

## Évaluer les compétences en langues familiales : premières analyses et pistes de recherche dans le cadre d'un projet collaboratif européen

**Isabelle Audras**

*CREN- Le Mans Université, France*  
isabelle.audras@univ-lemans.fr

**Ildikó Lőrincz**

*Université de Győr, Hongrie*  
lorincz.ildiko@sze.hu

**Filomena Martins**

*Université d'Aveiro, Portugal*  
fmartins@ua.pt

**Joana Duarte**

*Université de Groningen, Pays-Bas*  
j.duarte@rug.nl

### Résumé

L'article s'inscrit dans la continuité des travaux sur les approches plurielles en langues-cultures. Il prend appui sur des ressources pour l'évaluation de compétences en langues familiales recueillies et coconstruites dans le cadre d'un projet collaboratif avec les représentants de politiques éducatives de différents contextes européens. Ces ressources interrogent la place des langues familiales dans les systèmes éducatifs, au moment de l'accueil et tout au long du parcours de l'élève bi/plurilingue. De premières analyses des échanges au moment des étapes collaboratives du projet mettent au jour l'évolution des modèles en didactique des langues concernant l'évaluation des compétences en langues, croisant référentiels et outils à hauteur des répertoires plurilingues des élèves et visant à s'affranchir d'idéologies de domination et de minorisation des langues. Enfin, l'article questionne les méthodologies collaboratives de recherche permettant le décloisonnement des pratiques des acteurs de différents domaines professionnels en éducation (enseignants, personnels d'encadrement et direction, chercheurs) dans la coconstruction de savoirs et le partage de valeurs d'équité et de démocratie.

### Abstract

This article is part of the work on plurilingual approaches to languages and cultures. It is based on resources for assessing family language skills collected and co-constructed as part of a collaborative project with representatives of education policies in different European contexts. These resources examine the role of family languages in education systems, at the time of reception of pupils and throughout the educational pathways of bilingual or plurilingual pupils. This initial analysis explores new models in language teaching for the assessment of language skills, combining

language skills, reference systems and tools in line with the plurilingual repertoires of the pupils and aiming to free themselves from ideologies of domination and minorisation of languages. Finally, the article looks at collaborative research methodologies that help to break down the barriers between the practices of actors from different professional fields in education (teachers, supervisory and management staff, researchers) in the co-construction of the co-construction of knowledge and the sharing of values of equity and democracy.

Mots-clés : *évaluation des compétences en langue(s), langue(s) familiale(s), répertoire plurilingue, approches plurielles des langues-cultures*

Keywords: *languages competences assessment, home languages, plurilingual repertoire, plurilingual approaches to language languages and cultures*

## 1. Introduction

L'article s'inscrit dans la continuité des recherches sur les enjeux éducatifs et sociaux des approches plurielles en langues ainsi que sur les conditions et modalités de leur diffusion (Coste et al., 2009 ; Candelier et al., 2010). Plus précisément, le questionnement croise les problématiques de l'accueil et de la scolarisation d'élèves bi/plurilingues ainsi que de la place de l'évaluation de leurs compétences, en particulier en langue(s) familiale(s), dans la mise en place de démarches éducatives adaptées. Ce questionnement prend place dans un contexte de politiques éducatives en mouvement, en prise avec des tendances d'opinion publique menaçant d'un certain repli sur soi, et affichant au mieux un flou, voire un manque de cohérence face aux enjeux de la diversité.

Pourtant, les démarches plurielles dites inclusives, dans le sens qui viennent en appui aux systèmes éducatifs dans la prise en compte de la diversité des besoins en éducation (UNESCO, 2017), sont désormais bien connues quant à leurs gains en termes de développement langagier et, plus largement, de développement de l'être langagier (Prasad, 2018). Reposant sur un modèle du répertoire langagier évolutif, composé des langues du locuteur qui interagissent entre elles, ces démarches éducatives accompagnent le développement de compétences en langues par la mobilisation de l'ensemble des ressources des locuteurs (langagières, mais également socio-affectives). Ce changement de paradigme de la compétence en langues, qui interroge également les pratiques d'évaluation, met le sujet-locuteur, ses représentations linguistiques, ses interactions et ses usages sociaux au centre des situations d'enseignement-apprentissage.

Évaluer les compétences en langues familiales est une problématique complexe (Cenoz, 2023) qui peut permettre d'aller vers plus d'équité en éducation (continuité dans les parcours scolaires, valorisation sociale des langues en usage dans les cercles familiaux, etc.). Cependant, les pratiques d'évaluation se heurtent à des politiques éducatives sous le prisme persistant d'idéologies de type monolingue reproduisant des logiques de domination et de minorisation des langues (Melo-Pfeifer et Ollivier, 2023). Les pratiques d'évaluation des compétences sont ainsi en tension selon qu'elles placent en ligne de mire l'objet-langue dont il s'agit de contrôler la maîtrise à un certain niveau<sup>1</sup> ou le degré de réalisation de tâches langagières du locuteur-sujet à travers différentes situations de communication qu'il rencontre. Accompagner les acteurs concernés, en fonction de leur niveau d'action, dans une perspective d'évolution vers un modèle plus holistique des compétences (à évaluer) en langue(s) permettrait de révéler à l'apprenant et à l'institution des ressources jusque-là invisibilisées. Cela permettrait également aux locuteurs dont les compétences sont ainsi évaluées d'agir, de façon renouvelée, dans et sur le monde.

Même si nous observons, au niveau local, dans certains contextes, des prises de conscience des enjeux liés à ce changement de modèle, soutenues par la mise en oeuvre de recherches-formations

collaboratives, force est de constater que des freins persistent à d'autres niveaux d'action, notamment à celui macro. Il y a donc, pour les chercheurs et acteurs éducatifs, à ouvrir des espaces de partage qui permettent de faire connaître et d'échanger sur des pratiques et dispositifs existants ouverts à la diversité, et à construire, de façon collaborative, avec des acteurs de différents contextes, des démarches et des outils d'évaluation transposables et à hauteur des plurilinguismes sociaux.

Ces constats ont motivé le déploiement du projet Recolang (Ressources pour l'évaluation des compétences en langues familiales des élèves migrants), au sein du programme 2020-2023 du Centre européen pour les langues vivantes (CELV), intitulé « Inspirer l'innovation dans l'éducation aux langues : contextes changeants, compétences en évolution ». Ce projet vise à construire de façon collaborative, avec les représentants des politiques éducatives des états membres du projet, des ressources à destination des différents acteurs éducatifs concernés par l'éducation aux langues (parents, enseignants, formateurs d'enseignants, personnels d'encadrement et de direction, acteurs associatifs et de la société civile, etc.) dans l'objectif d'accompagner la mise en place de pratiques d'évaluation permettant que toutes les ressources de l'apprenant puissent être mobilisées (pour ses apprentissages, son parcours) (Sanchez-Mazas, 2022).

Dans cette contribution, nous présentons certains éléments de cadrage théorique de l'évaluation des compétences en langues dans des contextes de contacts de langues. Puis, dans le cadre d'une recherche collaborative à visée qualitative, nous montrons de premières analyses sur la façon dont se construisent, se complètent ou viennent en convergence des éléments des discours des acteurs participant, à partir de leurs expériences et de pratiques d'évaluation des compétences en langues familiales existant dans différents contextes. Nous nous intéressons en particulier à explorer des représentations d'acteurs européens sur ce type d'évaluation, en lien avec leur réception croisée des besoins de leurs contextes, et qui vont guider progressivement la construction collective de premiers critères et préconisations de trames de matériaux – construction que nous observons à travers quelques étapes clés des échanges.

## 2. Ancrages théoriques

L'article s'inscrit dans la continuité des travaux sur la compétence plurilingue et les approches plurielles en langues-cultures, et en particulier sur les implications de la mise en œuvre des valeurs portées par ces démarches pour l'évaluation des compétences en langues, en termes d'évolution des représentations notamment (Candelier et al., 2010). Autour de la notion de répertoire langagier, évolutif, le changement de paradigme que représente la compétence plurilingue permet de penser le décroisement des habiletés travaillées (compréhension écrite / orale, production écrite / orale) au profit d'attitudes, d'aptitudes et de savoirs. Ces ressources, mobilisables de façons diverses (selon les locuteurs, les contextes, les intentions de communication, etc.), servent à mettre en œuvre des compétences transversales, comme celles d'apprendre une langue et de vivre dans une société multilingue et multiculturelle. Par ce changement d'angle de vue opéré dès le CECRL (2001), c'est bien le locuteur dans sa globalité qui est considéré, en tant qu'acteur apprenant et social (Auger, 2018).

Cependant, en termes d'idéologies linguistiques et éducatives, force est de constater que les politiques éducatives peinent à mettre en œuvre cette évolution de paradigme, en lien avec les travaux de recherche cités plus haut. L'idéologie de type monolingue (Gogolin, 2002) reste prégnante dans les systèmes éducatifs européens (Duchêne et Heller, 2012 ; Pulinx et al., 2017), à l'exception de quelques cas où une approche plurilingue transversale apparaît dans les programmes d'études (Daryai-Hansen et al., 2015 ; Schroedler et Fischer, 2020). De même, les représentations des enseignants et des parents sur les langues sont empreintes de croyances et souvent de craintes liées à des rapports de hiérarchisation des langues ou d'imposition de normes linguistiques davantage valorisées que d'autres (de Angelis, 2011 ; Derivry-Plard, 2018 ; Lőrincz et al., 2021),

représentations qui ne permettent pas de soutenir de façon durable le développement de répertoires plurilingues.

Ceci dit, nous observons également, dans certains de ces contextes, une évolution progressive dans les curriculums et les programmes, au nom du paradigme inclusif, vers davantage d'ouverture pour des mises en synergie des apprentissages langagiers et la prise en compte de la diversité (de Pietro et al., 2015). Des initiatives locales, souvent collaboratives (associations, organismes culturels...) et parfois relayées par des instances (mise en place de programmes plus ouverts à la diversité, à la prise en compte des langues familiales, etc.), accompagnent ce changement de représentations (Cenoz et al., 2013). Les enseignants et, de façon plus large, les différents acteurs éducatifs ont un rôle central à jouer dans l'évolution des politiques éducatives et la transformation des idéologies qui les soutiennent (Cummins, 2021). Ainsi, le renforcement du système éducatif peut compter sur l'engagement au niveau local ou en réseaux d'acteurs de différents champs professionnels de la culture, de l'éducation et de la société civile (Audras, 2022). Il y a bien un enjeu global<sup>ii</sup> de construire du sens à partir de valeurs partagées d'équité et de démocratie, aux différents niveaux d'action de l'enseignement-apprentissage des langues, en éducation et en formation.

Par ailleurs, ce questionnement autour de mises en œuvre en tension de valeurs de l'éducation plurilingue touche spécifiquement, dans l'enseignement-apprentissage des langues, aux finalités et aux modalités de l'évaluation, notamment concernant la place de la diversité (des langues, des modalités) dans les pratiques d'évaluation, les curriculums scolaires et les politiques éducatives. Shohamy (2011) a proposé un premier modèle en lien avec une approche de l'évaluation ouverte à la diversité, dans un continuum allant de l'adaptation de matériaux et de consignes à des pratiques bi/plurilingues d'évaluation, en passant par des combinaisons dans les compétences visées. Cela implique, notamment, de prendre en compte les usages et les pratiques langagières des locuteurs dans l'évaluation, y compris ceux des élèves plurilingues (Gorter et Cenoz, 2017 ; de Angelis, 2021), souvent pénalisés dans les enquêtes évaluatives standardisées à grande échelle (type PISA), dans lesquelles les langues premières et la (ou les) langue(s) de scolarisation ne sont pas distinguées (Schleicher, 2019). De même, des études critiques sur les évaluations d'élèves montrent l'inadaptation de tests à visée monolingue pour les élèves bi/plurilingues, ces tests ne laissant pas la possibilité à ces élèves que soit mesuré l'ensemble de leurs ressources et que celles-ci soient mises en valeur. En cela, ces tests ne peuvent rendre compte que d'une partie des compétences d'élèves bi/plurilingues (Mueller Gathercole, et al., 2013 ; Robinson-Jones et Duarte, 2023).

La tension désormais bien connue (Huver et Springer, 2013) de deux lectures du CECRL entre, d'une part, une perspective quantitative et objectiviste de l'évaluation – reliée à une dimension certificative et sur la base des niveaux de compétences, et d'autre part, une perspective qualitative et subjectiviste – davantage liée à une dimension formative de l'évaluation, propre à la perspective actionnelle et aux finalités d'agir social qu'elle vise, semble refléter ce changement de modèle en train de s'opérer. Dans une perspective quantitative de l'évaluation des compétences en langues, les standards opérationnels restent encore souvent axés ou perçus sur un étalon de performance proche du « natif » (De Angelis, 2021 ; Slavkov, Melo-Pfeifer et Kerschhofer-Puhalo, 2022), malgré les nombreuses recherches visant à déconstruire ce mythe (Blanchet et Clerc Conan, 2015). Dans une perspective « formative / professionnalisante » ou « inclusive / universaliste », mettre en place des évaluations qui stimulent la capacité d'apprentissage des élèves (Trocmé-Fabre, 2013) et qui leur permettent d'exercer leur « pouvoir de langage », tout en mesurant les compétences visées par les objectifs de curriculum, nécessite de réfléchir à l'adaptation des tests aux répertoires des élèves. Cela veut dire faire un pas de côté pour aller vers des modèles d'évaluation mesurant les compétences en langues à hauteur des usages sociaux des locuteurs plurilingues, modèles ouverts aux « diversités singulières » des publics (Bourguignon et al. 2005). Ce changement de modèle nécessite de croiser les référentiels (CECRL et d'autres référentiels visant d'autres habiletés à mesurer, en lien par exemple avec des compétences de littératie ou numératie, des compétences

transversales comme la coopération, etc.) de façon à rendre opérationnelle l'articulation entre usages et apprentissages langagiers (Chardenet, 2005 ; Scibetta et Carbonara, 2020).

### 3. Objectifs du projet et questionnement

Si l'évaluation des compétences en langues est au service des apprentissages (Tagliante, 1991), il s'agit de garantir des conditions d'apprentissage et de parcours plus favorables à tous les apprenants (Shoamy, 2011 ; Gorter et Cenoz, 2017), en rendant visibles des ressources des répertoires nécessaires aux apprentissages, par l'évaluation de compétences en langues permettant de les mobiliser, quelle que soit la composition des langues et variétés des répertoires. Cela nécessite de considérer les référentiels comme des cadres à « géométrie variable », en fonction des publics, et de construire des modalités d'évaluation permettant de mettre au jour ces dynamismes langagiers au cœur des répertoires.

Accompagner à différents niveaux d'action la mise en place de pratiques d'évaluation des compétences en langues, non présentes dans le curriculum, par des pratiques adaptées aux répertoires plurilingues des apprenants (modalités bi/plurilingues, activités de médiation, portfolios, etc.) questionne les modèles d'évaluation mobilisant une seule langue ou variété. La mise en place de modèles plus ouverts à la diversité et leur articulation avec les contextes (Solano-Flores, 2012 ; Gorter et Cenoz, 2017) s'accompagnent d'évolutions dans la conception de matériaux, notamment pour les langues pour lesquelles il n'en existe pas ou peu. Par ailleurs, la formation des enseignants est également à questionner et à repenser, vers un modèle plus collectif, élargi par d'autres réseaux des sphères socio-culturelles et de recherche.

Pour garantir une cohérence entre les différents niveaux d'action dans la conception et la passation, des valeurs et des principes propres à une culture commune d'évaluation sont à coconstruire entre les différents acteurs (enseignants, apprenants, familles, acteurs des politiques éducatives), qui peuvent ensuite inspirer des pratiques diversifiées (De Backer et al., 2020).

Comment accompagner les acteurs concernés à coconstruire ces valeurs ? Nous formulons cette question dans le cadre d'un projet collaboratif rassemblant des acteurs de l'éducation et de la formation de différents contextes et territoires, et nous nous interrogeons sur les potentiels de médiation d'une dimension transculturelle des espaces ainsi ouverts. L'objectif global du projet consiste à mieux connaître et comprendre les besoins et les pratiques des acteurs éducatifs dans le domaine de l'évaluation des langues familiales, ainsi qu'à proposer des outils conceptuels et des préconisations de mise en place suite à un processus de concertation à l'échelle européenne. Nous postulons que les échanges collectifs tels que structurés dans les différentes étapes collaboratives de ce projet vont permettre d'ouvrir des espaces de partage et d'échange soutenant une dimension réflexive facilitant une conscientisation des rôles collectifs et individuels à tenir face aux enjeux perçus et favorisant des prises de risque dans les travaux de groupe propices à soutenir l'action collective engagée.

Dans cet article, nous cherons plus spécifiquement à répondre aux questions suivantes : que nous apprennent ces analyses quant aux représentations des participants sur l'évaluation des compétences en langues familiales ? Comment l'évolution des échanges et leur structuration progressive s'accompagnent-elles d'une certaine formalisation pour la conception de ressources destinées à ce type d'évaluation ?

#### 4. Méthodologie et présentation du projet RECOLANG

La recherche a été menée dans le cadre du projet RECOLANG (Ressources pour l'évaluation des compétences en langues familiales des élèves migrants), inscrite dans le programme 2020-2023 du CELV. Nous avons opté pour une approche qualitative de recherche collaborative et à visée compréhensive (Lieberman, 1986 ; Morrissette, 2013) faisant appel, à diverses étapes, à des groupes de professionnels pour prendre en compte un large éventail de points de vue et d'expériences. En effet, trouvant ses origines conceptuelles chez Dewey (1904) et reformulé ensuite par Lewin (1946), le modèle de la recherche-action collaborative vise à articuler les points de vue de chercheurs et de professionnels sur le terrain, concernés par une situation qui pose question, pour identifier et formuler des problématiques complexes (Lenoir, 1996). En effet, impliquer l'expertise de représentants de ces deux domaines dans un processus de coconstruction permet une meilleure compréhension du phénomène exploré (Morrissette, 2013, p. 36). Ainsi, lors de la constitution de l'équipe du projet, une diversité d'aires géographiques et professionnelles et de niveaux d'action a été privilégiée : les membres de l'équipe, provenant de six pays européens (Allemagne, France, Hongrie, Pays-Bas, Portugal, Suisse), sont issus du monde de la recherche (sciences de l'éducation, didactique des langues, sciences du langage) ou de l'action éducative, et ils œuvrent dans différents cadres universitaires, associatifs ou de politiques publiques. De plus, suite à une première étape exploratoire en 2020 lors de laquelle ont été recueillies des informations par le biais de questionnaires adressés à des professionnels éducatifs et également à des apprenants sur les pratiques et dispositifs d'évaluation des compétences en langues familiales existants à travers l'Europe, un réseau d'acteurs de configuration variable a été constitué. Ainsi, un réseau restreint (réseau restreint, désormais REST) composé de 11 membres issus de 10 pays, reconnus comme experts en éducation et/ou en évaluation, s'est élargi (réseau élargi, désormais RELAR) pour compter jusqu'à 35 membres, chercheurs, formateurs, acteurs éducatifs concernés par l'évaluation des langues familiales et issus de 35 pays d'Europe et au-delà<sup>iii</sup>. Ce réseau, en format restreint ou élargi, a participé en 2021 aux étapes collaboratives du projet sous forme de réunions en ligne sur un ou deux jours. Les productions des groupes de travail ainsi que les rapports de réunion et les notes des membres de l'équipe produits lors de ces réunions ont constitué notre corpus de recherche. Les données textuelles ont été ensuite analysées sur la base de la théorie ancrée (Strauss et Corbin, 1998). Par souci d'anonymat des membres des différents groupes de travail, nous indiquons leur présence par les aires géographiques qu'ils représentent.

Tout au long du projet, les ressources se sont construites par des échanges croisés entre membres de l'équipe de projet, membres du réseau et une chercheuse, consultante scientifique du projet, jusqu'à leur finalisation sous format web<sup>iv</sup>. Dans nos analyses, nous explorons les productions des trois étapes significatives, à savoir deux réunions du réseau restreint ayant eu lieu en juin et en novembre 2021, et celle du réseau élargi en décembre 2021.

#### 5. Analyses

Les premières analyses des échanges quant aux motivations des participants au projet mettent en avant un sentiment d'impuissance partagé, exprimé de différentes façons, sur le fait de répondre au mieux aux besoins et aux problématiques liés à l'accueil et à la scolarisation d'élèves bi/plurilingues, notamment ceux des jeunes entrant dans un nouveau système éducatif après un parcours scolaire parfois accidenté. Comment aider à étendre des répertoires composés de « bribes » de langues ? Comment penser une évaluation diagnostique qui aide à construire, à étoffer, à relier des ressources par une évaluation reconnue comme une expérience-socle (par le locuteur, par l'enseignant) et sur laquelle vont pouvoir s'en cultiver d'autres ?

## 5.1 Évaluer les compétences en langues familiales pour aller vers plus d'équité en éducation, mais avec quels moyens ?

Ce sentiment d'être démuné, sans ressources, est souvent mis en relation avec un sentiment de manque de cohérence des politiques éducatives vis-à-vis de la place des langues familiales dans les formations ou les programmes :

[REST1, GT1, GR1, tableau digital<sup>v</sup>] *The place of heritage languages in the curriculum is quite heterogeneous depending on the contexts [...]. Also the social representations of actors at schools can be very diverse. The situation may depend on political priorities, resources available and even the multilingual situation of the contexts.*

Cette diversité peut être vécue comme un frein, d'autant lorsqu'est perçu un écart dans les discours et les programmes entre intentions des politiques éducatives (compréhension des enjeux) et moyens mis en œuvre en termes de formation des enseignants, de ressources disponibles et d'accompagnement aux pratiques :

[REST1, GT1, GR3, tableau digital<sup>vi</sup>] *From a policy point of view, their bilingualism / multilingualism is encouraged, but practical measures are often lacking. Linguistic/cultural mediators are available, but mainly for instrumental tasks (e.g. translation) and not for pedagogical reasons.*

Certains échanges pointent également fortement la dimension organisationnelle dont il faut tenir compte, notamment en termes de moyens :

[REST1, GT3, tableau digital<sup>vii</sup>] *In superdiverse contexts, should there be a choice of languages to evaluate, and if so, on what basis should this choice be made? This is especially the case when funding, resources, expertise, etc. are limited.*

## 5.2 Vers des modalités et des outils d'évaluation prenant en compte la diversité des contextes et des apprenants

Les participants sont amenés à analyser des matériaux d'évaluation issus de dispositifs existants<sup>viii</sup> pour en interroger la pertinence à l'aune de leur contexte, du public visé et des objectifs. Les échanges prennent la forme de préconisations de critères ou de modalités de passation, au regard des objectifs visés suivant les dispositifs examinés, et, en cela, ils questionnent l'articulation entre les dimensions pragmatiques et linguistiques des compétences en langues à évaluer, souvent très partielles, ainsi que les contextes (sociolinguistiques, culturels) propres aux usages et expériences en langue des locuteurs :

[REST1, GT2, tableau digital] *It would be useful if materials were to reflect (even if only partially) the learners' experience as speakers of their heritage language - also as emergent bilinguals/plurilinguals.*

[REST1, GT2, tableau digital] *It is positive that students can be asked to read a text in their heritage language and then respond in the language of schooling (or vice versa) - such models which involve alternation between languages (as in translanguaging) could be encouraged.*

Les analyses de matériaux sont également l'occasion pour les participants de laisser émerger, pêle-mêle, des besoins observés de leurs expériences et terrains, les limites de ce type d'évaluation ou les questionnements en didactique ou linguistique que ceux-ci peuvent poser :

[REST1, GT2, tableau digital] *[...] taking into account the social-emotional-educational background of the pupils and their families. Moreover, as concerns plurilcentric languages, there might be problems in choosing a local variety rather than another one and mismatches between test takers and evaluators.*

Les participants soulignent également la nécessité, dans les politiques éducatives, de clarifier les objectifs éducatifs en les orientant davantage vers la formation du citoyen plurilingue, en décloisonnant les habiletés et en prenant en compte la globalité des répertoires :

[REST1, GT3, tableau digital] *The evaluation is made more in terms of the skills in the "langue de scolarisation / second language", and there is a lack of mechanisms to evaluate the skills in the home languages. Some evaluation practices evaluate the heritage language skills without dissociating the competences (receptive/productive/oral/writing) and the different levels those pupils might use them.*

### **5.3 Seconde étape : vers des modalités bi/plurilingues prenant en compte des temporalités diverses d'appropriation langagière**

Dans la continuité de ces échanges, la deuxième réunion (restreinte) vient approfondir les questionnements autour de la notion de tâche langagière sur laquelle formuler des critères. Cette rencontre est également l'occasion de soulever à nouveau certaines questions pointées lors de la première réunion quant aux modalités à prendre en compte, dans la conception de matériaux et la passation, pour mobiliser les ressources ciblées relevant de pratiques langagières<sup>ix</sup> nécessairement hétérogènes.

Ce temps d'échange est l'occasion de croiser les analyses de la réunion précédente avec des exemples d'activités de médiation interlinguistique (Stathopoulou, 2015), proposées notamment dans le dispositif de Hambourg (Allemagne), mis en place au niveau du Ministère régional<sup>x</sup> et coordonné par Ana Sofia Unkart, également membre de l'équipe Recolang. En effet, depuis 2010, Hambourg est une région-pilote de l'organisation d'évaluations certificatives de compétences en langues familiales. Ainsi, le dispositif utilisé a une double visée : d'une part, soutenir les apprentissages en langues (langue[s] familiale[s] et langue[s] de scolarisation) dans le parcours de l'élève et, d'autre part, reconnaître par une certification des compétences en langues qui vaut pour accéder à un niveau de scolarité supérieure. Parmi les épreuves, la présence d'une activité de médiation tranche avec celles d'autres dispositifs : par exemple, il s'agit de répondre à l'écrit à des questions en langue familiale posées sur un texte en langue de l'école (l'allemand) ou bien d'expliquer en langue familiale dans un courriel écrit à un parent comment obtenir le permis de conduire en Allemagne en résumant un article de journal (en allemand). Ces tâches permettent d'accompagner le développement de compétences (pluri-)littéraires liées aux disciplines et, notamment, aux usages sociaux ainsi qu'aux temporalités d'appropriation. Ainsi, un des groupes de travail analyse :

[REST2, mur digital] *Le choix du sujet, notamment l'obtention du permis de conduire, est d'une part motivant pour la classe d'âge ciblée (16-18 ans) et, d'autre part, les élèves peuvent avoir des connaissances préalables sur le sujet – cela peut faciliter la compréhension d'un texte plus long. (...)Vue que le destinataire du résumé est le père de l'élève, la production linguistique en langue familiale pourra contenir des formes qui relèvent des BICs et pas uniquement des CALPs, et ce fait devra être pris en compte lors de l'évaluation des productions.*

Les questionnements évoluent vers la formulation de valeurs porteuses de sens, au-delà de l'objet-langue évalué, nécessairement partiel, et qui permettent à l'apprenant dont les compétences sont ainsi évaluées d'accéder à une autre connaissance de lui-même, de ses expériences et de ses pratiques langagières.



#### 5.4 Contribution du réseau élargi au projet : consolidation des valeurs attribuées à l'évaluation des langues familiales, mises en acte dans un éventail de ressources

En décembre 2021, un atelier de deux jours a réuni le réseau élargi de 35 participants. L'objectif était notamment de confronter les résultats des précédentes étapes (résultats des questionnaires, analyses des réunions précédentes en équipe restreinte) aux expériences et expertises des membres sur l'évaluation des langues familiales. Les échanges menés ont permis, d'une part, de formuler en termes de valeurs les objectifs liés à l'évaluation des compétences en langues familiales et, d'autre part, de mettre en œuvre celles-ci par un éventail de ressources, qui, entre autres, permettent d'identifier des conditions durables de faisabilité et de mise en place (rôle et formation des acteurs, mise en réseaux de professionnels, appui sur les ressources et réseaux locaux, etc.).

L'une des premières valeurs mises en avant est l'intérêt des pratiques d'évaluation des compétences en langues familiales pour leur visée sociale :

[RESAL GT3, tableau digital<sup>xi</sup>] *Could we see this (recognition of home language competence) as a first step towards more formative multilingual assessment (two major educational shifts: both towards multilingual education and formative assessment)?*

Parmi d'autres valeurs sont soulevées celle de l'inclusion et son intérêt pour un modèle collectif d'éducation dans lequel les rôles et les places des acteurs (familles, enseignants, etc.) sont mis en dynamique de convergence :

[RESAL GT3, tableau digital] *They USE<sup>xii</sup> all of their languages to understand whatever language, but when we assess production in ONE language, we must consider precisely why we do this...*

[RESAL GT3, tableau digital] *Une bonne évaluation montre que nous prenons les langues familiales au sérieux, mais elle fait également passer le message que les parents doivent également prendre cela au sérieux et que le développement du langage parlé ne se fera pas tout seul.*

Enfin, la volonté est exprimée de mettre en œuvre à travers ces évaluations plus d'équité, dans une perspective transformatrice :

[RESAL GT3, tableau digital] *Il s'agit là d'un grand pas en avant vers la création d'un futur en justice sociale.*

#### 6. Discussion : une culture d'évaluation ouverte à la diversité à coconstruire ?

Ces échanges, dont nous présentons ici une partie, participent ainsi à déconstruire certains mythes encore prégnants en didactique des langues et témoignent d'une évolution vers une culture d'évaluation plurilingue à visée formative. Par ailleurs, ils aboutissent à mettre au jour un éventail de pratiques et de dispositifs d'évaluation, qui peuvent se structurer selon leur niveau d'action (établissements scolaires, région, état) ou le moment de l'évaluation dans le parcours scolaire des élèves :

- à l'arrivée dans un système éducatif, pour évaluer les compétences (langagières, cognitives...) des apprenants à des fins d'insertion dans le système éducatif ;
- durant le parcours scolaire de l'élève, en particulier dans le cadre de l'enseignement de la langue familiale - quand il a lieu, notamment pour connaître sa progression ou faire (re)connaître des compétences dans d'autres langues que celles du curriculum ; ces évaluations peuvent par ailleurs permettre de compléter un dossier scolaire et servir de tremplins pour étendre son répertoire ;
- dans le cadre d'examens de fin de cycle d'études ou pour un passage à un cycle supérieur d'études.

Ces modalités s'articulent avec les niveaux d'action qui sont responsables de cette évaluation, notamment au niveau micro (individu et classe), méso (établissement) et macro (région ou pays). Elles nécessitent dans tous les niveaux la mise en réseaux d'acteurs dédiés, notamment des enseignants, des experts en langues, des experts dans l'évaluation, des professionnels des secteurs culturels et associatifs, etc. Les valeurs exprimées invitent ainsi à une cohérence plus forte entre actions et acteurs éducatifs. Comme il a été souligné lors de l'atelier : « Il n'est pas possible d'évaluer les compétences en langue familiale sans la soutenir d'abord en classe. »

Ces pratiques d'évaluation accompagnent le changement de paradigme cité en introduction. De Backer et ses collègues (2020) décrivent ainsi des modèles d'évaluation fonctionnels et équitables permettant la prise en compte des langues familiales qui représentent une transition d'une évaluation de type monolingue vers une évaluation de type plurilingue, d'une culture de mesure quantitative (*testing culture*) vers « une culture d'évaluation multilingue » (De Backer et al., 2020, p. 37). Pour ces auteurs, la culture d'évaluation plurilingue correspond à une approche holistique de l'évaluation, impliquant le niveau macro (curricula), méso (programmes locaux avec les objectifs et les pratiques d'évaluation prescrites ou recommandées) et micro (apprenant, enseignant, classe), et dont le retour systématique et étayé à l'élève est un élément central. Elle peut comprendre des épreuves de type quantitatif à grande échelle si elle est accompagnée d'aménagements facilitants (par exemple, temps supplémentaire, usage de dictionnaire, simplifications linguistiques), mais également de démarches d'évaluation plurilingues autorisant par exemple l'alternance codique ainsi que des modalités bi/plurilingues en fonction des objectifs de l'évaluation et des publics concernés. Dans la continuité de ces travaux, cette culture d'évaluation plurilingue nous semble à la fois une fin et une stratégie d'enseignement (Sierens et Van Avermaet, 2014), selon une conception de l'évaluation centrée sur l'apprentissage en langues qui s'appuie sur une prise d'information régulière et dont les frontières linguistiques ne sont pas étanches, qui oriente élèves et enseignants dans un processus d'enseignement-apprentissage coconstruit.

Par ailleurs, nous pouvons formuler de premières préconisations quant aux postures épistémologiques de recherche collaborative, vécue ici à échelle supranationale. S'inscrivant dans des approches méthodologiques de recherche-action qualitative et compréhensive, la construction des savoirs y implique de favoriser une certaine réciprocité entre sphères professionnelles (éducation, culture, société...) et sphères de recherche. La possibilité d'une porosité entre secteurs et pratiques professionnels est à privilégier, à construire, pour établir des ponts épistémologiques dans les analyses et les formalisations des pratiques. Ces ponts sont garants de conception de ressources (de recherche, académiques, professionnelles, etc.) plurielles et de recherches ancrées dans des contextes dont la complexité est avantageusement appréhendée. Ainsi, la visée n'est pas de construire un modèle explicatif de tous contextes et pratiques d'évaluation. Il s'agit plutôt d'identifier des points d'arpentage, qui à leur tour aident à délimiter des cadres conceptuels et méthodologiques dans lesquels les acteurs des différents domaines professionnels d'éducation peuvent interagir.

Ensuite, une autre réflexion porte sur l'évolution des champs de recherche liés à l'évaluation des compétences en langues. Si les visées formatives, sommatives ou diagnostiques (Tagliante, 1991) sont présentes dans les pratiques observées, nous pouvons également remarquer que ces pratiques interrogent cette distinction, la font évoluer, et notamment en ce qui concerne la dimension formative, en particulier lorsqu'il s'agit d'initiatives locales d'évaluation dont les résultats sont, partiellement ou non, pris en compte dans les parcours scolaires ou dans l'enseignement de la langue. Ces analyses nous invitent à un pas-de-côté des modèles de l'évaluation en langues, de type certificatif, notamment lorsque l'évaluation est pensée au service des apprentissages langagiers, mais également cognitifs, permettant de mobiliser d'une autre façon les ressources linguistiques, culturelles, affectives, etc. des élèves. Il s'agit bien d'utiliser une série de méthodes ou d'outils variés et de combiner des modalités en différentes langues, pour situer des compétences en langues

nécessairement inégales et partielles, Ce résultat et son processus permettent de (se) situer (en tant qu'élève, enseignant) vis-à-vis de compétences plus globales et liées à des tâches langagières du quotidien. Il s'agit, dans ce type d'évaluation, de penser l'évaluation dans une dimension plus large et qui permet de mesurer une ou des ressources linguistiques mobilisées dans les compétences langagières de l'élève, en particulier ses compétences de communication.

Ces considérations nous amènent à questionner la place du quantitatif dans l'évaluation des compétences en langue(s). Prendre en compte la diversité des parcours permettrait d'aller vers de nouveaux modèles de certification prenant notamment en compte plus d'une langue dans les modalités de passation. Il y a bien un continuum à penser et à croiser dans les différentes dimensions de l'évaluation des compétences en langues ainsi ajustée à la diversité.

## 7. Conclusion

Ces analyses, qui s'appuient sur un projet collaboratif avec les représentants des politiques éducatives de différents contextes européens (et au-delà), témoignent de l'évolution en cours des pratiques d'évaluation, dans un contexte mondialisé de ruptures et de crises, vers des pratiques renouvelées d'éducation aux langues, ouvertes à la diversité et dans lesquelles les compétences dans des langues non présentes dans les curricula sont reconnues, tant dans leur rôle au niveau des apprentissages et des parcours que dans leur dimension socio-identitaire. Ces analyses posent la question de la formation des enseignants et des acteurs concernés – quels leviers penser pour faire face aux enjeux de la diversité ? Elles invitent à poursuivre le questionnement sur des espaces collaboratifs inter-professionnels (acteurs éducatifs, chercheurs) et leur potentiel de médiation vers une méthodologie plurielle d'évaluation des compétences en langue(s) ouverte à la diversité. Ces premières pistes invitent à explorer d'autres contextes et pratiques, leur interrelation et leurs apports réciproques, à différents niveaux de l'enseignement-apprentissage, à des fins éducatives, de formation et de recherche.

---

<sup>i</sup> Dans le cadre de certifications en langues notamment, dont l'instrumentalisation par les politiques et les dérives marchandes sont régulièrement soulignées (Blanchet, 2023).

<sup>ii</sup> Global Education Network Europe (GENE) (2022). The European Declaration on Global Education to 2050.

<https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/636d0eb7a86f6419e3421770/1668091577585/GE2050-declaration.pdf>

<sup>iii</sup> Pays membres de la Convention culturelle européenne.

<sup>iv</sup> <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/RECOLANG/tabid/4297/language/fr-FR/Default.aspx>

<sup>v</sup> Dans ce premier groupe de travail (GT1), l'objectif est de partager des pratiques ou dispositifs d'évaluation des compétences en langues familiales connus des membres du groupe. Ce premier groupe (GR1) est composé d'un membre travaillant dans un territoire au sud-est de l'Europe, d'un autre travaillant dans un territoire au sud, et d'un troisième dans un territoire au nord-ouest de l'Europe.

<sup>vi</sup> Le groupe 2 est composé d'un membre travaillant dans un pays au sud-est de l'Europe, d'un autre au sud et d'un troisième au nord.

<sup>vii</sup> Le GT3 est la dernière activité collaborative, tous les membres réagissant sur un même tableau digital indiquant des entrées pertinentes selon eux pour une banque de ressources destinées à l'évaluation des compétences en langues familiales.

<sup>viii</sup> Les matériaux proviennent de dispositifs de trois contextes différents : 1) un dispositif d'accueil et de positionnement de périmètre régional institutionnalisé (Suisse romande) prenant appui sur les compétences en langues familiales, notamment par l'intermédiaire d'interprètes-médiateurs ; 2) un

dispositif non institutionnalisé de périmètre local, associatif, évaluant les compétences en langues familiales pour valorisation dans le dossier scolaire (France) ; 3) un dispositif institutionnalisé d'enseignement des langues familiales et d'évaluation des compétences en langues (géré par le Ministère de l'Éducation), se basant sur des modalités bilingues de passation (Hambourg, Allemagne).

<sup>ix</sup> Cummins (1984) distingue les « compétences cognitives de la langue académique » (CALP – *Cognitive Academic Linguistic Proficiency*) dont le développement implique une autre temporalité que les « compétences communicatives des interactions de base », orales ou écrites (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*).

<sup>x</sup> La politique éducative fédérale allemande favorise la prise en compte des plurilinguismes sociaux considérée comme cruciale pour la cohésion sociale dans un contexte de migration croissante (Kultusministerkonferenz, 1996, 2002). Ainsi, des dispositifs d'enseignement des langues familiales (jusqu'à 40 langues proposées à l'enseignement-apprentissage) existent dans 10 *Länder* ; les élèves passent des certifications en langues (familiales) qui participent à la validation de leur diplôme à deux moments de leur scolarité (fin d'études secondaires ou entrée à l'université). <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/16762882/start-sek2-2022/>

<sup>xi</sup> Il s'agit du dernier groupe de travail rassemblant les membres de la réunion élargie, sur un temps de synthèse.

<sup>xii</sup> Termes mis en majuscule par l'auteur (trace écrite sur le mur virtuel)

## Références

- Audras, I. (2022). *Patrimoines culturels des élèves : pistes éducatives dans / pour des sociétés plurielles*. PUR.
- Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir. Revue européenne du développement de l'enfant*, 1(30), 57-66.
- Blanchet, P. et Clerc Conan, S. (2015). Education à la diversité et langues immigrées : expériences européennes, *Migrations Société*, 27(162), 89-102.
- Blanchet, P. (2023). Problématiser la « transmission des langues » : une question aux multiples facettes. Dans N. Sorba (dir.), *Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Questions politiques, familiales et migratoires* (p. 23-43). Academia/EME Éd.
- Bourguignon, C., Delahaye, P., et Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. *ÉLA. Études de Linguistique Appliquée*, 4(140), 459-473.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J-F., Lőrincz, I., Meissner, F-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A., et Molinié, M. (2010). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Version 3. European Center for Modern Languages. <http://carap.ecml.at/ressources>.
- Cenoz, J., Aroza, E. et Gorter, D. (2013). Assessing multilingual students's writing skills in Basque, Spanish and English. Dans V.C. Muller Gathercole (dir.), *Issues in the Assessment of Bilinguals* (p. 185-204). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2023). Foreword. Dans S. Melo-Pfeifer, et C. Ollivier (dir.), *Assessment of Plurilingual Competence and Plurilingual Learners in Educational Settings: Educative Issues and Empirical Approaches* (p.11-15). Routledge.
- Chardenet, P. (2005). Evaluer des compétences plurilingues et interlingues, *Synergies-Italie*. (2), 90-120.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Division des politiques éducatives.

- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe, Division des politiques éducatives.
- Coste, D. (2013). *Les langues au coeur de l'éducation*. EME Éditions.
- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A. et van de Ven, P.H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/1-education-plurilingue-et-interculturelle-comme-droit-ce-texte-a-ete-/16805a219e>
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021). Pedagogies of Powerful Communication: Enabling Minoritized Students to Express, Extend and Project Identities of Competence. Dans L. Mary, A.B. Krüger, et A. Young (dir.), *Migration, Multilingualism and Education. Critical Perspectives on Inclusion* (p.284-297). Multilingual Matters.
- Daryai-Hansen, P., Gerber, B. et Lorincz I. (2005) Pluralistic Approach to Languages in the Curriculum: The Case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 109-127.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234.
- De Angelis, G. (2021) *Multilingual Testing and Assessment*. Multilingual Matters.
- De Backer, F., Slembrouck, S., et Van Avermaet, P. (2020). Functional use of multilingualism in assessment: Opportunities and challenges. *Research Notes (Cambridge Assessment English)*, (78), 35-43.
- De Pietro, J. F., Gerber, B., Leonforte, B., et Lichtenauer, K. (2015). Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse ? *Babylonia*, 2, 59-65.
- Derivry-Plard, M. (2018). A Multilingual Paradigm in Language Education: What It Means for Language Teachers. Dans S. Houghton et K. Hashimoto (dir.), *Towards Post-Native-Speakerism*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-7162-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-10-7162-1_8).
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. Dans C. A. McMurry (dir.), *The third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Part I*. The University of Chicago Press.
- Duchêne, A. et Heller, M. (2012). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Routledge.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and Cultural Diversity in Europe: a challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123-138. <https://journals-sagepub-com.proxy-ub.rug.nl/doi/pdf/10.2304/eerj.2002.1.1.3>
- Gorter, D. et Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231-248.
- Huver, E. et Springer, C. (2013) *L'évaluation en langues*. Didier.
- Lenoir, Y. (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires : un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires! Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences* (p.205-232). Éditions du CRP.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative Research: Working With, Not Working On... *Educational leadership*, 43(5), 28-32.
- Lőrincz I., Boldizsár B., Makkos A., et Sherwin, H. (2021). Multilingualism at schools in Hungary: towards an integrated approach of languages. Dans J. Metselaar, J. Rietweed, A. Haan, J. Kuipers, et F. Bosker (dir.), *The power of researches and connections within society* (p. 249-254). Stenden.



- 
- Melo-Pfeifer, S. (2017). Es ist nicht wirklich negativ, sondern eher authentisch": l'authenticité plurilingue du professeur universitaire « non natif ». Une étude de cas de la perception des étudiants à l'Université de Hambourg. *Bulletin VALS-ASLA*, 106, 99-119.
- Melo-Pfeifer, S., et Ollivier, C. (2023). *Assessment of Plurilingual Competence and Plurilingual Learners in Educational Settings: Educative Issues and Empirical Approaches*. Routledge.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.  
<https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Mueller Gathercole, V. C., Mön Thomas, E., Roberts, E.J. Hughes, C. O. et Hughes, E. K. (2013). Why assessment needs to take exposure into account: vocabulary and grammatical abilities in bilingual children. Dans V.C. Mueller Gathercole (dir.), *Issue in the assessment of bilinguals* (p. 20-55). Multilingual Matters.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P. et Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>
- Prasad G. (2018). Making Adolescents' Diverse Communicative Repertoires Visible: A Creative Inquiry-Based Approach to Preparing Teachers to Work with (Im)migrant Youth, *Lidil*, 57.  
<http://journals.openedition.org/lidil/4867>
- Robinson-Jones, C. et Duarte, J. (2023). Teachers' Views and Practices on the Role of Linguistic and Cultural Diversity in Assessment. *Journal of Educational Studies*, (1), 175-197.
- Sanchez-Mazas, M. (2022). *Migration forcée et vulnérabilité éducative. Parcours et expériences de familles déplacées et (dé)scolarisation de leurs enfants*. Seismo.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations. Organisation for Economic Cooperation and Development*.  
<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Schmidt, A. et Alhanbali, S. (2002). *Jahresbericht der Kultusministerkonferenz: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2003/Jahresbericht2002\\_4.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2003/Jahresbericht2002_4.pdf)
- Schroedler, T. et Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 49-72.  
<https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Schroedler, T., Purkarthofer, J. F., et Cantone, K. (2022). The prestige and perceived value of home languages. Insights from an exploratory study on multilingual speakers' own perceptions and experiences of linguistic discrimination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (1-18). <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2121402>
- Scibetta, A. et Carbonara, V. (2020). Unveiling discourses on interculturality and identity construction in primary schools in Italy: a study based on translanguaging pedagogy. *Journal of Multicultural Discourses*, 15(4), 422-435.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17447143.2020.1768397>
- Shohamy, E. (2011). Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies. *Modern Language Journal*, 95(3), 418-429.
- Sierens, S et Van Avermaet, P (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning, Dans D. Little, C. Leung et P. Van Avermaet (dir.), *Managing Diversity in Education: languages, policies, pedagogies* (p.204-222). Routledge.

- 
- Slavkov, N., Melo-Pfeifer, S. et Kerschhofer-Puhalo, N. (2022). *The Changing Face of the “Native Speaker”*: Perspectives from Multilingualism and Globalization. De Gruyter Mouton.  
<https://doi.org/10.1515/9781501512353>
- Solano-Flores, G. (2012). *Translation Accommodations Framework for Testing English Language Learners in Mathematics*. Smarter Balanced Assessment Consortium.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536955.pdf>
- Stathopoulou M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Multilingual Matters.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1988) *Basics of qualitative research/ Techniques and procedures for developing grounded theory* (2<sup>e</sup> ed.). Sage Publications.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation. Techniques de classe*. CLE International.
- Trocme-Fabre, H. (2013). *Le langage du vivant, une voix, une voie en sommeil*. H Diffusion.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.