaluation y accède à une place explicitement institutionnalisée sous la forme d'une évaluation des acquis des élèves à leur arrivée. Parti pris intéressant et nouvelle étape franchie : cette évaluation diagnostique doit porter non seulement sur les connaissances en français, mais aussi sur « les compétences scolaires construites dans la langue de scolarisation antérieure, le degré de familiarité avec l'écrit scolaire (...) [et] les savoirs d'expérience dans différents domaines » (MEN 2002 : 10).

Le dispositif évaluatif est complété en 2005 par une circulaire (circulaire n° 2005-067 du 15 avril) qui, par la voie d'une convention entre la DGESCO et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), ouvre la possibilité aux élèves allophones volontaires de passer gratuitement le Diplôme d'étude en langue française (DEL F) scolaire¹.

Évaluation diagnostique à l'entrée dans les dispositifs d'accueil, évaluation certificative permettant de reconnaître les acquis en français : hors de ces deux moments clés, qui ponctuent et balisent le parcours de scolarisation de la plupart des ENA, rien n'est indiqué – encore moins préconisé –, notamment pour ce qui concerne l'évaluation formative et l'articulation entre progrès réalisés et prise en compte de la norme et des attentes scolaires. Ces zones ainsi laissées dans l'ombre ou mises en lumière ne sont pas spécifiques à l'évaluation des ENA. Elles sont au contraire significatives d'une part des rapports de force qui traversent et structurent le champ actuel de l'évaluation (en DDL mais pas seulement) et d'autre part des tensions et des ambiguïtés de l'école face à l'accueil de l'altérité et de la diversité, notamment linguistique et culturelle.

LA CERTIFICATION : FINALITÉS EXPLICITES, ENJEUX IMPLICITES

La certification domine incontestablement le paysage actuel de l'évaluation en langue. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (COE, 2001 ; désormais CECR) en constitue à la fois le vecteur et le symptôme. Une certaine interprétation de celui-ci, centrée sur les niveaux communs de référence et leurs descripteurs, a en effet eu pour conséquence le développement très rapide et très conséquent de nouvelles certifications, reliées au CECR, et l'alignement des certifications exis-

tantes sur ces niveaux (Huver et Springer, 2011). Depuis l'instauration du DEL F scolaire, cet essor des évaluations certificatives touche également le public des ENA. Mais quels sont les arguments avancés par les enseignants et/ou par l'institution pour justifier sa mise en œuvre ?

Le premier est d'ordre méthodologique et didactique : l'objectif est en effet de recourir à une certification relevant du français langue étrangère (FLE), puisque le français n'a pas statut de langue première pour ces élèves. Le second est d'ordre symbolique, puisque le DEL F est un diplôme reconnu par l'Éducation nationale. Nombre d'enseignants disent d'ailleurs la fierté de leurs élèves à valider un diplôme agréé par l'État français ; nombre d'entre eux disent aussi que cette certification est d'autant plus importante aux yeux des élèves que beaucoup d'entre eux risquent d'être en difficulté, voire en échec, au moment de passer le brevet des collèges.

Cependant, ces deux raisons, largement circulantes, sont inégalement discutées. En effet, la pertinence de l'usage du DEL F scolaire pour évaluer les acquis des ENA est parfois interrogée du point de vue didactique (Huver, 2012), y compris par le *Rapport annuel des inspections générales 2009* : « Deux reproches cependant sont formulés à l'encontre du DEL F scolaire dans son état actuel. L'un porte sur le contenu des épreuves : on estime qu'il n'est pas assez contextualisé et trop proche de celui des DEL F destinés aux élèves apprenant le FLE. L'autre reproche concerne l'impossibilité actuelle pour un ENAF de se présenter à un diplôme à double sortie A2/B1. » (MEN-MESR, 2009 : 124). La dimension symbolique est, quant à elle, largement absente de ces discussions ; elle est au contraire prise comme un « allant de soi », une évidence non interrogée (Huver, 2012). Certains travaux se sont certes intéressés aux évaluations – diagnostiques – des ENA, du point de vue des identités projetées/postulées/produites (Huver 2009, Goï et Huver 2010). Cependant, à ma connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée aux enjeux identitaires et symboliques liés aux certifications en langue, notamment du point de vue des élèves. Or, on pourrait se demander comment les ENA ressentent le fait de passer une épreuve de français langue étrangère (donc d'être, d'une certaine manière, considérés comme des étrangers²). De même, on pourrait interroger la portée symbolique de cette certification : elle peut en effet également être vécue comme un diplôme « au rabais », « un lot de consolation » (ce qu'il est aussi, d'une certaine manière, d'autant

■ 1 Pour une présentation du DEL F scolaire, voir <http://www.ciep.fr/delf-scolaire/index.php>.

■ 2 On trouve par exemple dans le DEL F scolaire des épreuves du type « Raconte tes vacances en France ».

que le DELF n'est pas intégré aux dispositifs scolaires de certification) et/ou comme une pression supplémentaire.

Une autre dimension, beaucoup plus implicite – voire insidieuse –, celle des enjeux politico-institutionnels, n'est quant à elle jamais évoquée ni discutée, alors qu'elle est et sera vraisemblablement source de pression. Les finalités du DELF scolaire à l'usage des ENA sont en effet en train d'évoluer, sans que cela soit explicitement dit et sans que cela soit clairement identifié comme tel par les enseignants. Ce diplôme, initialement introduit pour des raisons didactiques et symboliques, est en effet, comme beaucoup de certifications actuellement, en train de devenir un indicateur dans le pilotage et l'évaluation des politiques publiques (Huver et Springer, 2011). Certains enseignants témoignent ainsi du fait que le taux de réussite des ENA au DELF scolaire constitue un critère d'évaluation du dispositif d'accueil et/ou de la politique d'établissement en matière d'accueil des enfants allophones. La même logique est également à l'œuvre au niveau du brevet des collèges, dont le taux de réussite constitue l'un des critères d'évaluation des établissements. Dans un cas comme dans l'autre, on constate d'ores et déjà une dérive consistant à inciter certains ENA à ne pas se présenter à l'épreuve³ (DELF ou brevet des collèges) pour ne pas faire baisser le taux de réussite à l'examen.

Le *Rapport annuel des inspections générales 2009* me semble significatif de cette évolution. Dans la citation reproduite ci-dessous, on voit en effet comment la critique de la « présélection » des élèves présentés au DELF s'appuie sur un argument essentiellement didactique (l'impossibilité de se présenter à un diplôme à double sortie) pour glisser progressivement et

implicitement vers des considérations d'ordre politique et institutionnel: « L'autre reproche concerne l'impossibilité actuelle pour un ENAF de se présenter à un diplôme à double sortie A2/B1. Par peur de mettre en échec leurs élèves, les professeurs ne présentent que ceux qui en ont largement les compétences et, en général, à un niveau inférieur à leurs capacités réelles. Les résultats, par le fait même des conditions restrictives de présentation des élèves, sont bons. C'est pourquoi, alors que la réussite des ENAF au DELF scolaire pourrait être un indicateur de réussite des dispositifs mis en œuvre pour leur scolarisation, la « sélection », que les professeurs établissent pour ne pas mettre en échec leurs élèves, empêche cette possibilité. » (MEN/MESR, 2009 : 124, c'est moi qui souligne. E. H.)

La certification devient en outre un instrument de régulation des flux migratoires (et donc un instrument de pilotage des politiques migratoires). Depuis janvier 2012, l'obtention des titres de séjour – et de la nationalité – est ainsi conditionnée par l'obtention d'une certification en langue témoignant d'un niveau donné (lui-même relié aux niveaux du CECR⁴). Pour les mineurs, l'obtention, ou non, du DELF ne conditionne pas l'accès aux titres de séjour... du moins pas officiellement. Mais dans bon nombre de cas, la maîtrise du français est présentée comme un gage, voire une condition, de l'intégration et l'obtention d'un diplôme en langue (i.e., de fait, le DELF) en est considérée comme l'étendard⁵.

Dans le cadre de l'évaluation certificative, la pression s'exerce donc sur les jeunes non seulement en tant qu'élèves (avoir ou ne pas avoir le diplôme), mais aussi en tant que personnes migrantes (avoir ou ne pas avoir les papiers). Elle s'exerce également sur les enseignants: si le taux de réussite aux examens a toujours constitué un enjeu pour eux (enjeux de réputation personnelle et de réputation de l'établissement), celui-ci est d'autant plus important qu'il risque d'avoir, sous peu, des conséquences très concrètes en termes de moyens, dans le cadre des politiques de réforme des modalités d'évaluation des enseignants et d'autonomisation des établissements scolaires.

Ces pressions liées à des enjeux politiques se combinent par ailleurs à des dimensions axiologiques, de l'ordre des valeurs liées aux conceptions diverses – et parfois contradictoires – de l'intégration: là aussi, c'est souvent la didactique qui est convoquée en premier appel, mais, entre les lignes, c'est la question

■ 3 Ou, pour le DELF, à se présenter à un niveau inférieur à leur niveau constaté.

■ 4 Par exemple B1 à l'oral pour l'obtention de la nationalité.

■ 5 Ainsi, notamment pour les mineurs en situation isolée, l'obtention du DELF constitue souvent (dans les pratiques) un argument de poids en faveur d'une régularisation.

des changements que l'école est prête à opérer (ou non) pour prendre en compte la diversité des élèves qui est posée.

ENTRE CLIVAGES ET TRANSVERSALITÉS : L'ÉCOLE, L'ÉVALUATION ET LA DIVERSITÉ

Quand on propose de travailler sur l'évaluation, lors de la formation d'enseignants et de formateurs intervenant auprès de publics d'ENA, apparaissent très massivement des besoins exprimés en terme de construction de cohérence entre :

- ce que les élèves ont appris (y compris en dehors de la classe) et ce qui leur a été enseigné ;
- les évaluations effectuées dans le dispositif d'accueil et celles effectuées dans les classes ordinaires ;
- les évaluations centrées sur les progrès des élèves et celles centrées sur la norme et les contenus à acquérir⁶.

Ainsi, certains enseignants de classe ordinaire témoignent du fait que lorsqu'ils mettent en œuvre des formes d'évaluation différenciée pour les ENA, les autres élèves crient à l'injustice (puisqu'à performance inégale, la note obtenue peut être la même). D'autres encore se disent démunis car conscients du fait qu'il est injuste de noter ces élèves comme les « natifs » qu'ils ne sont pas, mais qu'il y a par ailleurs la pression de l'objectif du brevet des collèges en fin de 3^e. Les enseignants de classe d'accueil témoignent, eux, de la fréquente incapacité des collègues de classe ordinaire à se rendre compte des progrès réalisés par un ENA, dans la mesure où ceux-ci peuvent être imperceptibles dans les notes obtenues en classe. Certains enfin relatent qu'eux-mêmes, ou certains de leurs collègues, refusent d'évaluer et rendent aux

élèves des bulletins scolaires vierges...

On notera toutefois que des tentatives d'articulation existent déjà (bien que souvent éparpillées sur le territoire et donc, de fait, peu mutualisées), dont par exemple :

- co-présence de deux notes sur la même copie (une évaluant les résultats situés de l'élève, l'autre le situant par rapport aux objectifs communs attendus) ;
- aménagement organisationnel des évaluations : temps supplémentaire, recours au dictionnaire, etc.
- élaboration d'outils de suivi, prenant parfois des formes très narratives et qualitatives et proposant des parcours personnalisés incluant des modalités d'évaluation différenciées ;
- aménagement didactique des évaluations, comme en témoignent entre autres les deux exemples suivants (Peigné, 2005)⁷ :

Exemple d'évaluation s'appuyant sur une langue tierce de l'élève pour lui permettre de construire des savoirs en français, y compris pendant l'évaluation : « Cette année un des élèves, dont je t'ai parlé tout à l'heure, avait dit qu'il ne ferait pas de rapport de stage, parce qu'il avait quand même effectué un stage dans une entreprise turque, et il ne voulait pas faire de rapport de stage. On lui a dit : "Tu l'écris en turc" et c'est [le professeur d'ELCO] donc qui l'a lu, qui nous en a résumé plus ou moins le contenu et qui nous a donné son appréciation ; ça nous a permis d'évaluer le stage. »

Exemple d'évaluation aménagée en fonction du répertoire verbal de l'élève et néanmoins intégrée au système de notation « traditionnel » : « Une enseignante d'anglais au collège compte, dans une de ses classes, A., nouvelle arrivante plurilingue non francophone dans une classe à majorité francophone apprenant l'anglais comme première langue étrangère. (...) Cette enseignante, sachant que l'anglais fait déjà partie du répertoire d'A. en tant que L3, s'en est servie comme pont pour aller vers le français : elle a prévu pour A. le parcours inverse de celui des autres apprenants de la classe, et ce, même pour l'évaluation (sous la forme d'un document en français dont la compréhension est évaluée par le médium de l'anglais), c'est-à-dire qu'elle a amené A. au français par le médium de l'anglais quand les élèves francophones faisaient l'inverse. »

■ 6 Le Rapport annuel des inspections générales 2009 souligne d'ailleurs ces tensions ainsi que « l'effet de rupture subi lors du passage de la structure spécifique à la classe ordinaire » (MEN/MESR 2009 : 124).

■ 7 Cf. également Castellotti, 2008.

Ces exemples sont très diversement reçus lorsqu'ils sont présentés en formation : sont notamment invoquées l'infaisabilité technique (« on n'a pas forcément de locuteurs compétents pour toutes les langues »), la non-

pertinence pour certaines disciplines (« nous, on n'a pas de rapport de stage à leur faire faire ») ou encore l'inégalité générée par ce type de pratiques (« si je peux le faire pour l'un parce que je connais quelqu'un qui connaît sa langue, mais pas pour l'autre, c'est injuste »). De ce point de vue, les observations du *Rapport annuel des inspections générales 2009* me semblent particulièrement pertinentes : « C'est d'abord un vrai contrat de bienveillance qui les [les enseignants] lie aux élèves nouvellement arrivés. Mais, parce que cette démarche généreuse ne repose ni sur une méthodologie pensée ni sur une référence précise à des compétences, les échéances du premier conseil de classe leur font comme une obligation d'objectivité, au nom d'un soi-disant devoir d'égalité, qui ne parvient pas à se penser en termes d'équité. » (MEN-MESR 2009 : 124 ; c'est moi qui souligne. E. H.)

Ce besoin de construction de cohérences exprimé de manière particulièrement régulière et prégnante émane à mon sens du fait que la scolarisation des ENA est souvent envisagée sous l'angle de la spécificité et du clivage. Les ENA sont en effet vus comme un public à part, aux besoins et aux problématiques uniquement spécifiques ; les configurations des dispositifs mis en œuvre jouent sans doute sur ces représentations selon que ceux-ci sont plus ou moins fermés/ouverts, de même que les catégorisations opérées, selon qu'elles sont présentées et perçues comme plus ou moins stables, relatives et poreuses (Castellotti 2009, Goï et Huver 2012).

Or, on peut également considérer que ce public joue comme un miroir grossissant de problématiques transversales à l'institution scolaire (Castellotti 2008, Goï et Huver 2010). Une de ces problématiques, qui se transforme en sentiment de pression pour les enseignants, sentiment accentué au moment des évaluations, concerne les tensions traversant le champ éducatif autour de la prise en compte et de la didactisation de la pluralité linguistique, notamment dans le système scolaire français, historiquement fondé sur l'imposi-

tion du monolinguisme et l'intégration (i.e. l'assimilation linguistique et culturelle) à un modèle commun (cf. les travaux de D. Schnapper, G. Noirielle, ou, pour les langues, de D. Baggioni ou de M.-M. Bertucci).

Par conséquent, les tensions exprimées autour de la pluralité et de sa prise en compte dans l'évaluation ainsi que les modalités d'action mises en œuvre (ou refusées) sont significatives de rapports diversifiés à l'altérité, à la diversité et à l'intégration. C'est bien la problématique de l'articulation égalité/équité qui est ici en jeu, ainsi que la capacité de l'institution et de ses acteurs à se transformer, ou non, au contact de la diversité et à envisager celle-ci comme transversale, et non comme spécifique à certains publics : ENA, ou, plus largement migrants. La question des représentations devient, dès lors, fondamentale, en ce que les représentations, voire les imaginaires, donnent corps à et émanent de rapports diversifiés à l'autre, à l'évaluation, etc., qui jouent eux-mêmes sur les pratiques et les postures des enseignants (Goï et Huver à paraître 2012).

PROBLÈMES SPÉCIFIQUES OU PROBLÉMATIQUES TRANSVERSALES ?

Si l'évaluation des ENA semble, de prime abord, poser des problèmes spécifiques à ce public (Quelle méthodologie pour l'évaluation du FLS ? Comment construire des cohérences entre des logiques inconciliables ? etc.), elle illustre à mon sens des problématiques plus larges.

D'une part, elle est symptomatique des tensions qui traversent le champ de l'évaluation en langues dans son ensemble. Le CECR a en effet très largement et très généralement contribué à la mise en œuvre d'évaluations certificatives fondées sur les niveaux communs de référence et standardisées selon des procédures relevant de la psychométrie. Or, la certification fondée sur ces procédures (au moins partiellement) standardisées n'est pas opératoire pour rendre compte des acquis des élèves qui sont, eux, hétérogènes, évolutifs, singuliers et, d'une certaine manière imprédictibles (Huver et Springer, 2011, notamment partie III). Il serait donc nécessaire et pertinent de former à des postures et de penser des démarches plus formatives, plus souples, plus subjectives aussi sans doute.

De ce point de vue, il me semble nécessaire de ne pas s'en tenir à une critique de la domination d'une logique gestionnaire qui constitue l'évaluation en instrument de contrôle social, économique, politique (Martuccelli 2010, Abelhauser

et al. (dir.) 2011, et pour la DDL, Lefranc 2008). La diffusion et la légitimation de postures et de pratiques d'évaluation tenant compte du complexe, de l'hétérogène et du mouvant – notamment lorsqu'elles concernent les langues – supposent en effet également de construire une critique et une réflexion de nature épistémologique. Il s'agit alors d'interroger le paradigme de la mesure, les causes – diachroniques et synchroniques – de sa domination et donc, corollairement, l'usage social des mathématiques dans les sociétés modernes; il s'agit également de construire une alternative, un paradigme épistémologique autre, non positiviste, prenant en compte l'intuition, le « non objectivable », la pluralité des interprétations. Ce travail critique a été partiellement amorcé dans la recherche anglo-saxonne (Shohamy 2001, Spolsky 1995, Mc Namara et Roever 2006); il reste à élaborer dans la recherche francophone en le situant dans les apports de la philosophie continentale.

Par ailleurs, l'évaluation des ENA illustre les tensions qui traversent l'école et la société française, quant aux politiques d'intégration, la place que peut y occuper la pluralité linguistique et culturelle et les transformations de la société d'accueil que cela peut générer, ou non. De ce point de vue, la (recherche en) DDL ne peut être envisagée comme une réflexion sur des techniques de classe et des outils (des « bonnes pratiques ») indépendante des enjeux sociaux et politiques qui la traversent et qu'elle peut (doit) contribuer à éclairer, voire à transformer. La question de l'évaluation peut jouer ici un rôle particulier en ce qu'elle fait apparaître de manière plus explicite et amplifiée les normes attendues, les normes pratiquées, les tensions et les contradictions qui traversent le système éducatif.

La formation des enseignants – de FLS et de classes « ordinaires » – constitue alors un vecteur privilégié de conscientisation de ces enjeux, de travail sur les représentations et sur les tensions à l'œuvre, de construction d'une posture critique et conjointement ouverte au flou, à l'incertain, à l'imprévisible.

Dans l'ensemble de ces cas, la scolarisation des ENA pourrait fonctionner comme un laboratoire d'idées au service de l'institution scolaire dans son ensemble... et leur évaluation constituer le « poil à gratter » nécessaire à sa transformation.

■ EMMANUELLE HUVER

Université François-Rabelais, Tours

huver@univ-tours.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABELHAUSER A., GORI R. et SAURET M.-J. (dir.) (2011) *La folie évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude*. Ed. 1001 nuits.
- BEACCO J.-C. (2012) « Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence », in : Klein C. dir., *Le français comme langue de scolarisation – Accompagner, enseigner, évaluer se former*, Paris, Scéren-CNDP.
- CASTELLOTTI V. (2008) « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », in Chiss J.-L. (Dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier.
- CASTELLOTTI V. (2009), « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », in *Le français aujourd'hui*, n° 164.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- GOÏ C. et HUVER E. (2010) « Évaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », in *Cahiers de Sociolinguistique*, n° 15.
- GOÏ C. et HUVER E. (2012) « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées ? », in Cadet C. et Guérin E. coord « Enseigner le FLM/FLS/FLE : convergences et divergences », *Le français aujourd'hui*, n° 176.
- HUVER E. (2012) « Évaluation et/des enfants nouveaux arrivants. Histoire, problématiques, formation », in Klein C. dir., *Le français comme langue de scolarisation – Accompagner, enseigner, évaluer se former*, Paris, Scéren-CNDP.
- HUVER E. (2009) « Évaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ? », in *Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 20.

- HUVER E. et GOÏ C. (à paraître 2012) *Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels*, Presses universitaires de Dijon.
- HUVER E. et SPRINGER C. (2011) *L'évaluation en langues*, Paris, Didier.
- LEFRANC Y. (2008) « La labellisation des centres de FLE: « politique » ou « police » linguistique? », in Truchot Claude et Huck Dominique, (coord.), « L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques: une entrée pour l'étude des politiques linguistiques? », *Cahiers du GEPE*, n° 1, [http://www.cahiersdugepe.fr/index920.php], consulté le 12 février 2012.
- MC NAMARA T. et ROEVER C. (2006) *Language testing: the social dimension*, Malden, MA & Oxford, Blackwell.
- MARTUCCELLI Danilo (2010) « Critique de la philosophie de l'évaluation », dans: « Ce qu'évaluer voudrait dire », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 128-129.
- MEN (2002) « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », *BOEN Spécial* n° 10, 25 avril 2002, <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>.
- MEN/MESR (2009) *Rapport annuel des inspections générales*, Paris: La Documentation française, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics//104000483/0000.pdf>.
- PEIGNÉ C. (2005) « Des répertoires pluriels au contact du français: Quelles valorisations de compétences plus ou moins reconnues scolairement? », in *Symposium Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue – 4^e conférence internationale sur l'acquisition d'une troisième langue et le plurilinguisme*, Fribourg et Bienne, Suisse; 8-10 septembre 2005. (publié sur CD-Rom dans les actes du colloque).
- SHOHAMY E. (2001) *The power of tests: A critical perspective of the uses of language tests*, London, Longman.
- SPOLSKY B. (1995) *Measured words: the development of objective language testing*, Oxford, Oxford University Press.