

Les classes d'accueil internationales:

Évaluation à l'accueil et à la transition vers
l'enseignement régulier

Gertrude Alderliesten

3847853

Mémoire de fin d'études

Master de communication interculturelle

Dr. E.M.M. Le Pichon-Vorstman

Date : 11-07-2016



Universiteit Utrecht

Table des matières

Acronymes.....	3
Introduction.....	4
Cadre théorique.....	7
1. Acquisition d'une L2.....	7
2. Évaluation.....	11
3. Les mineurs nouvellement arrivés : Qui sont-ils?.....	15
4. L'enseignement pour les enfants aux Pays-Bas: un droit et une obligation.....	15
5. Les classes d'accueil internationales.....	17
5.1 L'origine.....	17
5.2 La situation actuelle.....	18
6. Étude de cas.....	21
6.1. Accueil central par la municipalité.....	21
6.2 Les classes d'accueil internationales au collège recherché.....	22
Méthode.....	24
Résultats.....	26
1. Visite au collège - projet EDINA.....	26
1.1. La réunion.....	26
1.2. Perspectives des écoles secondaires en Finlande et en Flandre.....	26
1.3. Observation d'un cours.....	27
2. Entretien avec le directeur du département des classes d'accueil internationales.....	28
2.1. Tests.....	28
2.2 Expériences scolaires et migratoires antérieures.....	29
2.3 Critères de transition.....	30
2.4 Les cours.....	31
3. Observation d'un entretien préliminaire et des tests.....	31
3.1. L'entretien préliminaire.....	31
3.2. Le test.....	33
4. La communication avec les élèves/parents à l'accueil au collège.....	35
4.1 Communication formelle et médiation.....	35
4.2 Langues ressources/médiatrices et l'interprète.....	36
5. Catégorisation des données concernant l'évaluation.....	38
5.1 Accueil au collège.....	38
5.2 Transition vers l'enseignement régulier.....	41
5.3 Points saillants.....	42
Discussion.....	46

Retards d'apprentissage	46
Développement de la L2.....	46
Légitimité de l'évaluation	47
Médiations interculturelles	48
Transition et intégration.....	49
Court terme versus long terme.....	49
Limites de cette recherche	50
Conclusion	51
Bibliographie	53

Acronymes

COA	<i>Centraal Orgaan opvang Asielzoekers</i> ; l'organe central pour l'accueil des demandeurs d'asile
ISK	<i>Internationale Schakelklas</i> ; classe d'accueil internationale
LOWAN	<i>Landelijke Ondersteuning onderwijs Anderstalige Nieuwkomers</i> ; organisation pour le soutien à l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés allophones au niveau nationale
TOA	Système de suivi des élèves, évaluation des élèves en ligne
VAS toets	Test d'un système de suivi des élèves (<i>Volg-en Adviesstysteem</i>) de CITO, une organisation qui développe des tests
WISC non-verbal	<i>Wechsler Intelligence Scale for Children</i> ; test d'intelligence non-verbal

Acronymes dans les annexes:

CPS	Société de conseil pour l'enseignement
ITTA	<i>Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Amsterdam</i> ; institut pour la recherche linguistique et l'enseignement des langues à Amsterdam
LAN –klas	Classe d'accueil de l'école primaire pour les élèves nouvellement arrivés (LAN : ' <i>Leerplichtige Anderstalige Nieuwkomer</i> ,' élève nouvellement arrivé allophone scolarisable)
NAM school	Ecole ayant des classes d'accueil pour des élèves nouvellement arrivés (NAMS : ' <i>Newly Arrived Migrant Pupils</i> ,' élèves nouvellement arrivés)
OKAN	Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers ; classes d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés en Belgique
OPP	<i>Ontwikkelingsperspectiefplan</i> ; document dans lequel une école indique dans quel niveau un élève va probablement être placé

Introduction

Aux Pays-Bas, tous les enfants sont obligés d'aller à l'école ; cela vaut également pour les enfants nouvellement arrivés dans le pays, peu importe leur statut de résident.¹ Puisque ces enfants ne maîtrisent très souvent pas encore le néerlandais, la langue d'enseignement, des classes d'accueil ont été créées dans lesquelles les enfants apprennent cette langue pour qu'ils puissent accéder à l'enseignement régulier le plus vite possible. On peut faire une distinction entre des classes d'accueil pour l'école primaire et pour l'école secondaire. Dans ce travail, l'accent sera mis sur ces dernières. Ces classes, des classes d'accueil internationales² accueillent des enfants de 12 à 18 ans. Je rechercherai plus spécifiquement de quelle manière les écoles font une estimation du niveau initial des élèves, ce qu'ils prennent en compte ou non et la transition vers la classe régulière.

Concernant ce premier point, l'organisation qui soutient l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés allophones au niveau national (le LOWAN),³ mentionne sur leur site web que beaucoup d'écoles ont du mal à bien estimer le niveau des enfants à leur arrivée à l'école. Il arrive que l'on fasse des sous-estimations ou des surestimations de leur niveau, ce qui a pour conséquence que rétrospectivement, le parcours suivi par l'élève n'a pas donné les résultats attendus.⁴ L'évaluation au début de la scolarité des nouveaux arrivés aux Pays-Bas semble donc un point très important. En ce qui concerne l'approche interculturelle, la question de l'évaluation est particulièrement intéressante. En effet, elle est la rencontre d'attentes d'un système scolaire local et d'un élève élevé dans un autre système d'attentes. Comment cette rencontre va-t-elle se passer ?

Un problème indiqué après la période dans une classe d'accueil internationale quand la transition vers l'école secondaire a déjà eu lieu, est le niveau de néerlandais atteint par les élèves. Dans un rapport de recherche du Groupe CED (centre des services éducatifs)⁵ sur les expériences d'un certain nombre de classes d'accueil internationales concernant la transition de leurs élèves vers l'enseignement secondaire régulier, il est mentionné qu'au moment de cette transition, la plupart des élèves n'ont pas encore une compétence suffisante dans la langue néerlandaise. Le risque indiqué est qu'à cause d'un retard linguistique dans cette langue, ces élèves soient placés dans des

¹ « Onderwijs aan asielzoekers, » 'kamerbrief' (26 octobre 2015), *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*, p.2.

² Internationale schakelklassen (ISK)

³ 'Landelijke Ondersteuning onderwijs Anderstalige Nieuwkomers'

⁴ « instroom, » LOWAN, <http://www.lowan.nl/voortgezet-onderwijs/onderwijs/toetsing-en-doorstroom/instroom/>

⁵ CED- groep (Centrum Educatieve Dienstverlening)

classes dont le niveau n'est pas assez élevé pour eux.⁶ Cette constatation pourrait donner l'impression que les élèves peuvent être placés dans l'enseignement régulier trop tôt, ou bien que leur développement dans les matières scolaires n'est pas assez bien pris en charge durant la période dans la classe d'accueil. Il est donc essentiel de savoir comment on détermine que l'élève est prêt pour aller à l'enseignement secondaire régulier.

Étant donné que j'étudierai deux moments d'évaluation différents dans la transition vers l'enseignement régulier, j'ai formulé deux questions de recherche :

- *Comment les élèves nouvellement arrivés sont-ils évalués à leur entrée dans les classes d'accueil internationales ? Quels acquis sont pris en compte et dans quelle mesure ?*
- *Comment est-ce que le personnel enseignant détermine-t-il que ces élèves sont prêts pour aller à l'enseignement secondaire régulier ?*

J'essaierai de trouver une réponse à ces questions en traitant le cas d'une école secondaire ayant des classes d'accueil internationales dans une grande ville des Pays-Bas. On sait en général comment en principe l'évaluation se passe mais en réalité, on ne sait pas ce qui se passe vraiment. C'est pour cette raison que j'ai choisi, dans le cadre du projet EDINA ('enseignement aux élèves internationales nouvellement arrivés'),⁷ cette approche qualitative. Ce projet a comme but principal de soutenir les municipalités, les écoles et les enseignants avec l'accueil et l'intégration des élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire. Des responsables politiques, des écoles et des chercheurs de trois pays, à savoir la Finlande, la Belgique et les Pays-Bas contribuent au projet. Il est indiqué que dans et entre ces pays, il y a des différences entre par exemple les critères pour l'accueil et pour la transition à l'enseignement régulier ou à l'enseignement secondaire ainsi que des différences dans la formation des enseignants. Le projet essaie d'identifier quelles stratégies pour l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés sont les plus efficaces et de faire en sorte que cette connaissance devient disponible pour les écoles en Europe.⁸

Puisque c'est le néerlandais qui est enseigné comme L2 dans les classes d'accueil internationales, je traiterai d'abord l'apprentissage d'une L2, plus spécifiquement par des élèves de 12-18 ans. Puis, je traiterai des points pertinents concernant l'évaluation de ce groupe d'élèves, en mettant l'accent sur les problèmes éventuels qui peuvent y avoir avec des tests, causés par la focalisation sur des attentes liés à un système scolaire local. Dans ce contexte, je traiterai également l'interculturel, un point que l'on devrait considérer pour les évaluations puisque cela pourrait aider à

⁶ Van Hasselt, M., de Kruyf, D. (2009) « *doorstroom ISK-VO, inspirerende voorbeelden uit de praktijk.* » CED groep, p.8. http://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2014/09/CEDgroep-Doorstroomonderzoek_ISK_VO.pdf

⁷ Education of International Newly Arrived migrant pupils

⁸« Het Project, » *EDINA*, <http://www.edinaplatform.eu/nl/het-project/>

sortir du point de vue éventuellement ethnocentrique. En répondant aux questions de recherche, des points qui pourraient être interprétés comme des tentatives du collège recherché de sortir de cet ethnocentrisme de l'évaluation seront également traités. Pour cela, il sera important de mentionner dans quelle mesure les langues, les savoirs et les expériences des élèves sont prises en compte. Ensuite, pour avoir une image plus claire de la problématique, la notion de mineur nouvellement arrivé sera définie et le droit des mineurs à l'enseignement sera traité plus en détail ainsi que de quelle façon l'accueil des élèves nouvellement arrivés dans l'enseignement secondaire est arrangé au niveau nationale aux Pays-Bas et dans la ville où se trouve le collège recherché. Enfin, la méthode de recherche (observations au collège et entretiens semi-directifs) sera décrite et les résultats pertinents seront traités, suivis par une discussion et une conclusion.

Cadre théorique

1. Acquisition d'une L2

Étant donné que la fonction principale d'une classe d'accueil est d'apprendre la langue néerlandaise aux élèves nouvellement arrivés, il est important de traiter des recherches concernant l'acquisition d'une L2, plus spécifiquement dans l'âge du groupe d'élèves dans les classes d'accueil internationales si possible. Pourtant, il est d'abord important de préciser pourquoi la langue du pays d'accueil doit être apprise. Dans son article de 2009 sur les mineurs isolés en France, Lemaire écrit que l'école peut être le seul lieu où l'enfant migrant alloglotte apprend la langue du pays d'accueil (dans le cas de son article il s'agit du français) ou est en tout cas le lieu principal. L'apprentissage de cette langue apparaît selon Lemaire essentiel pour pouvoir bien intégrer en milieu scolaire ; cela signifie selon elle que l'école et la langue ont « des rapports d'interdépendance. » La combinaison de ces deux éléments, la scolarisation et l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (dans ce cas le français) « *doivent enfin permettre une « bonne » intégration culturelle, sociale et professionnelle et éviter ainsi tout phénomène de marginalisation.*⁹ » La langue semble donc un outil nécessaire pour pouvoir intégrer dans le pays d'accueil à tous les niveaux (en combinaison avec la scolarisation).

Cummins dès 1976 se posait la question de savoir comment résoudre la contradiction entre des études qui ont constaté un lien entre le bilinguisme et des niveaux plus bas de performance cognitive et d'autres études faites plus tard qui suggéraient que le bilinguisme pouvait accélérer des aspects de croissance cognitive. Pour faire cela, il a fait une critique de ces deux types de recherche.¹⁰ Sur la base de cela, il mentionne qu'il est probable que les enfants bilingues dans des études antérieures et des études faites plus tard ont atteint des niveaux de compétences linguistiques différentes et que cela suggère que les effets du bilinguisme sur la croissance cognitive peuvent être médiés par le niveau de compétence qu'un individu atteint dans sa L1 et L2.¹¹ Il propose que si cela est effectivement le cas, il pourrait être un niveau seuil pour la compétence en L2 dans des programmes d'éducation d'immersion et bilingue que les élèves doivent atteindre pour éviter des désavantages cognitifs et pour que les aspects potentiellement avantageux de devenir bilingue puissent influencer le fonctionnement cognitif (le 'threshold hypothesis'). Cela veut dire que quand un enfant n'atteint pas le niveau seuil dans sa L2, les aspects de bilinguisme qui peuvent accélérer la croissance cognitive n'entrent probablement pas en vigueur. En fait, c'est l'opposé selon Cummins : si un enfant dans un programme d'immersion n'a qu'un niveau de compétence très bas dans sa L2, il

⁹Lemaire, É. (2009). Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés. *Le français aujourd'hui*, (1), p.22.

¹⁰Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers on Bilingualism, No. 9., p.3-4.

¹¹ *Ibid.*, p.23.

aura du mal à comprendre une grande partie du contenu à l'école et aura également de la difficulté à exprimer par exemple son intelligence en développement via la L2.¹²

En 1981, Cummins décrit que des études dans lesquelles on a relié l'âge à l'apprentissage d'une L2 ont montré un avantage clair pour les apprenants plus âgés quant à la maîtrise de la syntaxe et de la morphologie d'une L2 ainsi qu'aux compétences liées au fait de savoir lire et écrire. Il est mentionné que les constatations concernant les aspects qui sont directement liés aux compétences communicatives interpersonnelles, comme l'aisance dans l'expression orale, la phonologie et la compréhension orale, sont moins claires.¹³ Cummins fait une distinction entre la maîtrise de la langue cognitive/académique et les compétences communicatives interpersonnelles fondamentales. Il indique que les apprenants plus âgés peuvent être distingués des apprenants plus jeunes par leur plus grande maturité cognitive, ce qui implique selon Cummins que les mesures de la syntaxe, de la morphologie et des compétences liées au fait de savoir lire et écrire chargent une dimension cognitive de la maîtrise de la langue, tandis que des mesures de compétences communicatives interpersonnelles fondamentales pourraient être moins sensibles aux différences cognitives entre des individus.¹⁴ Dans son travail, Cummins a ensuite réanalysé les données de la recherche de Ramsey et Wright de 1974 ; Cummins décrit qu'ils avaient fait une recherche auprès de 1200 élèves immigrants au Canada apprenant l'anglais comme L2, et avaient entre autres constaté une relation négative entre l'âge d'arrivée et la performance sur des mesures standardisées pour déterminer la maîtrise de l'anglais dans le cas des élèves plus âgés arrivés au Canada. La réanalyse était faite parce que les effets éventuels de la durée de résidence au Canada n'avaient pas été étudiés.¹⁵ Cummins conclut que la réanalyse montre, comme d'autres études, que des apprenants plus âgés dont la maîtrise de la langue cognitive/académique en L1 est plus développée, acquièrent des compétences cognitives/académiques dans une L2 plus rapidement que des apprenants plus jeunes.¹⁶ Il a constaté également qu'il prend en moyenne au moins 5 ans pour des enfants arrivant dans le pays d'accueil après l'âge de 6 ans pour atteindre la moyenne de la classe dans la maîtrise de la langue cognitive/académique dans la L2. Cela signifie selon lui que deux ans d'aide avec l'acquisition d'une

¹² Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers on Bilingualism, No. 9., p.24.

¹³ Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied linguistics*, 2(2), p.132

¹⁴ *Ibid.*, p.133.

¹⁵ *Ibid.*, p.134.

¹⁶ *Ibid.*, p. 146-147.

L2, ce qui est souvent le cas dans beaucoup de systèmes scolaires (ici probablement dans le contexte du Canada), ne suffisent pas pour les enfants apprenant l'anglais comme L2.¹⁷

Collier indique dans son article de 1987 qu'une L2 est acquise à des niveaux différents de maîtrise de la langue ; ce niveau dépend du contexte dans lequel l'apprenant doit utiliser cette langue. Dans le cas des migrants en âge scolaire, Collier explique qu'ils doivent développer une maîtrise complète dans tous les domaines de la langue (comme la phonologie, la syntaxe, le vocabulaire, la pragmatique, etc.), et dans tous les compétences linguistiques (écouter, parler, lire, écrire, connaissance métalinguistique de la langue) pour les utiliser dans des matières différents comme les arts du langage, les mathématiques, les sciences et les sciences sociales. Il est mentionné aussi que la langue utilisée à l'école est parfois unique pour ce contexte, et que cette langue devient de plus en plus abstraite quand un élève passe d'une classe à la classe suivante.¹⁸ Collier a fait une recherche aux Etats-Unis auprès de 1.548 sujets, tous des élèves venant des minorités linguistiques qui étaient placés dans des classes d'anglais langue seconde au niveau débutant à leur arrivée et restaient dans le système éducatif pendant plusieurs années. Elle avait exclu les élèves testés en dessous du niveau scolaire dans des compétences en L1 ou des élèves plus âgés ayant reçu peu ou pas de scolarisation dans leur L1.¹⁹ Les élèves ne passaient qu'une partie de leur journée avec des professeurs spécialisés en anglais langue seconde et le reste de la journée dans la classe ordinaire. La première question de recherche de Collier était combien d'années de scolarisation tout en anglais étaient nécessaires pour les élèves avec une maîtrise d'anglais limitée pour atteindre les scores des moyennes nationales en lecture, arts du langage, mathématiques, sciences et sciences sociales que les locuteurs natifs atteignent à chaque niveau de classe. Son autre question de recherche concernait l'influence de l'âge d'arrivée des enfants sur l'acquisition des compétences cognitives et académiques en L2 et la réussite dans des matières.²⁰ Collier a constaté que dans le groupe arrivé à 12 - 15 ans, les élèves arrivés à l'âge de 12 ans et testés 4 ans plus tard étaient considérablement en dessous des normes nationales quant à la réussite dans tous les domaines sauf en mathématiques, même s'ils avaient une forte formation scolaire dans leur L1. Collier explique que cette différence dans la performance académique de ces élèves pourrait être un résultat de la demande plus grande de l'école au niveau secondaire et le temps limité que les élèves ont pour atteindre ces niveaux. Elle mentionne également que ces élèves ne recevaient pas d'enseignement de contenu dans leur L1 pour les aider à continuer la maîtrise des matières sur le plan cognitif et académique quand ils

¹⁷ Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied linguistics*, 2(2), p.148.

¹⁸ Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL quarterly*, 21(4), p.618.

¹⁹ *Ibid.*, p.620.

²⁰ *Ibid.*, p.622.

étaient en train d'acquérir la base des compétences de communication interpersonnelle fondamentales et de la maîtrise de la langue cognitive/académique en anglais. Cela signifie selon Collier qu'au moment où ils avaient acquis un niveau suffisant dans la L2 pour recevoir de l'instruction dans des matières, ils avaient perdu 2 à 3 ans de développement de la maîtrise de la langue cognitive/académique et de la connaissance en mathématiques, en sciences et en sciences sociales au niveau correspondant avec leur âge. Elle constate une augmentation entre la 3^e et 4^e année de scolarisation tout en anglais dans les niveaux de réussite, mais il pourrait prendre quand même 6 à 8 ans de durée de résidence pour eux pour atteindre les moyens nationales des locuteurs natifs dans tous les matières.²¹

Elle remarque encore qu'entre autres la recherche de Cummins traité ci-dessus (de 1981) a trouvé un développement de la L2 plus rapide dans le cas des élèves de 12-15 ans, mais que les mêmes mesures de langue étaient utilisées pour tous les âges recherchés et que l'on a examiné les gains absolus. Elle a pourtant utilisé des tests différents pour chaque classe.²² Collier indique que son étude soutient l'hypothèse nouvelle selon laquelle les élèves plus âgés qui arrivent à l'âge de 12-15 ans ont le plus de difficulté avec l'acquisition de la L2 pour des buts académiques, en combinaison avec le développement continu dans les matières, quand ces élèves sont scolarisés uniquement dans la L2.²³

Dans cette partie, j'ai traité d'abord la théorie de Cummins publiée en 1976 concernant l'existence d'un niveau seuil qu'un élève doit atteindre dans une L2 pour éviter des désavantages cognitifs et pour favoriser que les aspects de devenir bilingue possiblement avantageux peuvent influencer le fonctionnement cognitif. Ensuite, j'ai traité la réanalyse de Cummins de 1981 d'une autre recherche qui montre que les compétences cognitives/académiques dans une L2 sont acquis plus rapidement par des apprenants plus âgés qui ont une maîtrise de la langue cognitive/académique dans la L1 plus développée. Une autre conclusion était que les enfants arrivés après l'âge de 6 ans ont besoin d'au moins 5 ans pour atteindre la moyenne de la classe dans la maîtrise de la langue cognitive/académique dans la L2. Enfin, Collier a constaté que les élèves plus âgés étaient en dessous des normes nationales dans presque tous les domaines à l'école ce qui est selon elle peut-être causé par une demande élevée de l'école secondaire ainsi que par le fait que les élèves ont un temps limité pour atteindre ces niveaux. Elle mentionne que le manque d'enseignement dans la L1 pendant l'acquisition de la base des compétences de communication interpersonnelle fondamentales et de la maîtrise de la langue cognitive/académique en L2 crée une

²¹ Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL quarterly*, 21(4), p.633.

²² *Ibid.*, p.634.

²³ *Ibid.*, p.635.

perte de temps dans le développement de la maîtrise de la langue cognitive/académique et dans la connaissance des matières. Elle indique également que les apprenants de 12-15 ans n'atteignent peut-être les moyens nationaux des locuteurs natifs dans toutes les matières qu'après 6 à 8 ans de durée de résidence. Ensuite, je traiterai l'évaluation, plus spécifiquement qu'elle peut être déterminé culturellement et dans quelle mesure elle façonne l'identité.

2. Évaluation

Huver et Goï décrivent dans leur travail de 2010 leur recherche concernant la prise en compte et le traitement de l'altérité linguistique et culturelle, plus spécifiquement dans le cadre de l'école, et se sont focalisées sur les enfants allophones nouvellement arrivés en France (les ENA) et sur les outils d'évaluation destinés pour les évaluer. Les chercheuses indiquent qu'elles s'intéressent aux représentations sous-jacentes à ces outils ainsi qu'à la manière dont ils contribuent à la construction des représentations de la langue, de la norme et de l'altérité/diversité linguistique et culturelle.²⁴ Elles ont entre autres fait un recensement des évaluations diagnostiques et les ont soumis à des allophones adultes étudiant en France. Les données ont été analysées selon un axe méthodologique (la validité des activités et référentiels) et un axe identitaire (l'identité attribuée/assignée aux ENA via les évaluations).²⁵ Concernant les choix méthodologiques, les chercheuses traitent entre autres les évaluations dans et en « langue d'origine » ; elles ont soumis des évaluations de compréhension écrite et de mathématiques, traduits du français dans d'autres langues, à des locuteurs compétents et scolarisés en langue d'évaluation. Ces locuteurs ont rencontré des dysfonctionnements tels que des consignes calqués sur le français ou sur « *les implicites culturels véhiculés par le français langue de scolarisation* » ce qui les rendait difficile à comprendre, la variation qui existe dans les signes en mathématiques et le sens de l'écriture selon les pays et les langues que l'on n'avait pas pris en compte (les opérations étaient posées « à la française »), des exercices qui n'existent pas dans le système éducatif d'origine, et « *des décalages dans les programmes des différents systèmes éducatifs.* »²⁶ Elles concluent de cela que quand on part de la langue/culture française pour aller vers les autres langues sans que l'on reflète explicitement sur les médiations interculturelles qui sont nécessaires à l'évaluation des acquis antérieurs, « *on efface la dimension culturelle des langues et des disciplines et on invalide les évaluations par ethnocentrisme et non prise en compte de la variation culturelle et scolaire.* »²⁷

Les chercheuses indiquent ensuite que les outils d'évaluation construisent un regard sur les enfants, leur réussite et leurs potentialités d'insertion, et sont de cette façon des producteurs

²⁴ Huver, E., & Goï, C. (2010). Évaluer–accueillir–insérer. *Cahiers de sociolinguistique*, (1), p.97.

²⁵ *Ibid.*, p.98-99.

²⁶ *Ibid.*, p.102-103.

²⁷ *Ibid.*, p.103.

d'identités. Selon elles, l'évaluation peut être considérée comme une forme de prisme ; chacune contribue à la production d'une image particulière des enfants évalués. Elles traitent trois exemples de cela. Dans le cas des tests non verbaux qui sont utilisés pour tester l'intelligence, les compétences et les stratégies cognitives sans utiliser une langue (mais qui relèvent selon les chercheuses, bien qu'ils soient non verbaux, d'habitudes culturelles et remarquent que c'est dans la langue que les connaissances se construisent), il est indiqué qu'ils projettent une identité « alangagière » sur l'enfant. Quant aux activités et référentiels d'évaluation qui sont centrés sur le français, les chercheuses expliquent qu'ils renvoient à une focalisation sur la maîtrise de la langue du pays d'accueil. L'enfant est considéré comme non francophone ; c'est la distance entre les savoirs de l'enfant sur le français et celles du locuteur natif (ou celles qu'il devrait avoir) qui est mesurée.²⁸ Enfin, des évaluations dans et en langue de scolarisation antérieure contribuent selon les chercheuses « à construire l'enfant, à ses propres yeux comme aux yeux des acteurs de l'établissement d'accueil (enseignants de FLS, enseignants de la classe « ordinaire »...), non pas – ou pas seulement – comme non francophone mais comme allophone (locuteur - d'au moins - une langue autre), non pas comme incompetent, mais comme doté de compétences construites avant, ailleurs, autrement. »²⁹

Quant au premier point mentionné concernant l'invalidité des évaluations quand elles sont centrées sur ce que l'on peut interpréter comme les attentes du système scolaire local et que l'on ne prend pas en compte la variation dans la transmission des contenus scolaires, les chercheuses mentionnent la nécessité des médiations interculturelles. On pourrait dire que c'est donc l'interculturel qui s'oppose à cet ethnocentrisme possible de l'évaluation. Bennett définit l'ethnocentrisme comme l'utilisation de ses propres normes et usages pour juger des autres, souvent inconsciemment.³⁰ Cela signifierait dans le cas des évaluations qu'elles partent de la perspective des attentes du système scolaire du pays d'accueil pour évaluer des élèves venant d'un autre système qui peut être différent.

Byram et al. écrivent dans leur travail de 2001 sur la compétence interculturelle. Selon eux, il s'agit de la connaissance, des compétences et des attitudes, complétées par les valeurs que l'on a en raison de l'appartenance à un nombre de groupes sociaux, des valeurs qui font partie de l'appartenance à une société donnée. Byram et al. expliquent que la fondation de la compétence interculturelle peut être trouvée dans les attitudes du locuteur et médiateur interculturel, ce qu'ils

²⁸ Huver, E., & Goï, C. (2010). Évaluer–accueillir–insérer. *Cahiers de sociolinguistique*, (1), p.104.

²⁹ *Ibid.*, p.105.

³⁰ Bennett, Milton, J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press., p.15.

appellent le 'savoir être' : ils les définissent comme la curiosité et une attitude ouverte, que l'on est prêt à suspendre l'incrédulité concernant d'autres cultures et la croyance concernant sa propre culture. Cela signifie selon Byram et al. que l'on est prêt à relativiser ses propres valeurs, croyances et comportements, de ne pas supposer qu'ils sont les seuls valeurs, croyances et comportements possibles et corrects, et que l'on est capable de voir comment ils pourraient être aperçus de la perspective de quelqu'un qui a d'autres valeurs, croyances et comportements ; il est indiqué que cela pourrait être appelé la capacité de pouvoir 'décentrer'.³¹ On pourrait dire que ce dernier point implique que l'on sort de l'ethnocentrisme de sa propre culture pour aller vers l'autre. Quand on l'applique au cas des évaluations, cela signifierait que l'on :

1. A une certaine conscience de la possibilité des limites des tests proposés
2. Prend en compte qu'il pourrait y avoir des éléments dans un test spécifiques de la culture et de la langue du pays d'accueil
3. Est conscient de la possibilité qu'un test est exclusivement tourné vers la prise en compte des compétences acquises en langue cible.

C'est la question de savoir si les enseignants sont conscients de ces limites, et s'ils en sont conscients comment ils remédient au problème. Une autre question que l'on pourrait se poser est si et comment on peut les aider à mieux prendre en compte les savoirs et les compétences acquises en langue(s) source(s) dans l'évaluation.

En ce qui concerne le deuxième point mentionné par Huver et Goï, qu'un certain type d'évaluation projette une identité sur l'enfant, on pourrait faire une remarque concernant l'effet Pygmalion. Dans leur travail de 1968, Rosenthal et Jacobson décrivent l'expérience qu'ils ont fait à une école primaire dans laquelle ils indiquaient aux enseignants de quels élèves le développement intellectuel augmenterait plus rapidement³² basé sur les résultats d'un test qui n'existait pas en réalité (en fait, on choisissait les élèves au hasard). Le but était de déterminer si et dans quel degré le changement dans l'attente de l'enseignant produit des changements dans les achèvements des élèves.³³ Les chercheurs ont constaté que les élèves dont les enseignants attendaient un développement intellectuel plus élevé montraient effectivement ce développement (surtout dans le cas des élèves plus jeunes), ce qui confirme selon eux que les attentes que l'on a du comportement

³¹ Byram, M, Nichols, A. & Stevens, D. (2001). Introduction. In Byram, M., & Nichols, A. (Eds.). *Developing intercultural competence in practice* (Vol. 1). Multilingual Matters., p.5.

³² Ces élèves sont appelés des 'growth spurters'

³³ Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), p.16.

de l'autre peuvent fonctionner comme une 'prophétie autoréalisatrice.'³⁴ On pourrait remarquer que l'évaluation, qui projette selon Huver et Goï une identité sur un élève, a des conséquences sur les attentes que l'on a de cet élève. Si l'élève peut montrer dans l'évaluation qu'il a développé des compétences dans sa langue d'origine, une image plus positive de l'élève peut être créée. Par conséquent, les attentes du personnel peuvent être plus élevées ce qui signifie selon l'effet Pygmalion qu'il est plus probable que l'élève obtiendra des résultats plus élevés. Pourtant, l'opposé est également possible. Si l'évaluation ne permet pas de montrer ce que l'élève sait faire mais indique plutôt ce qu'il ne sait pas, une image négative est créée (par exemple une identité « alangagière » ou non francophone en fonction du type d'évaluation, comme mentionné par Huver et Goï). Cela diminuera les attentes que l'on a de l'élève ce qui a donc possiblement des effets négatifs sur ses résultats.

Dans cette partie, il a été traité qu'il peut y avoir des problèmes en ce qui concerne la validité de l'évaluation quand cette évaluation part du point de vue des attentes du système scolaire local pour évaluer des élèves venant d'un autre système ayant d'autres attentes. La prise en compte de l'interculturel permettrait de sortir de cet ethnocentrisme éventuel ; Byram et al. indiquent que l'aspect 'savoir être' de la compétence interculturelle signifie que l'on est capable de pouvoir 'décentrer.' Appliqué aux évaluations, cela veut dire l'on a une certaine conscience des limitations éventuelles des tests, que l'on tient compte de la possibilité qu'ils peuvent contenir des éléments culturels et linguistiques du pays d'accueil (comme était le cas dans la recherche de Huver et Goï) ainsi qu'ils peuvent être tournés vers la prise en compte des compétences acquises en langue cible. Il semble donc pertinent de prendre en compte l'interculturel pour contourner l'ethnocentrisme et pour créer une évaluation plus adaptée aux élèves nouvellement arrivés.

Un point mentionné par Huver et Goï est qu'en utilisant un certain type de test pour évaluer les élèves nouvellement arrivés, on leur attribue une certaine identité (sans langue, non-francophone, allophone). Cela aurait probablement des effets sur les attentes que l'on a des élèves ; si l'on considère l'effet Pygmalion, ces attentes pourraient avoir des conséquences sur la réussite scolaire des élèves. On pourrait dire qu'il est important d'avoir une évaluation qui permet à l'élève de montrer ses compétences le mieux possible. Maintenant que j'ai décrit certains points pertinents qu'il faut considérer concernant l'évaluation, je donnerai dans la partie suivante d'abord une description des mineurs nouvellement arrivés, suivi par la situation aux Pays-Bas en ce qui concerne l'enseignement à ces élèves.

³⁴ *Ibid.*, p.20.

3. Les mineurs nouvellement arrivés : Qui sont-ils?

Avant de parler des classes d'accueil internationales, il est tout d'abord important de savoir de qui on parle quand on mentionne les mineurs nouvellement arrivés. Dans le cas de l'enseignement secondaire, il est indiqué dans une lettre du secrétaire d'État de l'éducation, de la culture et de la science à la chambre des députés des Pays-Bas que ce groupe est composé d'élèves qui ne possèdent pas la nationalité néerlandaise et se trouvent depuis moins de deux ans aux Pays-Bas.³⁵ Quand on ne possède pas la nationalité néerlandaise, on est classifié comme un étranger. Les étrangers peuvent être par exemple des demandeurs d'asile : des personnes qui ont quitté leur pays et ont fait une demande d'asile dans un autre pays, les Pays-Bas dans ce cas. Parmi les demandeurs d'asile, il y a les réfugiés, c'est à dire les personnes qui ont fait une demande d'asile et craignent d'être persécutées dans leur propre pays à cause d'entre autres leur race, leur opinion politique ou leur religion. Si cette crainte est justifiée, ils obtiennent une carte de séjour (temporaire).³⁶ Les mineurs considérés comme 'nouvellement arrivés' peuvent également être les enfants de travailleurs migrants ou peuvent être venus dans le cadre du regroupement familial.³⁷

4. L'enseignement pour les enfants aux Pays-Bas: un droit et une obligation

A des niveaux différents, les Pays-Bas ont signé des documents dans lequel l'enseignement aux enfants est mentionné ; ceux qui semblent les plus pertinents seront traités ci-dessous.

Au niveau international, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies du 10 décembre 1946, il est indiqué que toute personne a le droit à l'éducation, et qu'au moins l'enseignement élémentaire doit être gratuit (article 26).³⁸ Plus tard, un document concernant plus spécifiquement le droit des enfants a été créé. Le 20 novembre 1989, la *Convention relative aux droits de l'enfant* a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies à New York. La plupart des États membres ont ratifié la convention ; aux Pays-Bas, elle est entrée en vigueur le 8 mars 1995.³⁹ Dans cette convention, l'enfant est défini comme tout être humain qui a moins de 18 ans, sauf si la législation qui s'applique à l'enfant indique que l'on est majeur à un autre âge (article 1). Concernant l'enseignement, il est indiqué dans article 28 de la convention que les

³⁵ « Beantwoording van vragen naar aanleiding van Volkskrantartikel over vluchtelingenonderwijs, » kamerbrief (1 décembre 2015), *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*, p.6.

³⁶ « Wat is asiel? » *Immigratie-en naturalisatiedienst, Ministerie van Veiligheid en Justitie*
<https://ind.nl/organisatie/informatie-jongeren/wat-is-asiel>

³⁷ Oomens, M., Van Aarsen, E., Kooij, D. (2012). *Onderwijskundig rapport nieuwkomers*. Utrecht: Oberon.
http://www.kortlopendonderzoek.nl/leerprocessen_pdf/VVL91_Onderwijskundig%20rapport%20nieuwkomers.pdf

³⁸ « La déclaration universelle des droits de l'homme, » *Nations Unies*, <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>

³⁹ « De doorwerking van het VN-verdrag inzake de Rechten van het Kind in de Nederlandse rechtspraak, » *Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum, Ministerie van Veiligheid en Justitie*,
<https://www.wodc.nl/onderzoeksdatabase/doorwerking-vn-verdrag-inzake-de-rechten-van-het-kind-in-de-nederlandse-rechtspraak.aspx>

États qui ont signé la convention reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation. Ils doivent rendre l'enseignement primaire gratuit et obligatoire pour tous. Quant à l'enseignement secondaire, les États vont encourager l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, général ainsi que professionnel. Ces formes d'enseignement sont rendues ouverts et accessibles à chaque enfant. Il est également indiqué que les États doivent prendre des mesures appropriées, comme rendre cet enseignement gratuit ou offrir une aide financière si cela est nécessaire.⁴⁰ Cet article de la convention implique que chaque enfant, indépendamment de son statut dans un pays, a le droit à l'éducation étant donné que l'on n'a pas formulé une limitation sur ce point.

Au niveau européen, il existe la *directive du Conseil relative à des normes minimales pour l'accueil des demandeurs d'asile*. Dans cette directive, il est indiqué que les États membres de l'Union Européenne accordent l'accès au système éducatif aux enfants des demandeurs d'asile ou aux demandeurs d'asile qui sont encore des mineurs dans des conditions comparables avec celles prévues pour les ressortissants de L'État membre tant qu'une mesure d'éloignement n'est pas encore appliquée contre eux ou leurs parents (article 10).⁴¹ Cette directive ne concerne pourtant qu'une partie du groupe d'enfants que l'on peut classer comme des nouveaux arrivés.

Sur le site web du LOWAN, il est indiqué que tous les mineurs séjournant aux Pays-Bas pour une durée plus longue sont scolarisables selon la loi d'obligation à la scolarité.⁴² Cela vaut également pour tous les enfants nouvellement arrivés, peu importe s'ils résident légalement ou illégalement dans le pays.⁴³ Dans la loi d'obligation à la scolarité de 1969, article 2 et 3, il est décrit que les personnes responsables pour l'enfant ont l'obligation de faire en sorte que cet enfant soit inscrit à une école comme élève (et la fréquente régulièrement après l'inscription), et commence à cette école le premier jour scolaire du mois qui suit au mois dans lequel l'enfant devient 5 ans. La fin de l'obligation d'inscription à une école termine à la fin de l'année scolaire dans laquelle un jeune a fréquenté au moins 12 années scolaires complètes ou à la fin de l'année scolaire dans laquelle le jeune est devenu 16 ans.⁴⁴ Pour les jeunes de 16 à 18 ans, il y a l'obligation de qualification.⁴⁵ Cela veut dire que les jeunes de cet âge qui n'ont pas encore de qualification,⁴⁶ c'est-à-dire un diplôme de l'havo (enseignement secondaire théorique), du vwo (enseignement du second degré) ou du mbo 2

⁴⁰ « Convention relative aux droits de l'enfant » *Nations Unies, droits de l'homme*, <http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>

⁴¹« Directive 2003/9/CU du Conseil du 27 janvier 2003 relative à des normes minimales pour l'accueil des demandeurs d'asile dans les États membres, » *Journal officiel de l'Union Européenne* (6.2.2003), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0009&from=FR>

⁴² 'Leerplichtwet'

⁴³ « Toegankelijkheid, » *LOWAN*, <http://www.lowan.nl/voortgezet-onderwijs/onderwijs/leerplicht-en-arbeid/toegankelijkheid/>

⁴⁴ « Leerplichtwet 1969, » *overheid.nl*, <http://wetten.overheid.nl/BWBR0002628/2015-01-01#Paragraaf2>

⁴⁵ 'Kwalificatieplicht'

⁴⁶ 'Startkwalificatie'

(enseignement secondaire professionnel), sont obligés de continuer à suivre de l'éducation. Cette obligation dure jusqu'au jour où l'on obtient une qualification ou à l'âge de 18 ans.⁴⁷

De ce qui précède, on peut conclure que le droit à l'enseignement pour les enfants est souligné par la convention adoptée par l'ONU dont les Pays-Bas fait partie. Au niveau national, l'obligation de suivre de l'enseignement est formulée qui dure jusqu'à l'âge de 18 ans (sauf si l'on a obtenu une qualification plus tôt). Cet enseignement est destiné à chaque enfant, quel que soit son statut de résident. Pour les demandeurs d'asile, il existe également une directive de l'UE traitant entre autres leur droit à l'enseignement. Pourtant, il faut remarquer que les demandeurs d'asile ne sont qu'une partie du groupe d'enfants considéré comme des nouveaux arrivants. Dans la partie suivante, je traiterai plus en détail comment l'accueil des élèves nouvellement arrivés dans l'enseignement secondaire est organisé aux Pays-Bas.

5. Les classes d'accueil internationales

Comme décrit ci-dessus dans la partie concernant l'acquisition d'une L2, la maîtrise de la langue du pays d'accueil favorise l'intégration à l'école (ainsi qu'en dehors de l'école), mais cette langue est également apprise là-bas. Étant donné que les élèves nouvellement arrivés ne maîtrisent très souvent pas encore le néerlandais, des classes d'accueil ont été créées aux Pays-Bas pour favoriser cette intégration. Comme indiqué dans l'introduction, pour les élèves de 12 -18 ans, il s'agit des classes d'accueil internationales. Ci-dessous, je traiterai d'abord brièvement l'origine de ces classes, suivi par leur situation actuelle.

5.1 L'origine

Dans un rapport du conseil scientifique pour la politique gouvernementale (WWR),⁴⁸ un résumé de l'histoire des classes d'accueil internationales est donné. Elles existent depuis les années 70 ; à ce moment-là, les élèves dans ces classes étaient surtout des enfants d'ouvriers étrangers qui arrivaient aux Pays-Bas dans le cadre du regroupement familial. La plupart de ces élèves avaient déjà suivi l'enseignement primaire dans leur pays d'origine. Il est mentionné que l'approche dans les classes d'accueil internationales était peu structurelle parce qu'il était attendu que le phénomène d'élèves nouvellement arrivés⁴⁹ était quelque chose de temporaire et se résoudrait de soi. Par exemple, pendant longtemps il n'y a pas eu de concertations entre les classes d'accueil au niveau national et

⁴⁷ « Waarom moet ik een startkwalificatie hebben?, » *Rijksoverheid*, <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/vraag-en-antwoord/waarom-moet-ik-een-startkwalificatie-hebben>

⁴⁸ 'Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid'

⁴⁹ 'neveninstromers'

les enseignants étaient très peu conseillés et formés pour travailler avec ces groupes d'enfants. On n'avait pas non plus développé des méthodes d'enseignement à un niveau central ; les enseignants développaient leurs propres méthodes pour le néerlandais langue seconde. Pourtant, le développement des méthodes pour le néerlandais comme L2 augmentait dans les années 80, mais il est indiqué que la position des classes d'accueil restait faible dans le système éducatif. Il y avait un grand renouvellement d'enseignants et peu de possibilités pour une construction de compétences. A cause d'une mauvaise estimation que le nombre d'élèves diminuerait et une évaluation négative des classes d'accueil internationales un grand nombre de ces classes ont été supprimées dans la deuxième moitié des années 80. Le nombre d'élèves augmentait à nouveau dans les années 90. Il s'agissait pour une grande partie de réfugiés des pays asiatiques ou africains et de l'Europe de l'Est. C'était donc un autre type de groupe que celui des années précédentes. Souvent, ces enfants avaient des problèmes socio-émotionnels importants, des traumatismes de guerre, etc. Une autre différence indiquée est la diversité des milieux sociaux et des niveaux de formation de ces enfants.⁵⁰

De cette partie, on peut conclure que l'organisation des classes d'accueil internationales n'était pas très structurée au niveau national dès le début, et que ces classes ont accueilli des groupes différents. Maintenant que l'origine des classes a été décrite, je traiterai ensuite leur situation actuelle.

5.2 La situation actuelle

5.2.1 Organisation

Selon le LOWAN, les classes d'accueil internationales sont toujours liées à une école secondaire régulière parce que l'enseignement donné dans ces classes n'est pas une forme d'enseignement séparée. Pourtant, la façon dont cet enseignement est organisé peut différer ; il est par exemple possible qu'une école secondaire régulière ait une section séparée qui se trouve dans l'école elle-même, ou qu'une école ait une section séparée dans un autre bâtiment scolaire ou bien des sections dans plusieurs bâtiments. Une section d'une classe d'accueil peut également être située dans un centre d'accueil pour demandeurs d'asile. Il est indiqué aussi que les classes d'accueil internationales accueillent des élèves de toute la région qui l'entoure. Les élèves de ces classes sont des enfants ne maîtrisant pas encore le néerlandais à un niveau suffisant, comme les enfants des travailleurs migrants, des réfugiés, des mineurs isolés étrangers, ou des enfants dont un parent épouse un(e)

⁵⁰ Emmelot, Y., Schooten, E. V., Timman, Y., Verhallen, M., & Verhallen, S. (2001). *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*. WRR, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, p.18-19. http://www.wrr.nl/fileadmin/nl/publicaties/DVD_WRR_publicaties_1972-2004/W124_Nieuwe_kansen_voor_taalonderwijs_aan_anderstaligen.pdf

Néerlandais(e). Il n’y a pas encore une politique générale pour les classes d’accueil internationales, mais elle est en train d’être développée par le LOWAN.⁵¹

Actuellement, les Pays-Bas connaissent une grande affluence de réfugiés, ce qui est un défi pour les écoles. Cette augmentation du nombre de nouveaux arrivés est montrée dans les chiffres suivants du COA⁵² (l’organe central pour l’accueil des demandeurs d’asile) :

Année	Nombre de réfugiés aux Pays-Bas dans les centres d’accueil du COA
2016 (le 22 février)	46.391
2015	47.764
2014	24.929
2013	15.394
2012	14.604

Source : COA⁵³

Le 22 février 2016, il y avait 46.391 personnes dans les centres d’accueil du COA, dont au total 4.646 étaient des enfants dans l’âge de 12 à 17 ans. Une grande partie des réfugiés venait de la Syrie (45%), suivi par l’Iraq (9%) et l’Erythrée (8%).

Les 5 nationalités les plus représentés dans les centres d’accueil le 29 février 2016		
Nationalité	Nombre	Pourcentage
Syrie	20.586	45%
Iraq	3.973	9%
Erythrée	3.523	8%
Afghanistan	3.344	7%
Ethiopie	2.990	6%
Autre	11.607	25%
Total :	46.023	100%

Source : COA⁵⁴

⁵¹ Le Pichon, E., Baauw, S., & van Erning, R. (2016). Country report: The Netherlands. EDINA project, p.13-14. Disponible sur: <http://www.edinaplatform.eu/research/country-reports/>

⁵² ‘Centraal Orgaan opvang Asielzoekers’

⁵³ « Cijfers, » COA, <https://www.coa.nl/nl/over-coa/cijfers> (date de consultation: 07-03-2016)

⁵⁴ *Ibid.*

5.2.2 Financement

Il est indiqué dans un règlement de 2009⁵⁵ que les écoles secondaires peuvent recevoir un financement supplémentaire pour l'accueil initial des étrangers dans l'enseignement, pour les élèves nouvellement arrivés dans l'enseignement secondaire ainsi que pour entre autres la diminution du décrochage scolaire. Le financement pour les élèves nouvellement arrivés est accordé aux écoles « pour apprendre aux élèves le néerlandais et pour les préparer le mieux possible à leur parcours scolaire dans l'enseignement secondaire et les formations qui suivent » (article 2). Dans cette législation, un élève nouvellement arrivé dans l'enseignement secondaire est défini comme un élève qui au titre d'un des articles mentionnés est compté pour le financement supplémentaire, est un étranger (ce qui signifie qu'il ne possède pas la nationalité néerlandaise, comme déjà indiqué ci-dessus et ne doit pas être traité comme un Néerlandais en vertu d'une disposition légale) et réside moins d'un ou moins de deux ans aux Pays-Bas sur la date repère (article 1, k).⁵⁶ Dans une lettre du secrétaire d'État de l'éducation, de la culture et de la science à la chambre des députés des Pays-Bas, il est indiqué qu'une deuxième date repère est introduite à partir de 2016. Pourtant, étant donné la situation actuelle avec l'arrivée d'un grand nombre d'élèves nouvellement arrivés, les écoles ont du mal à financer l'enseignement à ce groupe. C'est pourquoi encore 2 autres dates repères sont proposées, donc au total il y en a 4 pour l'année 2016 ce qui permet de répartir le financement sur toute l'année scolaire.⁵⁷

Dans cette partie, il a été constaté qu'il y a de la variation quant à la façon dont les classes d'accueil internationales sont organisées et qu'une politique générale n'existe pas encore. L'arrivée d'un nombre important de réfugiés a mis cette forme d'enseignement sous pression. Les données de l'organe central pour l'accueil des demandeurs d'asile (abrégé COA) indiquent une diversité de nationalités parmi ce groupe de réfugiés et donc également parmi les élèves nouvellement arrivés (il peut être remarqué que la liste des nationalités des réfugiés est encore plus longue et que les nationalités des enfants de travailleurs migrants ne sont pas mentionnées). Le financement supplémentaire pour les élèves dans les classes d'accueil internationales dure 2 ans au maximum ; on pourrait dire que ce financement donne la perception du gouvernement quant au temps dont les élèves ont besoin pour atteindre un niveau suffisant pour pouvoir faire la transition vers l'enseignement secondaire régulier. Ensuite, l'accueil des élèves nouvellement arrivés dans

⁵⁵ 'Regeling Leerplusarrangement, Nieuwkomers VO en eerste opvang Vreemdelingen 2009'

⁵⁶ « Regeling Leerplusarrangement VO, Nieuwkomers VO en eerste opvang Vreemdelingen 2009 » *overheid.nl*, <http://wetten.overheid.nl/BWBR0025977/2016-01-01>

⁵⁷ « Beantwoording van vragen naar aanleiding van Volkskrantartikel over vluchtelingenonderwijs, » kamerbrief (1 décembre 2015), *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*, p.4.

l'enseignement secondaire dans le cas d'une grande ville aux Pays-Bas sera traité, en particulier la façon dont ils sont évalués.

6. Étude de cas

6.1. Accueil central par la municipalité

Sur le site internet de la municipalité de la ville dans laquelle se trouve le collège recherché il est indiqué que les mineurs nouvellement arrivés sont invités pour un entretien préliminaire et doivent faire quelques tests, en tout cas un test d'intelligence (non-verbale) et un test pour déterminer leur niveau en mathématiques. Ils sont placés dans une classe d'accueil internationale en fonction des résultats des tests et de leur domicile.⁵⁸ Tout cela est coordonné par l'institut d'évaluation de la municipalité.⁵⁹ Dans un entretien du projet EDINA au collège ayant des classes d'accueil internationales (voir annexe 1) qui sera traité plus en détail ci-dessous, l'interviewé, le directeur du département des classes d'accueil, explique que les élèves nouvellement arrivés dans la ville ou dans les municipalités qui l'entourent sont effectivement d'abord évalués par l'institut d'évaluation. Il spécifie qu'il s'agit de deux tests globaux. On utilise le 'Raven-test,' un test d'intelligence non-verbale qui donne des résultats dans 5 catégories qui correspondent plus ou moins avec les niveaux différents dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas. L'autre test mesure les compétences de base en calcul.⁶⁰ Sur la base de ces deux données les élèves sont répartis par niveaux entre les 4 écoles dans la ville ayant des classes d'accueil internationales ; il est également mentionné que le code postal est pris en compte aussi.⁶¹ Dans une recherche publiée en 2009 concernant le 'Raven-test', il est indiqué que ce test joue un rôle important dans le placement des élèves nouvellement arrivés dans un certain niveau de l'enseignement secondaire. Pourtant, il a été constaté que ce test ne prédit pas dans quel niveau de l'enseignement régulier les élèves vont probablement être placés après la période dans la classe d'accueil internationale. Le test de calcul le prédit mieux selon la recherche, mais il est indiqué qu'il semble étrange de déterminer avec quelle vitesse l'élève apprendra le néerlandais à l'aide de la compétence de calcul.⁶² Dans la recherche, on traite brièvement d'autres tests non- verbaux pour trouver une alternative au 'Raven-test', mais on constate qu'il reste difficile à valider certaines normes pour des groupes ayant des origines très différentes.⁶³ Le directeur du département des classes d'accueil internationales a également indiqué

⁵⁸ « Wanneer leerlingen uit het buitenland komen en naar school gaan, » *Gemeente X*, http://www.X.nl/tekst:wanneer_leerlingen_uit_het_buitenland_komen_en_naar_school_gaan

⁵⁹ « Intake buitenlandse leerlingen voor voortgezet onderwijs, » X, <http://www.X.nl/onderwijszorgloket/intake-buitenlandse-leerlingen/>

⁶⁰ 'tempotoets rekenen'

⁶¹ Annexe 1, entretien avec le directeur du département des classes d'accueil (EDINA), p.56-57.

⁶² Wolfgram, P. (2009). *Het voorspellen van de leerbaarheid van nieuwkomers van 11,5 tot 16 jaar*. CED-groep, p.1. <http://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2014/09/CED-leerbaarheid-voorspellen.pdf>

⁶³ *Ibid.*, p.4.

que le 'Raven-test' n'est selon lui pas valide.⁶⁴ Dans la partie suivante, je traiterai ce qui se passe quand l'élève est envoyé à un collège spécifique accueillant des élèves nouvellement arrivés.

6.2 Les classes d'accueil internationales au collège recherché

Dans le même entretien au collège recherché, il est indiqué que les élèves qui sont envoyés à cette école doivent passer encore un test supplémentaire. De plus, on met systématiquement en place un entretien préliminaire avec les parents ou les tuteurs pour se faire une idée de la provenance des nouveaux élèves, de leur passé. La raison pour laquelle le collège a décidé de faire des tests supplémentaires est qu'ils estiment que les deux tests faits par l'institut d'évaluation sont trop limités pour déterminer dans quelle classe l'élève doit être placée. Ce test est seulement utilisé par ce collège, et contient, selon l'interviewé, des tests existants qu'ils ont trouvés et des tests qu'ils ont faits eux-mêmes. Il indique pourtant que ce test n'est pas si différent d'un test qui est utilisé par une autre classe d'accueil dans une autre ville aux Pays-Bas. Il n'est pas clair ce que les élèves doivent faire exactement, mais il y a en tout cas un test de calcul supplémentaire ainsi qu'un test en mathématiques pour les bons élèves. Quand ces tests sont faits, le groupe responsable des admissions, trois personnes qui font passer les tests aux élèves, l'interviewé (le directeur du département des classes d'accueil), un orthopédagogue et le directeur (de tout le collège), décide où l'élève va être placé. Si un élève vient d'une zone de guerre, cela ne veut pas forcément dire que c'est l'orthopédagogue qui fait l'entretien préliminaire ; il est souvent trop occupé à l'école pour régler les entretiens. Pourtant, il est présent pendant les réunions pour déterminer où les élèves vont être placés. Un autre point mentionné par l'interviewé est que les élèves doivent également faire un dessin de leur famille ou des gens les plus proches d'eux quand il n'y a pas de famille, pour 'dériver des choses' de cela (il n'est pas spécifié ce dont il s'agit). Selon l'interviewé, il y a des élèves qui dessinent des figures très simples à l'âge de 16 ans, et d'autres qui font de bons dessins.⁶⁵ Le moment auquel l'on demande aux élèves de faire ce dessin n'est pas spécifié.

Quant à la transition vers l'enseignement régulier, il n'est pas indiqué comment cela est décidé. L'interviewé mentionne seulement que le niveau de néerlandais est évalué pendant la période dans la classe d'accueil internationale. La durée moyenne du séjour d'un élève en classe d'accueil à ce collège est d'un an et demi ; il y a des exceptions d'élèves qui rejoignent

⁶⁴ Annexe 1, entretien avec le directeur du département des classes d'accueil (EDINA), p.56.

⁶⁵ Annexe 1, p.63: 'Wij zijn allemaal geen psychologen maar we laten ze bijvoorbeeld ook en tekening maken van het gezin, en soms is er helemaal geen gezin, en dan moeten ze toch een tekening maken, van zichzelf en van de mensen om hen heen, en daar proberen wij dan ook al weer dingen uit te halen. Bovendien, er zijn leerlingen die tekenen als ze 16 zijn kop-poters, en er zijn leerlingen die maken fantastische dingen. Nou daar halen we ook al redelijk wat informatie uit.'

l'enseignement régulier après six mois, mais les niveaux les moins élevés y restent souvent plus longtemps.

Le collège possède plusieurs bâtiments : il y a un bâtiment dans lequel sont situés les niveaux les plus élevés (mavo, havo, vwo) et un autre dans lequel sont situés les niveaux les moins élevés. Les classes d'accueil se trouvent aux mêmes endroits. La section des classes d'accueil accueillant les élèves ayant un niveau moins élevé est la partie du collège qui est recherché et se trouve dans le bâtiment où l'enseignement régulier a également situé les niveaux les moins élevés. C'est également cette partie du collège qui fait passer les tests à tous les élèves nouvellement arrivés. Les analphabètes et les élèves ayant appris un autre alphabet sont placés ensemble dans une classe dans la section du collège recherché. Les classes d'accueil des niveaux plus élevés sont placées dans l'autre bâtiment.

Concernant la sélection des nouveaux enseignants pour les classes d'accueil, l'interviewé a expliqué que l'on prend en compte l'expérience avec des allophones, la formation, la gestion de classe, et si l'on se sent concerné par le collège et les élèves. En plus, avoir de l'expérience à l'étranger est considéré comme un avantage. Il y a plusieurs enseignants ayant d'autres origines qui travaillent à ce collège, comme un professeur de mathématiques qui est d'origine marocaine, et des enseignants d'origine turque ainsi qu'un enseignant de l'Ukraine et un autre du Tchèque ; ces deux derniers travaillent dans l'autre bâtiment avec les niveaux plus élevés. Pourtant, l'interviewé indique qu'ils ne cherchent pas très consciemment des enseignants avec des nationalités différentes, le plus important étant qu'ils soient aptes au travail.⁶⁶

Dans ce qui précède, il est indiqué que les résultats des deux tests de l'institut d'évaluation ainsi que le domicile déterminent à quelle école secondaire un élève nouvellement arrivé est envoyé. Pourtant, les résultats des tests de l'institut d'évaluation sont estimés comme trop limités par le collège recherché pour déterminer dans quel niveau un élève doit être placé ; on pourrait dire que cela est renforcé par le fait que seul un des deux tests est considéré comme valide. Pour cette raison, il est intéressant de constater que le collège a ajouté un autre test et un entretien préliminaire avec les parents ou les tuteurs. Après le test et l'entretien préliminaire, une décision est prise concernant la classe dans laquelle un élève va commencer. Une distinction est faite entre deux bâtiments où se trouvent l'enseignement régulier ainsi que des classes d'accueil internationales. En ce qui concerne les enseignants, plusieurs d'entre eux ont d'autres origines ce qui n'est pas, selon l'interviewé, un choix délibéré.

⁶⁶ Annexe 1, entretien avec le directeur du département des classes d'accueil (EDINA).

Dans ce qui suit, je traiterai la méthode utilisée pour obtenir plus d'information concernant l'évaluation à l'accueil ainsi que concernant la transition vers l'enseignement régulier pour pouvoir répondre le mieux possible aux questions de recherche.

Méthode

Pour une analyse plus détaillée des façons dont on évalue les élèves à leur arrivée (entre autres les tests exacts utilisés) et dont on décide qu'un élève peut faire la transition vers l'enseignement régulier, il était nécessaire de s'informer auprès du collège recherché ayant des classes d'accueil internationales. D'abord, j'ai été présente pendant une visite du projet EDINA à ce collège, à laquelle participaient également des personnes venant de l'enseignement (secondaire) en Belgique et en Finlande. De cela, je traiterai des points intéressants mentionnés pendant une réunion qui y avait lieu et quelques observations d'un cours. Ensuite, j'ai interviewé le directeur du département des classes d'accueil (la même personne qui avait déjà été interviewé dans le cadre du projet EDINA). Comme indiqué ci-dessus, ce département accueille les élèves classifiés dans les niveaux les moins élevés de l'enseignement secondaire aux Pays-Bas, à savoir l'enseignement professionnel pratique.⁶⁷

L'entretien a été effectué avec quelqu'un qui travaille pour le projet EDINA, et était semi-directif. Quelques questions étaient préparées en avance (en néerlandais (voir annexe 3)) sur la base de l'entretien qui avait déjà été fait dans le cadre du projet EDINA. Quant à la première question posée, une remarque concernant le contenu du test a été ajoutée basée sur ce qui a été observé lors de la visite du projet à l'école. Enfin, une observation d'un entretien préliminaire et de la façon dont les élèves sont évalués a été faite. Pour l'observation, il était important d'observer ce qui est traité pendant l'entretien préliminaire, quels tests les élèves doivent faire et ce qui est évalué avec ces tests. J'ai également observé comment se déroulait la communication. L'observation était une observation participante, une méthode de recherche qualitative, tout comme l'entretien semi-directif, qui permet selon la définition de DeWalt et DeWalt dans leur travail de 2010 de recueillir des données dans un contexte naturaliste par des ethnographes qui observent et/ou participent aux activités ordinaires et spéciales des personnes étudiées.⁶⁸ Quant à l'observation du moment auquel les élèves font le test, j'ai regardé quels types de tests ils faisaient et plus généralement comment se déroulait le processus en général. J'étais libre d'observer partout dans la salle de classe dans laquelle les tests étaient faits, et parfois une des enseignantes présentes me racontait quelque chose sur ce qu'un élève était en train de faire. La réunion du projet EDINA au collège et l'entretien avec le

⁶⁷ 'praktijkonderwijs'

⁶⁸ DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Rowman Altamira, p.2.

directeur du département des classes d'accueil ont été transcrits (voir annexe 2 et 4), et pendant les observations des notes ont été prises.

Ci- dessous, je décrirai d'abord les résultats les plus pertinents des trois visites au collège suivis de ce que j'ai remarqué concernant la communication entre l'école (les enseignants) et les élèves/parents pendant les observations et l'entretien avec le directeur. Ensuite, les résultats concernant l'évaluation des élèves nouvellement arrivés seront résumés dans des tableaux pour pouvoir donner une image plus claire des données trouvées. Je traiterai également des points saillants qui peuvent être interprétés comme des indications que le collège recherché essaie d'éviter l'ethnocentrisme qui peut y avoir dans l'évaluation des acquis de l'élève nouvellement arrivé. Lipu, Williamson et Lloyd définissent un point saillant comme des exemples significatifs d'une activité spécifique. Ils expliquent qu'à l'aide d'une analyse détaillée des points saillants il est possible d'identifier des similarités, des différences et des modèles ainsi que de trouver comment et pourquoi quelqu'un participe à l'activité.⁶⁹ Dans le cas de cette recherche, 'l'activité' peut être interprétée comme l'évitement de l'ethnocentrisme, même si cela n'est pas forcément quelque chose que l'on fait consciemment.

⁶⁹ Lipu, S., Williamson, K., & Lloyd, A. (2007). *Exploring methods in information literacy research*. Elsevier., p.49-50.

Résultats

1. Visite au collège - projet EDINA

1.1. La réunion

Lors d'une réunion dans le cadre du projet EDINA avec des enseignants qui font passer les tests aux élèves et le directeur du département des classes d'accueil, plusieurs aspects ont été abordés. Le collège montrait comme exemple deux tests qu'ils font passer aux élèves, et il était mentionné par une enseignante qu'une des deux était pour des analphabètes et que l'autre était la version normale (probablement pour des élèves alphabétisés). Le directeur a indiqué que l'on essaie de déterminer à l'aide de l'évaluation si l'élève peut apprendre, et s'il apprend rapidement ou plus lentement. Pour cela, on utilise un test avec lequel on détermine quel trajet l'élève devrait suivre.⁷⁰ C'est un test qui 'est avec des dessins,' avec lequel il est possible de mesurer si un élève peut 'résoudre de petits problèmes sur papier sans mots.'⁷¹ Le directeur mentionne plus tard en ce qui concerne la transition vers l'enseignement régulier que dans sa partie du collège, le néerlandais dans l'enseignement régulier n'est pas d'un bon niveau non plus. Cela est selon lui un avantage pour les élèves nouvellement arrivés parce qu'ils peuvent quand même faire la transition même si leur néerlandais n'est pas encore suffisant.

A la question de savoir ce que le collège fait quand ils voient dans le profil d'un élève qu'il a de très bons scores dans un domaine et moins dans d'autres, le directeur indique qu'ils utilisent de la différenciation. Il mentionne qu'une partie de la différenciation a déjà lieu quand ils placent les élèves dans un certain groupe sur la base des tests, mais qu'il est parfois un défi de différencier dans la classe. Il est mentionné que dans le passé, on utilisait dans les niveaux plus élevés 2 ou 3 livres différents dans une seule classe. Concernant les cours, les cours de néerlandais forment la partie principale du programme ainsi que le calcul.

1.2. Perspectives des écoles secondaires en Finlande et en Flandre

Finlande : Un enseignant venant de la Finlande a indiqué qu'à l'école secondaire où il travaille les élèves nouvellement arrivés (de 13-16 ans) fréquentent une classe préparatoire pour 1 an au maximum. Pourtant, les élèves sont placés dans une classe régulière le plus vite possible, d'abord par exemple dans des cours d'art, des travaux manuels, de mathématiques ou l'on fait du sport avec la classe régulière.⁷²

⁷⁰ 'taalleerbaarheidstoets/trajectkeuze'

⁷¹ Annexe 2, p.86. '[...] It's with drawing, and you can measure if they can solve little problems on paper eh without words'

⁷² Annexe 2, p.91.'[...] we have eh these NAMS who are 13 to 16, and they first go to this eh preparatory class for 1 year, but as soon as it is possible they integrate to normal classes. First eh arts and sport and eh handcrafts whatever or maths, and after 1 year they go to a normal, normal education.'

Flandre : Deux enseignantes venant de la Flandre ont indiqué qu'il est possible pour les élèves nouvellement arrivés de suivre l'enseignement pour apprendre le néerlandais pour une période de 10 mois (1 année scolaire). Après cette année, l'école indique à l'élève la classe dans laquelle il devrait commencer et quel type de niveau. L'élève doit être accepté par l'école régulière sur la base de ce conseil. Après un mois dans l'école régulière, l'élève est évalué pour déterminer s'il est placé dans le bon niveau ou non. Les enseignants de l'école ayant des classes d'accueil essayent d'être présents pendant ces évaluations. Une des enseignantes a également expliqué qu'en Flandre, il y a plus de flexibilité quant à l'évaluation ; le gouvernement indique ce que les élèves devraient savoir, mais l'école est libre de choisir la façon dont elle fait l'évaluation et la façon dont on pose des questions (à l'écrit, à l'oral). Elle constate qu'il y a une différence sur ce point entre les Pays-Bas et la Flandre. Elle a été donné l'impression qu'aux Pays-Bas, les tests sont la norme (cette impression est basée sur ce qu'elle a entendu des collègues ; il n'est pas spécifié s'il s'agit des enseignants du collège recherché ou si elle parle d'autres enseignants néerlandais), tandis qu'en Flandre 'on évalue, on est flexible, on regarde la situation.'⁷³ L'enseignant venant de la Finlande indique qu'ils (probablement l'école secondaire où il travaille) commenceront avec un nouveau programme d'études qui va de plus en plus dans la direction de l'évaluation flexible. Ils évaluent également le processus d'apprentissage, et non le 'produit fini.'⁷⁴ Une des enseignantes de la Flandre a également indiqué qu'à l'école où elle travaille, il y a une personne qui est disponible les mercredis pour aider les élèves nouvellement arrivés qui ont fait la transition vers l'enseignement régulier avec la langue ou avec autre chose.⁷⁵ Cette personne fait également un suivi des élèves après la transition.

1.3. Observation d'un cours

Lors de la visite, encore avant la réunion, il y avait la possibilité de regarder brièvement comment se passaient des cours. Un des cours était un cours de mathématiques donné par un enseignant d'origine marocaine. Il expliquait brièvement quelque chose sur la classe en anglais aux membres du projet puisque l'enseignant venant de la Finlande ne comprenait pas le néerlandais. Ensuite, une interaction avec la classe s'était créée. L'enseignant a demandé aux élèves qui entre eux parlaient l'anglais. Certains élèves ont indiqué qu'ils savaient un peu d'anglais ; l'enseignant les a stimulés de le parler. On peut dire que ce cas est un exemple de donner la possibilité aux élèves de montrer ce qu'ils savent faire. L'anglais n'est pas enseigné à ce niveau d'enseignement, mais c'est une compétence que certains élèves possèdent quand même. Cette compétence n'est donc pas

⁷³ Annexe 2, p.94. 'The testing culture in Holland is apparently is very very strict, testing is, if I speak to colleagues of your testing is really eh is the norm, in our case it's more, we evaluate, we're flexible, we look at the situation'

⁷⁴ Annexe 2, p.94. 'And we are evaluating this learning process, not the end product'

⁷⁵ Annexe 2, p.92-93. ' [...] and every Wednesday afternoon they are free to come to our school and they get extra eh help with tasks not concerning the language, or concerning the language, eh doesn't matter'

développée au collège. Ce cas est également un exemple de l'utilisation d'une autre langue que la langue cible pendant le cours. On pourrait dire qu'il serait également possible d'utiliser les langues sources dans la classe ainsi que dans l'évaluation des élèves à l'accueil au collège (ce qui est renforcé par l'observation d'un enseignant d'un autre pays d'origine qui pourrait jouer un rôle là-dedans).

Dans ce qui précède, plus d'information a été obtenue concernant l'évaluation au collège. On utilise des tests différents pour les élèves alphabétisés et pour les analphabètes et on essaie de déterminer si et avec quelle vitesse l'élève peut apprendre à l'aide d'un test spécifique. Le fait que le niveau de néerlandais dans l'enseignement régulier n'est pas très élevé permet aux élèves nouvellement arrivés de faire la transition vers l'enseignement régulier même si leur niveau de néerlandais ne suffit pas encore. Les perspectives des écoles secondaires en Finlande et en Flandre concernant l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés ont également été traitées. Dans les deux cas, les élèves peuvent rester une année scolaire dans une classe d'accueil. Pourtant, en Finlande, on essaie de placer les élèves le plus vite possible dans l'enseignement régulier, d'abord dans certains cours. En Flandre, ils utilisent selon une enseignante une évaluation plus flexible que celle aux Pays-Bas. L'enseignant venant de la Finlande indique qu'à son école ils vont également dans la direction de l'évaluation flexible. Enfin, un cours a été observé dans lequel une autre langue que la langue cible était utilisé ; on pourrait considérer d'utiliser également les langues sources des élèves dans les cours et dans l'évaluation. Dans la partie suivante, l'entretien avec le directeur du département des classes d'accueil sera traité.

2. Entretien avec le directeur du département des classes d'accueil internationales

2.1. Tests

Le directeur m'a dit que les tests observés lors de la visite au collège dans le cadre du projet EDINA étaient partiellement des tests pour les élèves du niveau le moins élevé. Pourtant, il y a également des tests pour les élèves faisant un niveau plus élevé. Certains tests sont faits par tous les niveaux, mais pas tous. Le directeur mentionne que le test qui permet de déterminer quel trajet un élève devrait faire⁷⁶ n'est pas fait par les élèves les plus faibles parce qu'ils obtiennent un score de 0. Un exemple qu'il donne d'un test qui est fait par tous les élèves (si l'on sait lire) est un test de lecture d'une certaine méthode. Sur leur site internet, le groupe CED (centre des services éducatifs)⁷⁷ décrit que cette méthode permet d'évaluer si un élève sait lire dans sa langue d'origine sans que

⁷⁶ 'trajectkeuzetoets/taalleerbaarheidstoets'

⁷⁷ CED- groep (Centrum Educatieve Dienstverlening)

l'enseignant maîtrise cette langue (la prononciation et la traduction des textes en langues d'origine sont indiquées dans un livret d'instructions pour les enseignants).⁷⁸

Le directeur indique également que c'est sur place que l'on fait une estimation de quels tests l'élève doit faire. Avec le test de calcul ils évaluent les compétences de base en calcul et est selon l'interviewé un peu différent du test de calcul de l'institut d'évaluation ; on veut faire une estimation du niveau de calcul de l'école primaire de l'élève. Ce niveau est très souvent le niveau des groupes 4-5 ou parfois 6 (il parle ici selon toute probabilité des élèves dans son département avec les niveaux les moins élevés).⁷⁹ Si les élèves ont plus de 12 ans (ce qui est le plus souvent le cas), on les donne également un test en mathématiques pour déterminer s'ils ont vu des calculs avec des carrés, des racines, des équations, etc.. La cognition des élèves est également testée, mais plus tard, après quelques semaines ou après encore plus de temps. Pour cela le collège utilise le 'WISC non-verbal'; l'interviewé mentionne que ce test est 'avec des images' et est destiné aux élèves ne parlant pas encore la langue (la langue néerlandaise), mais fait la remarque qu'il est probablement déterminé culturellement. Il donne l'exemple que 'les Chinois sont toujours bon dans tout ce qui doit être fait visuellement,' et qu'il y a également des élèves venant d'autres régions qui ne réussissent jamais ce test.⁸⁰

2.2 Expériences scolaires et migratoires antérieures

En ce qui concerne l'information demandée pendant l'entretien préliminaire, le directeur mentionne, comme déjà indiqué dans le premier entretien, que l'on essaie d'obtenir de l'information concernant la provenance des nouveaux élèves, mais aussi concernant l'enseignement suivi et parfois également la route que l'élève a faite pour arriver aux Pays-Bas ainsi que les conditions de logement aux Pays-Bas. On ne pose pas de questions concernant des expériences traumatiques (pourtant, si les élèves veulent en parler, le collège leur donne la possibilité). Etant donné que la plupart des élèves viennent de l'étranger, le collège n'a pas de données de l'école primaire de ces élèves (à part de quelques élèves qui ont déjà fréquenté l'école primaire aux Pays-Bas). Lors de l'entretien, les parents indiquent selon l'interviewé très souvent que tout s'est bien passé dans l'enseignement dans le pays d'origine quand on leur demande si l'enfant a eu besoin d'aide supplémentaire. Selon lui, ils le font parce qu'ils ont peur que leur enfant ne sera pas placé s'ils disent quelque chose d'autre ; il faut établir une

⁷⁸ « Lezen over grenzen heen, » *CED-groep*, <https://mijn.cedgroep.nl/artikel/397/lezen-over-grenzen-heen.html>

⁷⁹ Annexe 4, p.102. '[...] en dan eh scoren heel veel van deze leerlingen hierzo groep 4-5, sommigen groep 6'

⁸⁰ Annexe 4, p.103. 'Maar ook dat is natuurlijk ook wel een test specifiek eh met plaatjes gericht op leerlingen die de taal niet spreken, maar dan nog is die wel cultureel bepaald waarschijnlijk, want Chinezen die zijn altijd fantastisch met alles wat visueel moet gebeuren [...] Maar er zijn ook leerlingen uit gebieden waar, die daar permanent bijna niks van maken.'

certaine confiance avant de pouvoir entendre parler des problèmes. La plupart des élèves dans la classe d'accueil dans le bâtiment avec les niveaux moins élevés ont eu de l'éducation, mais souvent très limitée et avec des lacunes, ce qui n'est pas le cas dans l'autre bâtiment où se trouvent les niveaux plus élevés.

2.3 Critères de transition

L'interviewé indique que les critères pour faire la transition vers l'enseignement régulier dépendent du niveau dans lequel l'élève va être placé. Certains résultats des tests sont mentionnés ainsi que la motivation de l'élève pour le système scolaire, ce qui permet de faire un stage dans l'enseignement régulier. Ci-dessous, ces deux points seront traités plus en détail.

A. *Les résultats des tests*

Le collège fait des tests pour déterminer le niveau de néerlandais selon des niveaux de néerlandais comme L2. Dans le cas des niveaux les moins élevés qui font la transition vers l'enseignement régulier dans le même bâtiment, à l'enseignement professionnel pratique,⁸¹ le critère pour le niveau de néerlandais est de maîtriser A1 (du CECRL), un niveau encore très basal selon l'interviewé. L'interviewé indiquait également que les critères pour faire la transition dans les niveaux plus élevés sont plus strictes (il avait travaillé d'abord dans cette section du collège) ; ils passent un 'VAS-toets,' un test pour des élèves dans l'enseignement régulier pour déterminer s'ils sont au bon niveau à la fin de la première, deuxième ou troisième année. Ce test est fait pour l'anglais, les mathématiques et le néerlandais (sauf vocabulaire), et si les élèves passent ce test raisonnablement, ils peuvent aller dans une classe du mavo (enseignement général secondaire court) ou havo, (enseignement secondaire théorique) ou dans certains cas le vwo (enseignement du second degré).⁸² Pour une transition vers le mbo (enseignement secondaire professionnel), un niveau A2 (du CECRL) est donné comme critère.

B. *Motivation pour le système scolaire*

Le directeur explique que si un élève a plus ou moins atteint le niveau de néerlandais requis (A1 dans le cas de son département) et si l'on est d'opinion que sa motivation pour le système scolaire⁸³ permet de déjà suivre des cours, il peut faire une sorte de stage dans l'enseignement régulier dans l'école elle-même.⁸⁴ Si dans l'enseignement régulier on constate que l'élève peut suivre ce qu'ils font, le stage peut devenir un placement. L'interviewé indique qu'il y a bien sûr des lacunes, mais si c'est

⁸¹ 'praktijkonderwijs'

⁸² Annexe 4, p. 114. 'Maar eh als ze daar redelijk in scoorden, dan konden ze naar mavo of havo of een enkel geval naar een vwoklas 1, 2, of 3 doorstromen eh maar dan moest op die 3 gebieden wel eh al een zeker niveau gehaald zijn'

⁸³ 'werkhouding'

⁸⁴ Annexe 4, p.113. '[...] Maar onze leerlingen moeten dus hier doorstromen, wat we dan doen is als we denken, nou A1 is al eh redelijk beheerst, da's nog maar heel basaal hoor, dat niveau, en eh de leerling eh is qua werkhouding eh al in staat om eh hier eh lessen te volgen, dan laten we ze al soort stage lopen in regulier

faisable pour l'élève, on le place dans une classe. Il mentionne encore qu'en ce moment, il y a quatre élèves qui font un stage deux jours par semaine (dans la section du collège avec les niveaux moins élevés). Il indique également que le fait de mettre les élèves nouvellement arrivés dans le même bâtiment où se trouve le niveau de l'enseignement régulier dans lequel ils seront probablement placés est un avantage pour pouvoir faire une 'telle construction'⁸⁵ (faire un stage). Dans les niveaux les plus élevés on réussit également à faire cette construction, mais dans le cas de l'enseignement secondaire professionnel préparatoire - programme à vocation professionnelle de base/de cadre⁸⁶ au collège, cela peut encore être amélioré (le directeur a indiqué qu'il n'y a plus de place dans les classes régulières). Il est également encore mentionné qu'après la transition vers l'enseignement régulier, il n'existe en fait pas de soutien supplémentaire pour les élèves pour les aider avec le néerlandais.

2.4 Les cours

Le directeur explique que dans les niveaux plus élevés, on donne également des cours en néerlandais, comme des cours de géographie, d'histoire et de biologie à partir du moment où les élèves ont avancé un peu dans l'apprentissage du néerlandais⁸⁷ (il n'est pas mentionné quand cela est le cas). Il indique que les élèves ont besoin de la langue offerte dans ces cours. Les niveaux moins élevés ont également d'autres cours à côté des cours de néerlandais et de calcul dans laquelle la langue néerlandaise est également présente, mais ce sont des cours plus pratiques, comme les travaux manuels et la technique. Quant à la classe d'analphabètes/élèves ayant appris un autre alphabet qui sont mis ensemble dans une classe, l'interviewé indique que le collège a le système de travailler ensemble en classe, c'est-à-dire on traite par exemple un sujet ou montre quelque chose et le pratique ensemble, mais qu'il est possible de différencier dans la classe avec entre autres de l'instruction supplémentaire ou des exercices individuelles. Pourtant, cela dépend, selon l'interviewé, des compétences de l'enseignant de pouvoir faire cette différenciation ; certains enseignants réussissent mieux de le faire que d'autres.

3. Observation d'un entretien préliminaire et des tests

3.1. L'entretien préliminaire

D'abord, j'ai observé un entretien préliminaire avec le père d'un élève. C'est le directeur interviewé qui conduisait l'entretien, qui avait lieu dans son bureau. Les personnes présentes au moment de l'observation étaient le directeur, le père, une femme et moi. L'élève était en train de faire le test avec d'autres élèves venus pour le test. Le directeur a commencé l'entretien en demandant d'abord

⁸⁵ Annexe 4, p.114. '[...] dan kun je zo'n constructie maken'

⁸⁶ 'Vmbo basis/kader'

⁸⁷ Annexe 4, p.119. '[...] want wij hebben echt een volledige lestabel dan, eh daar zit eh zodra het Nederlands een beetje op gang is zit daar ook aardrijkskunde, geschiedenis, biologie in op het hogere niveau'

au père s'il était le père du garçon, et s'il parlait du néerlandais. Le père, venant de Pologne, a indiqué (en anglais) qu'il parlait très peu le néerlandais ; la femme expliquait qu'elle n'était pas la mère, mais qu'elle était une collègue venue avec le père pour traduire (la mère ne pouvait pas venir, elle parle plus de néerlandais selon la femme). Après cela, le directeur m'a donné la possibilité de me présenter brièvement et d'indiquer pourquoi j'étais présente pendant l'entretien. Le directeur a continué l'entretien avec les questions de deux formulaires qui devaient être remplis sur son ordinateur portable.

Questions des formulaires

Le directeur a demandé d'abord les données des parents et de l'élève (pour cela, le père donnait les passeports de lui-même, de sa femme et de l'élève au directeur), depuis combien de temps ils étaient aux Pays-Bas et où l'élève avait été scolarisé aux Pays-Bas. Il est apparu qu'il s'agissait d'un élève qui était déjà allé à une école primaire dans la même ville dans laquelle se trouve le collège. Les questions suivantes étaient :

- quel type d'enseignement l'élève avait suivi dans le pays d'origine et combien d'années
- les conditions de logement aux Pays-Bas
- la composition de la famille et la formation et la profession des parents et ce qu'ils font comme travail aux Pays-Bas
- si l'élève avait eu besoin de l'aide supplémentaire à l'école
- si le voyage vers les Pays-Bas s'était bien passé.

Le reste des questions posées concernaient l'élève lui-même. Le directeur demandait ensuite :

- s'ils doivent prendre en compte encore autre chose que la langue de l'élève (c'était une question un peu vague, mais il s'agissait de demander si l'élève avait des problèmes à l'école outre le travail à l'école)
- ce que l'élève veut faire plus tard
- quelles langues il parle
- s'il est en contact avec des enfants dans le voisinage
- sa motivation pour aller à l'école.

Ensuite, le directeur a rempli le deuxième formulaire composé de questions concernant :

- le tuteur à l'école primaire de l'élève et le médecin de famille (les numéros de téléphone)
- l'assurance maladie
- le brevet de natation de l'élève
- des frères/sœurs ainé(e)s à l'école.

Enfin, il y avait encore une liste avec des points pour lequel le père devait donner sa permission, comme pour faire passer un test d'intelligence à l'élève, pour faire des tests supplémentaires si l'on estime que cela est nécessaire pour déterminer si l'élève a besoin d'aller à l'enseignement spécialisé, pour voyager avec les transports en commun quand l'école fait une excursion au centre-ville, pour envoyer l'élève à l'équipe qui peut être consultée quand il y a un problème⁸⁸ (les parents peuvent également indiquer que l'élève a besoin d'y aller), pour un check-up par une infirmière scolaire et pour la publication sur internet des photos prises dans l'école sur lequel l'élève peut être visible. Il était également encore demandé si l'élève a des problèmes médicaux.

À la fin de l'entretien, la femme a demandé combien de temps le test prenait environ. Le directeur a indiqué que la durée moyenne du test est environ une heure et quart, mais qu'il prend plus de temps quand l'élève connaît déjà du néerlandais ; ces élèves sont testés jusqu'à la limite de leurs compétences. Normalement les parents sont appelés le lendemain pour recevoir les résultats et pour entendre où l'élève va être placé.

3.2. Le test

Le test a eu lieu dans une grande salle de classe avec des ordinateurs, où les élèves venus pour faire le test avaient été placés encore avant le début de l'entretien préliminaire observé. Au moment de l'observation il y avait 8 élèves qui faisaient le test, et 3 enseignantes qui étaient présentes tout le temps. Étant donné que cette observation avait lieu après l'observation de l'entretien préliminaire, les élèves étaient déjà en train de faire le test, donc le début n'a pas été observé. Pendant l'observation, j'ai remarqué des tests différents. Une des enseignantes a mentionné que tous les élèves commencent avec le test qui permet de déterminer quel trajet l'élève devrait faire,⁸⁹ et qu'ils doivent encore faire d'autres tests. Pendant l'observation, les élèves ne faisaient pas le même test en même temps. Quand un élève avait fini un test, il levait la main ; une enseignante regardait quels tests il avait déjà fait et lui donnait le test suivant. Après avoir fait tous les tests, l'élève pouvait partir. Ci-dessous, les tests différents observés seront décrits.

Tests de calcul

Il y a un test de calcul qui commence selon une enseignante avec un test dans lequel on demande des calculs simples (additions et soustractions). Si cela se passe bien, on donne un test de calcul avec des multiplications, des divisions et des fractions. Il y a également un test en mathématiques.

Écriture et lecture

Un autre test se compose de 4 phrases que les élèves doivent recopier. Les enseignantes regardent si l'élève fait des erreurs et comment il/elle écrit. En plus, on demande aux élèves de lire un petit texte

⁸⁸ 'zorgadviesteam'

⁸⁹ 'trajectkeuzetoets'

dans les langues qu'il/elle connaît. Selon une enseignante, il s'agit en tout cas de la langue maternelle, l'anglais et le néerlandais. Concernant le néerlandais elle a expliqué que l'on demande d'abord de lire des listes de mots (2 colonnes par page, et les mots deviennent de plus en plus difficile) et ensuite un petit texte de quelques phrases. Pour ce test, une enseignante s'asseyait à côté d'un élève et lui donnait des fragments à lire dans les langues que l'élève connaissait. Après la lecture l'enseignante posait des questions sur le texte pour vérifier si l'élève avait compris ce qu'il a lu. J'ai seulement observé des questions posées en néerlandais et une fois en anglais sur des textes dans les mêmes langues.

Dessin

Comme dernier mode d'évaluation, il est intéressant de constater que le collège a éprouvé le besoin d'ajouter de l'expression libre par le dessin. Chaque élève devait faire un dessin de soi-même et de sa famille. Si le dessin était fini, une enseignante se mettait à côté de l'élève, comme pendant la lecture, et demandait qui l'élève avait dessiné et commençait une petite conversation en néerlandais (des questions que j'ai entendu étaient par exemple quelles sont les hobbies de l'élève, si toute sa famille est aux Pays-Bas, si l'élève aime d'être aux Pays-Bas ou si la Pologne lui manque, etc.). A ce moment-là il y avait un moment de contact personnel entre l'élève et l'enseignante. Les réponses de l'élève étaient notées sur le dessin.

Tests de langue pour les élèves plus avancés en néerlandais

Au moment de l'observation, 4 des élèves étaient évalués sur l'ordinateur. Une enseignante a expliqué qu'il s'agit d'un 'TOA-test' : ils font passer ce test aux élèves qui connaissent déjà le néerlandais (le TOA est un système de suivi des élèves qui permet d'évaluer les élèves en ligne⁹⁰). Ces élèves qui maîtrisent déjà le néerlandais un peu mieux devaient également écrire un texte sur soi-même d'environ une demi-page après avoir fait le dessin (c'était un test qui avait presque été oublié). Les élèves étaient libres d'écrire ce qu'ils voulaient, on ne mentionnait pas d'éléments obligatoires qui devaient être traités.

Après que tous les élèves avaient terminé les tests et étaient partis, on a commencé à les évaluer. Les trois enseignantes, le directeur de tout le collège, et le directeur du département des classes d'accueil ont parlé des résultats des élèves obtenus par l'institut d'évaluation et des résultats sur leurs propres tests. Il était décidé d'abord quel était probablement le niveau de l'élève, et ensuite on a regardé dans quelle classe il y avait encore une place libre. Parfois on consultait également

⁹⁰ « TOA, hét online toetssysteem voor het voortgezet onderwijs, » *toets.nl*, <http://www.toets.nl/voortgezet-onderwijs/toa-online-toetssysteem>

combien d'enseignement un élève avait eu avant l'arrivée au collège pour voir si cela expliquait/correspondait avec certains résultats (ou pas).

Dans ce qui précède, les tests supplémentaires que le collège a ajoutés pour pouvoir faire une meilleure estimation du niveau de l'élève ont été décrits. Quand on les compare avec ce que l'on sait de l'évaluation par l'institut d'évaluation, on peut dire que le collège a essayé d'inclure plus d'éléments différents, comme un test de lecture dans les langues que l'élève connaît, d'autres tests en calcul/mathématiques, un dessin, et plusieurs façons pour évaluer les compétences en langue cible ce qui semble un effort de leur part pour obtenir une vision plus large des compétences de l'élève. Par l'entretien préliminaire avec les parents on essaie d'obtenir plus d'information sur l'élève concernant entre autres son passé scolaire. Pourtant, on peut se poser la question s'il est vraiment possible d'obtenir une bonne impression de toutes les compétences et les capacités de l'élève à l'aide d'une seule évaluation.

4. La communication avec les élèves/parents à l'accueil au collège

4.1 Communication formelle et médiation

Étant donné que les élèves arrivant au collège ne parlent peut-être pas (ou très peu) le néerlandais, ni leurs parents, je traiterai également brièvement l'aspect de communication entre l'élève/les parents et les enseignants de l'école. On peut s'imaginer que si l'élève ne comprend pas ce qu'il doit faire ou si les parents ne comprennent pas les questions posées lors de l'entretien, il peut y avoir des problèmes. Le directeur a indiqué que l'on n'utilise pas d'interprète lors de l'évaluation des élèves ne parlant pas une langue que les enseignants maîtrisent. Pourtant, selon lui, ces enseignants sont habitués à cette situation et peuvent communiquer à l'aide des gestes pour expliquer ce que les élèves doivent faire, ou ils le montrent. Dans le cas de l'entretien préliminaire, quand on ne comprend pas le néerlandais et l'anglais ou le français n'est pas une possibilité non plus, le collège demande aux parents d'amener quelqu'un qui peut traduire (par le biais d'une lettre en néerlandais ; étant donné le grand nombre de nationalités, le directeur n'envoie plus depuis longtemps de lettres dans la langue d'origine de l'élève). Dans beaucoup de cas, on arrive à amener quelqu'un. Pourtant, si cela n'est pas le cas, le collège peut utiliser un interprète par téléphone d'un centre de traduction. Le directeur affirme la remarque d'une chercheuse du projet EDINA que l'interprète téléphonique est cher,⁹¹ mais indique que l'on l'utilise quand même. Ce n'est pourtant pas considéré comme une solution optimale ; le directeur mentionne par exemple que si les énoncés sont trop longs, la traduction prend trop de temps.⁹²

⁹¹ Annexe 4, p.110. 'En dat, ja dat zijn kosten'

⁹² Annexe 4, p.110. '[...]En als je iets te veel vertelt duurt het te lang en dat gaat ook niet, dus je moet dan in staccato eh stijl moet je met elkaar praten, dat dat werkt niet echt'

4.2 Langues ressources/médiatrices et l'interprète

Lors de l'entretien préliminaire observé, le directeur s'adressait en néerlandais au père. La femme venue avec lui traduisait ce que le directeur disait en polonais et traduisait les réponses du père en néerlandais. Parfois la femme venue avec le père pour traduire posait également des questions au directeur de sa propre initiative, donc sans traduction de ce que le père avait dit. Le père n'a pas vraiment parlé directement avec le directeur en néerlandais mais il a compris certaines questions, comme des questions concernant des numéros de téléphone, dont il donnait les chiffres en néerlandais.

J'ai remarqué que la communication était interrompue parce que la femme ne savait pas le mot néerlandais pour 'guêpe'. A ce moment-là, l'interaction était concentré sur trouver ce mot. Elle essayait de faire une description de ce qu'elle voulait dire en indiquant que c'était noir avec du jaune. En essayant de l'expliquer, elle regardait le directeur et moi ; c'est le directeur qui comprenait ce qu'elle voulait dire. J'ai également encore remarqué que le directeur indiquait que le 'gymnasium' en Pologne et aux Pays-Bas n'était pas la même chose (il n'expliquait pas quelle était cette différence, la femme commençait à rire et disait qu'elle le savait, le père souriait aussi). Il a dit cela quand il mentionnait les niveaux différents dans l'enseignement secondaire. Cela pourrait être vu comme une indication que le directeur essaie de tenir compte des différences qui peuvent y avoir entre la Pologne et les Pays-Bas. Ce que l'on peut remarquer est que l'entretien est en néerlandais ce qui oblige le père d'amener une interprète, et qu'une vraie rencontre entre le directeur et le père est ainsi peu ou même pas vraiment possible. Pourtant, cette interprète permet que l'on se comprenne quand même, malgré la barrière linguistique.

Pendant l'observation de l'évaluation, une élève aidait une autre élève, sa sœur cadette, à exprimer ce qu'elle voulait dire lors de la conversation après avoir fait le dessin de la famille. Une des enseignantes était assise entre les deux sœurs. La sœur aînée parlait d'abord de son dessin et l'autre sœur était la suivante. Elle avait pourtant plus de difficulté à expliquer en néerlandais ce qu'elle voulait dire concernant sa famille (ce n'était pas clair pour l'enseignante qui des personnes dessinées étaient aux Pays-Bas et qui étaient encore dans le pays d'origine) donc sa sœur aînée lui aidait à donner une explication pour le clarifier. Pendant l'évaluation des enseignants, après que tous les élèves étaient partis, l'enseignante qui avait fait cette conversation confirmait que la sœur cadette avait besoin d'aide de sa sœur aînée. Il semble qu'il s'agit de la médiation 'spontanée' puisque la sœur aînée n'était pas venue avec sa sœur cadette en tant qu'interprète ; c'est la situation qui lui donnait ce rôle. En plus, le directeur avait indiqué que l'on n'utilise pas d'interprète lors de l'évaluation.

J'ai également remarqué pendant cette même observation que tous les élèves parlaient un peu ou déjà assez bien le néerlandais. Les enseignantes parlaient principalement en néerlandais avec les élèves, ce qui est pour les élèves une L2 (ou bien une L3, etc.), à part de quelques changements vers l'anglais. Le premier changement rencontré était fait par une enseignante qui posait des questions sur un test de lecture en anglais. L'autre exemple de l'utilisation de l'anglais était une question posée en anglais par un élève (il demandait s'il pouvait partir) à laquelle une enseignante répondait dans la même langue. Dans le premier cas, l'anglais est utilisé pour évaluer si l'élève a compris ce qu'il a lu en anglais, donc il s'agit d'une évaluation dans une langue que l'élève a apprise. Dans le deuxième exemple rencontré, l'anglais n'est pas utilisé dans le contexte d'un test, mais pour faire réussir la communication en dehors de l'évaluation. Il est probable que le niveau de néerlandais de l'élève ne suffisait pas encore pour pouvoir poser sa question dans cette langue ou que l'élève se sentait plus à l'aise en anglais. En plus, il semble que l'utilisation de l'anglais souligne le fait que l'enseignante ne parle pas la langue de l'élève ; l'anglais semble donc la seule possibilité pour pouvoir communiquer. On pourrait dire que dans les deux exemples mentionnés, l'anglais peut être considéré comme une langue médiatrice, mais avec des fonctions différentes.

Dans cette partie, la communication entre le personnel du collège d'un côté et l'élève/les parents de l'autre côté a été traitée. Le néerlandais est la langue utilisée dans la communication avec les élèves ainsi que pendant l'entretien préliminaire, une langue qui n'est pas toujours maîtrisée suffisamment par les élèves ni leurs parents. Cela crée le besoin d'utiliser dans certains cas de la médiation, dont on peut distinguer des tentatives différentes. D'abord, le collège utilise si possible des interprètes amenés par les parents pour l'entretien préliminaire si un recours à une langue parlée par le personnel n'est pas possible. On peut dire que l'entretien préliminaire observé est un exemple de cela. Il semble que cette forme de médiation permet de communiquer même si l'on ne parle pas la langue de l'autre, mais on peut remarquer que de cette façon une rencontre directe entre parent et enseignant est gênée. L'interprète téléphonique peut être utilisé si les parents n'ont pas amené un interprète, mais le collège ne semble pas préférer cette façon de médiation en raison du système plus compliqué. J'ai également rencontré un exemple de l'utilisation d'une interprète pendant l'évaluation, cette fois-ci c'était la sœur d'une élève qui avait ce rôle. Pourtant, il faut remarquer que dans ce cas, il s'agit plutôt de la médiation spontanée. Une autre tentative de médiation qui a été observée est l'utilisation de l'anglais comme langue médiatrice, dans l'évaluation ainsi que pour faire réussir la communication. Dans ce deuxième cas, l'utilisation de l'anglais peut être vue comme une confirmation du fait que l'enseignante ne parle pas la langue de l'élève. Dans ce qui suit, les résultats trouvés concernant l'évaluation seront résumés dans des tableaux et expliqués.

5. Catégorisation des données concernant l'évaluation

Pour donner un bilan des données décrites ci-dessus, les résultats trouvés concernant l'évaluation des élèves nouvellement arrivés ont été mis dans des tableaux. Tableau 1.a et 1.b indiquent les tests différents que l'élève doit faire à l'accueil et les questions posées pendant l'entretien préliminaire. Le niveau de néerlandais que l'élève doit avoir pour faire la transition vers un certain niveau dans l'enseignement régulier est décrit dans tableau 2, ainsi que des critères supplémentaires éventuels. Dans tableau 3, des points saillants qui peuvent être vus comme des indications que le collège essaie de sortir de l'ethnocentrisme de l'évaluation seront mentionnés.

5.1 Accueil au collège

Tableau 1.a. Les tests

Test	Exercice	But
Test qui permet de déterminer quel trajet l'élève doit faire⁹³	'Résoudre de petits problèmes sur papier sans mots' ⁹⁴	Déterminer si l'élève peut apprendre et la vitesse avec laquelle il apprend
Test de calcul	<u>2 tests différents</u> Premier test : additions et soustractions Deuxième test : multiplications, divisions, fractions (seulement fait si le premier test se passe bien)	Compétences en calcul (estimation du niveau de calcul de l'école primaire)
Test en mathématiques	Faire des problèmes en mathématiques (calculs avec des racines, des carrés etc.)	Compétences en mathématiques (donné aux élèves qui ont plus de 12 ans)
Test d'écriture	Recopier 4 phrases en néerlandais	Compétences graphiques
Test de lecture	Lire de petits textes dans la/les langue(s) d'origine, en anglais, et en néerlandais. Des questions sur les textes sont posées après la lecture (observées en néerlandais et en anglais)	Compétence de lecture

⁹³ 'Taalleerbaarheidstoets'

⁹⁴ Annexe 2, p.86. '[...] It's with drawing, and you can measure if they can solve little problems on paper eh without words'

Dessin de la famille	Faire un dessin de soi-même et de sa famille/ les gens qui l'entourent ; petite conversation avec un enseignant sur le dessin	Compétences graphiques, ⁹⁵ compétence de communication orale en langue cible
'TOA-toets' (pour les élèves plus avancés en néerlandais)	Exercices sur l'ordinateur	Compétences en langue cible
Écrire un texte en néerlandais (pour les élèves plus avancés en néerlandais)	Écrire un texte d'environ une demi-page sur soi-même en néerlandais	Compétence d'écriture en langue cible

Les résultats concernant l'évaluation des élèves nouvellement arrivés à l'accueil indiquent que le test qui doit être fait se compose de plusieurs éléments avec lesquels on évalue des compétences différentes, ce qui est résumé dans le tableau ci-dessus (tableau 1.a.). Il faut encore remarquer que dans ce tableau, il s'agit seulement des tests pour les élèves alphabétisés ; pour savoir comment on évalue les élèves analphabètes, une autre observation est nécessaire. En plus, concernant les buts des tests, le but du dessin de la famille n'était pas tout à fait spécifié ; on pourrait dire qu'il s'agit des compétences graphiques quand on considère que le directeur mentionne la façon dont les élèves dessinent des figures, ainsi que de la compétence de communication orale en langue cible étant donné qu'une conversation a lieu à l'aide du dessin. Cette conversation semble également une occasion pour se faire une idée de la situation familiale du point de vue de l'élève et de faire un peu connaissance avec lui. Le test a au total une durée d'environ une heure et quart, à l'exception des élèves qui connaissent plus de néerlandais ; pour eux, le test prend plus de temps puisque l'on teste les élèves jusqu'au limite de leurs compétences. C'est sur place que l'on fait une estimation des tests que l'élève doit faire. Il s'agira probablement d'estimer si l'élève a par exemple un niveau de néerlandais plus élevé ou est analphabète et qu'ensuite les enseignants adaptent quels tests l'élève doit faire. Je n'ai pas rencontré cette estimation lors de l'observation des tests. Pourtant, quelques élèves faisaient un 'TOA-toets' sur l'ordinateur, donc on a estimé que leur niveau de néerlandais était

⁹⁵ Annexe 1, p.63: 'Wij zijn allemaal geen psychologen maar we laten ze bijvoorbeeld ook een tekening maken van het gezin, en soms is er helemaal geen gezin, en dan moeten ze toch een tekening maken, van zichzelf en van de mensen om hen heen, en daar proberen wij dan ook al weer dingen uit te halen. Bovendien, er zijn leerlingen die tekenen als ze 16 zijn kop-poters, en er zijn leerlingen die maken fantastische dingen. Nou daar halen we ook al redelijk wat informatie uit.'

déjà suffisant pour le faire. En plus, une enseignante a mentionné que si l'élève réussit à faire le premier test de calcul, on lui donne l'autre.

Tableau 1.b. Entretien préliminaire

Type de questions	Questions posées	But
Questions sur l'élève :	<ul style="list-style-type: none"> - Scolarisation aux Pays-Bas - Type d'enseignement suivi dans le pays d'origine et nombre d'années - Besoin d'aide supplémentaire à l'école (dans le pays d'origine) - D'autres problèmes outre le travail à l'école - Ce que l'élève veut faire plus tard - Le répertoire langagier - Contact avec des enfants dans le voisinage - Motivation pour aller à l'école - Tuteur à l'école primaire - Médecin de famille et assurance maladie - Brevet de natation - D'autres frères/sœurs à l'école - Problèmes médicaux 	Obtenir de l'information concernant l'élève
Questions sur la situation familiale :	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis combien de temps aux Pays-Bas - Conditions de logement - Composition de la famille - Formation et profession des parents, leur travail aux Pays-Bas - Le voyage vers les Pays-Bas 	Soutien familial
Demander la permission des parents pour :	<ul style="list-style-type: none"> - Voyager avec le transport en commun - Faire passer un test d'intelligence - Faire des tests supplémentaires si nécessaire - Envoyer l'élève à l'équipe qui peut être consulté quand il y a un problème⁹⁶ si nécessaire - Un check-up par une infirmière scolaire - La publication sur internet des photos sur lequel l'élève peut être visible 	Vérifier si les parents sont d'accord avec certains aspects à l'école qui concernent l'élève

⁹⁶ 'zorgadviesteam'

Concernant ce qui est demandé pendant l’entretien préliminaire (tableau 1.b.), on peut faire une distinction entre des questions sur l’élève et sur sa situation familiale. En plus, plusieurs points sont traités pour lesquels les parents doivent donner leur permission. Les questions permettent d’obtenir de l’information sur l’élève quant à sa scolarisation, les langues qu’il parle, sa famille, etc.. Pourtant, cet entretien semble avoir des limites ; il est probable que pas toute l’information nécessaire concernant l’élève est obtenue en une fois. En plus, les parents peuvent donner des réponses plus favorables aux questions, comme dans le cas de la question si l’élève a eu besoin d’aide supplémentaire à l’école dans le pays d’origine (voir 2.2 ci-dessus).

5.2 Transition vers l’enseignement régulier

Tableau 2. Critères pour la transition vers l’enseignement régulier

Niveau de la classe – enseignement régulier	Niveau de néerlandais requis (CECRL)	D’autres critères
Enseignement professionnel pratique	A1	-
MBO	A2	-
Mavo, havo, vwo	Pas indiqué un niveau spécifique de néerlandais du CECRL ; les élèves doivent faire le ‘VAS-toets,’ un test de l’enseignement régulier (sauf la partie ‘vocabulaire’), et obtenir un score raisonnable	‘VAS-toets’ également fait pour les mathématiques et l’anglais; le niveau dans ces matières doit également être raisonnable

En ce qui concerne comment il est déterminé qu’un élève nouvellement arrivé est prêt pour faire la transition vers l’enseignement régulier, un critère présent dans chaque niveau d’enseignement est un certain niveau de néerlandais. Pour les niveaux plus élevés, un certain niveau en mathématiques et en anglais est également requis. Il faut remarquer que pour ces niveaux d’enseignement on n’a pas spécifié le niveau de néerlandais ni d’anglais ni de mathématiques. Pourtant, étant donné qu’un test de l’enseignement régulier destiné aux locuteurs natifs du néerlandais doit être fait, on pourrait dire que le collège exige donc un niveau de néerlandais plus élevé que dans les niveaux plus pratiques. Le niveau en anglais et en mathématiques est également évalué à l’aide de ce test pour l’enseignement régulier, ce qui implique que les élèves doivent également avoir un niveau assez élevé dans ces matières.

A cela s’ajoute la possibilité de faire un stage dans le collège lui-même quand l’élève arrive à la transition vers l’enseignement régulier, et il est possible quand l’élève montre suffisamment de

motivation pour le système scolaire. Dans l'enseignement régulier on détermine si l'élève peut suivre ce qu'ils font dans une classe régulière, ce qui signifie probablement que l'on détermine s'il comprend suffisamment le néerlandais. Si cela est le cas, l'élève peut rester et il est placé. Il faut remarquer que cela a été expliqué par le directeur dans le contexte de la section du collège avec les niveaux les plus pratiques, mais que cela est, vu ses réponses concernant les autres niveaux, probablement également le cas dans les niveaux plus élevés. Le stage pourrait être vu comme une sorte de deuxième 'évaluation' pour déterminer si la transition vers l'enseignement régulier est déjà possible. Maintenant que l'évaluation des élèves aux deux moments recherchés a été résumée, il reste encore à mentionner les points qui peuvent être interprétés comme des tentatives du collège recherché pour échapper d'une évaluation faite d'un point de vue ethnocentrique.

5.3 Points saillants

Tableau 3. Points saillants indiquant des tentatives pour sortir de l'ethnocentrisme de l'évaluation

Points saillants	
Entretiens	Prise de conscience par le directeur du département des classes d'accueil qu'un test non-verbal peut être déterminé culturellement : remarque concernant un test d'intelligence non-verbal ; (dés)avantage pour des élèves venant de certaines cultures ⁹⁷
	L'ajout d'une évaluation supplémentaire et d'un entretien préliminaire
	Embauche d'enseignants venant d'une autre culture
Observations des tests et de l'entretien préliminaire	Le test de lecture est fait dans les langues que l'élève connaît, pas seulement en néerlandais
	Le dessin qui doit être fait permet à l'élève de s'exprimer librement : montrer ce qu'il peut faire
	Poser des questions aux parents pendant l'entretien préliminaire pour obtenir plus d'information sur l'élève en dehors de l'évaluation à l'aide des tests

⁹⁷ Annexe 4, p.103. 'Maar ook dat is natuurlijk ook wel een test specifiek met eh plaatjes gericht op leerlingen die de taal niet spreken, maar dan nog is die wel cultureel bepaald waarschijnlijk, want Chinezen die zijn altijd fantastisch met alles wat visueel moet gebeuren [...] Maar er zijn ook leerlingen uit gebieden waar, die daar permanent bijna niks van maken.'

A partir des entretiens et des observations, on peut remarquer plusieurs points saillants qui peuvent être interprétés comme des tentatives du collège recherché de sortir de l'ethnocentrisme éventuel de l'évaluation. Ces points ont été résumés dans tableau 3 ci-dessus.

Tests

Il faut remarquer que le premier point saillant mentionné dans le tableau n'est pas tout à fait une tentative, mais montre plutôt que la direction est consciente du fait que la culture peut avoir une influence sur les résultats qu'un élève obtient à un test (dans ce cas un test d'intelligence non-verbal fait quelques semaines après l'accueil) et que le test est donc probablement déterminé culturellement. Un autre point que l'on pourrait remarquer est le fait qu'un entretien préliminaire et une évaluation supplémentaire qui se compose de plusieurs tests ont été ajoutés. Le directeur a indiqué qu'au collège recherché, on est d'opinion que l'évaluation faite par l'institut d'évaluation est trop limitée pour déterminer dans quel niveau un élève doit être placé. Cela peut signifier que la direction/les enseignants qui font passer les tests aux élèves se sont rendus compte que les tests de l'institut ne sont pas adaptés aux élèves nouvellement arrivés et ne suffisent pas pour prendre en compte tous les acquis de l'élève et que l'on essaie par conséquent de contourner cela en ajoutant des tests. On peut dire que ces premiers deux points saillants donnent l'impression que le collège est déjà en train de développer une conscience interculturelle.

Concernant les tests on pourrait dire que le fait qu'un test de lecture est fait dans les langues que l'élève connaît lui permettrait de montrer ce qu'il sait (au lieu de ce qu'il ne sait pas). De cette façon, comme indiquent Huver et Goï, on prend en compte des acquis antérieurs de l'élève, à savoir ses langues. Ce type de test, évaluer dans la langue d'origine, donne selon eux l'élève à ses propres yeux et à ceux des enseignants l'image qu'il est allophone et qu'il a des compétences acquises encore avant l'arrivée au pays d'accueil. Cependant, il s'agit plutôt d'une affirmation que l'élève sait lire dans une langue que d'une évaluation des connaissances en langue(s) d'origine ; il est apparu que les enseignants ne connaissent pas les langues des élèves nouvellement arrivés. A l'aide de la méthode mentionné par le directeur du département des classes d'accueil, les enseignants peuvent vérifier si un élève a lu un texte correctement, mais ils ne peuvent pas poser des questions sur les textes dans cette langue (comme dans cas du néerlandais et de l'anglais).

Un autre point saillant est le dessin de la famille qui doit être fait ; il n'est pas lié à une instruction écrite/exercice dans lequel des éléments culturels peuvent être présents, l'élève peut s'exprimer comme il souhaite. Cela lui donne de la liberté et permet d'évaluer ce que l'élève peut faire.

Entretien préliminaire

Quant à l'entretien préliminaire, on pourrait dire que le fait que l'on pose des questions sur l'élève permet de se faire une idée de l'élève en dehors de son degré de maîtrise du néerlandais puisque

l'on obtient plus d'information concernant son passé (comme sa scolarisation, les langues qu'il parle). A l'aide de cette information, il semble que l'on peut faire une indication de ses acquis antérieurs probables. Pourtant, comme déjà mentionné ci-dessus, il semble difficile d'obtenir toute l'information nécessaire concernant l'élève dans un seul entretien. En plus, il est possible que les parents donnent d'abord des réponses plus favorables à certaines questions, comme avait remarqué le directeur dans le cas d'une question traitée dans la partie 2.2 ci-dessus.

Médiation et origine des enseignants

Un dernier point saillant est le fait que le collège recherché a embauché plusieurs enseignants venant d'une autre culture (un de ces enseignants a été observé brièvement lors de la visite du projet EDINA au collège). Il est probable que certains élèves sont de la même origine, ce qui peut donner la possibilité de faire des liens avec des langues sources pendant les cours, mais peut-être également pendant l'évaluation si ces enseignants font (une partie de) l'évaluation en langue d'origine. Cela leur donnerait la position de médiateur interculturel par leur connaissance de la langue et culture source et de la langue et culture cible. Comme traité ci-dessus dans le cadre théorique, Byram et al. parlent concernant le 'savoir être' de la compétence interculturelle de pouvoir 'décentrer' ce qui peut être interprété comme aller vers l'autre au lieu de rester dans la supposition que les propres valeurs, croyances et comportements sont les seuls possibles. Le médiateur interculturel est selon Byram et al. donc quelqu'un de la langue/culture cible qui est ouvert aux autres langues/cultures. Pourtant, dans ce cas il s'agira de l'inverse ; une personne de la langue/culture source qui est ouverte à la langue/culture cible.

Dans ce qui précède, les résultats des trois visites à l'école secondaire ont été décrits et ensuite les données concernant l'évaluation des élèves nouvellement arrivés à l'accueil et à la transition vers l'enseignement régulier ont été catégorisées. A l'accueil, plusieurs compétences sont évaluées à l'aide de tests différents qui ont été mis dans tableau 1, comme la compétence de calcul, de lecture et des compétences en langue cible. Quant à la transition, le critère d'un certain niveau en néerlandais vaut pour tous les niveaux d'enseignement. Les niveaux plus élevés doivent également avoir un certain niveau en anglais et en mathématiques. En plus, l'élève peut également faire un stage dans l'enseignement régulier du collège recherché quand son attitude face au travail le permet. On pourrait interpréter l'évaluation par l'enseignement régulier comme une autre évaluation du niveau de néerlandais de l'élève. Enfin, des points saillants qui peuvent être interprétés comme des tentatives du collège recherché pour sortir de l'ethnocentrisme de l'évaluation ont été mentionnés. Basé sur deux des points saillants, à savoir la prise de conscience par la direction qu'un test peut être déterminé culturellement et l'ajout d'un entretien préliminaire ainsi qu'une évaluation supplémentaire, on peut dire qu'une conscience interculturelle est en train d'être développée au

collège. En ce qui concerne les tests, le dessin de la famille permet d'évaluer l'élève sans la présence d'instructions déterminées culturellement dans le test. Le test de lecture prend en compte les langues sources des élèves, mais une évaluation des connaissances dans ces langues n'a pas lieu. Enfin, la présence d'enseignants venant d'autres cultures pourrait donner des possibilités pour faire (une partie de) l'évaluation en langue source. Dans la partie suivante, la discussion, je ferai le lien entre les recherches traitées dans le cadre théorique, les classes d'accueil internationales et les résultats trouvés concernant le collège recherché.

Discussion

Quand on fait une comparaison entre ce qu'ont constaté les recherches traitées et la situation des classes d'accueil internationales aux Pays-Bas, on peut remarquer plusieurs choses.

Retards d'apprentissage

Comme traité ci-dessus, Collier indique dans sa recherche que si les élèves apprenant une L2 ne reçoivent pas d'enseignement dans leur L1, ils ont perdu 2 à 3 ans de développement de la maîtrise de la langue cognitive/académique et de la connaissance en mathématiques, en sciences et en sciences sociales au niveau correspondant avec leur âge au moment où leur niveau en L2 leur permet de recevoir de l'éducation dans les matières dans la L2. Au collège recherché, les classes d'accueil internationales se concentrent sur l'apprentissage du néerlandais ; il n'y a pas d'enseignement dans la langue d'origine de l'élève. On pourrait dériver de cela qu'il est possible que les élèves prennent donc du retard dans les domaines indiquées par Collier.

Développement de la L2

Ensuite, Cummins indique dans son article de 1976 qu'un niveau seuil doit être atteint dans la L2 pour bénéficier d'un effet positif du bilinguisme sur la croissance cognitive ; si l'élève n'atteint pas ce niveau, il aura des difficultés de compréhension à l'école et des difficultés à exprimer sa connaissance en L2, ce qui souligne la nécessité d'acquérir un certain niveau dans la L2. En plus, deux des recherches traitées ont constaté que l'acquisition d'une L2, pour arriver au niveau moyen de la classe d'enfants monolingues, prend au moins 5 ans après l'âge de 6 ans dans le cas de la maîtrise de la langue cognitive/académique (selon Cummins dans son article de 1981), ou bien plus (6-8 ans selon Collier pour des élèves de 12- 15 ans pour atteindre les moyennes nationales dans toutes les matières). Pourtant, les classes d'accueil reçoivent seulement un financement supplémentaire du gouvernement pour une période de 2 ans, ce qui semble impliquer une période limitée pour apprendre le néerlandais (au collège recherché, la durée moyenne est d'un an et demi). On pourrait dire que les élèves aux Pays-Bas ont donc peut-être besoin de plus de temps pour apprendre le néerlandais à un niveau qui permet d'obtenir des résultats comparables avec ceux des locuteurs natifs. Pourtant, si les élèves nouvellement arrivés restent dans les classes d'accueil internationales pour une durée encore plus longue, cela signifie qu'ils restent plus longtemps en dehors de l'enseignement régulier et séparés des élèves dans cet enseignement. On pourrait remarquer que cela peut ralentir leur développement et leur intégration. Comme a remarqué le LOWAN, les classes d'accueil internationales ne sont pas une forme d'enseignement séparée. Les élèves ne peuvent donc pas obtenir un diplôme dans ces classes, ce qui signifie qu'il serait le plus favorable pour l'avenir de l'élève s'il est placé dans une classe régulière le plus vite possible. On pourrait même considérer de

leur donner la possibilité d'intégrer dans ces classes encore plus rapidement, mais avec une échelle de développement adaptée à leurs compétences. Pourtant, dans ce cas, une adaptation dans l'enseignement régulier semble nécessaire. En tout cas, les enseignants doivent avoir/développer des compétences pour pouvoir tenir compte des élèves nouvellement arrivés dans la classe dont le niveau de néerlandais est encore moins élevé.

De l'aide supplémentaire avec le néerlandais si l'élève en a besoin pourrait également être introduite dans l'enseignement régulier. Une autre possibilité est que cette aide est offerte par les classes d'accueil internationales elles-mêmes, ce qui est déjà le cas à l'école accueillant des élèves nouvellement arrivés où travaillent les enseignantes flamandes (voir 1.2 ci-dessus).

Légitimité de l'évaluation

Concernant l'évaluation des élèves nouvellement arrivés à l'accueil, dans cette étude de cas, il y en a deux ; d'abord deux tests sont faits par l'institut d'évaluation suivi par un entretien préliminaire ainsi qu'une évaluation supplémentaire au collège recherché. Cette évaluation se compose de plusieurs tests diagnostiques qui mesurent plus ou moins des compétences en néerlandais (comme la compétence de communication orale en langue cible et la compétence d'écriture dans le cas des élèves avec un niveau de néerlandais déjà plus avancé), les compétences en calcul/en mathématiques, la compétence de lecture et les compétences graphiques. En plus, il est déterminé à l'aide d'un test spécifique si l'élève peut apprendre et la vitesse avec laquelle il le fait. Il est important de remarquer que dans l'évaluation, les attentes des systèmes scolaires différents se rencontrent ce qui fait qu'il s'agit d'une rencontre interculturelle. Les élèves nouvellement arrivés viennent d'un système scolaire de leur pays d'origine ayant certaines attentes, mais ils sont évalués selon les attentes du système scolaire dans le pays d'accueil. Si l'on ne prend pas en compte les différences éventuelles entre ces attentes dans l'évaluation, elle part d'un point de vue ethnocentrique ce qui la rend invalide. On peut dire qu'une évaluation ethnocentrique peut avoir des conséquences pour les élèves puisqu'il est possible qu'une telle évaluation ne les permet pas de montrer toutes leurs compétences, comme les compétences en langue(s) source(s). Comme mentionné par Huver et Goï, l'évaluation projette une identité sur un élève, par exemple une identité non-néerlandophone, ce qui est une identité plutôt négative puisque l'accent est mis sur ce que l'élève n'a pas (encore) appris. Cette image moins positive pourrait signifier que l'on a des attentes moins élevées des élèves ce qui pourrait avoir des conséquences sur leurs résultats au collège si l'on considère l'effet Pygmalion traité ci-dessus. Il semble donc pertinent de créer une évaluation qui donne aux élèves la possibilité de montrer tous leurs compétences.

Médiations interculturelles

Selon Huver et Goï, des médiations interculturelles sont nécessaires pour éviter l'ethnocentrisme de l'évaluation. Byram et al. mentionnent concernant la compétence interculturelle le 'savoir être.' Ils indiquent que cela signifie que l'on peut 'décentrer,' ce qui implique que l'on ne reste pas dans la supposition que les propres valeurs, croyances et comportements sont les seuls possibles, mais que l'on va vers l'autre. Appliqué à l'évaluation cela signifie une prise de conscience des limites éventuelles des tests proposés, la possibilité qu'il y a des éléments culturels et linguistiques du pays d'accueil présents dans ces tests et qu'il est possible que seulement des compétences acquises en langue cible sont évaluées.

Il reste ensuite à savoir comment on peut éviter l'ethnocentrisme quand on en est conscient. Dans le collège qui a fait l'objet de cette recherche, un certain nombre d'acteurs et d'outils de médiation ont été mis en place. Ce sont des indications qui permettent de confirmer que le collège essaie d'éviter cet ethnocentrisme ou qui donnent des possibilités pour l'éviter encore mieux. Il semble en tout cas que le collège est en train de développer une conscience interculturelle étant donné que la direction remarque la possibilité qu'un test peut être déterminé culturellement ce qui peut avoir une influence sur les résultats des élèves d'origines différentes et que l'on a ajouté un entretien préliminaire et une évaluation supplémentaire. Ce dernier point peut signifier que l'on se rend compte que les tests faits par l'institut d'évaluation ne sont pas adaptés aux élèves nouvellement arrivés et ne permettent pas de prendre en compte tous leurs acquis.

En ce qui concerne ce que fait le collège concrètement, d'abord, un des tests est une évaluation ouverte, à savoir le dessin de la famille. Ce test semble pouvoir permettre d'évaluer ce que peut faire un élève (ses compétences graphiques) sans instructions déterminées culturellement.

Deuxièmement, le collège semble avoir essayé de mettre en place une évaluation en langue source ; le test de lecture semble permettre d'évaluer dans les langues que l'élève connaît. Selon Huver et Goï, cela donne une image plus positive à l'élève, à savoir qu'il est allophone et qu'il a des compétences antérieures. Pourtant, on pourrait dire que le collège n'exploite pas encore assez ce test. Comme décrit ci-dessus, il ne semble pas que les enseignants maîtrisent toutes les langues des élèves nouvellement arrivés ; c'est un groupe très hétérogène qui parle par conséquent des langues différentes. En plus, le test qu'ils utilisent permet seulement de vérifier que l'élève lit des textes correctement ; les enseignants ne peuvent pas poser des questions en langue source pour évaluer les connaissances. Il s'agit donc plutôt d'une évaluation des compétences de lecture que d'une vraie évaluation en langue source. On pourrait dire que malgré ces deux tentatives, l'évaluation supplémentaire au collège contribue en ce moment encore plutôt aux autres identités mentionnées par Huver et Goï, à savoir une identité « alangagière » ou (dans le cas de cette recherche) une identité non-néerlandophone.

Une troisième indication que l'on essaie de sortir de l'ethnocentrisme de l'évaluation est la présence d'enseignants venus d'ailleurs, parlant d'autres langues et connaissant d'autres cultures. Cela donne une autre possibilité pour ajouter une évaluation en langue(s) source(s) ; ces enseignants ayant d'autres origines pourraient faire une évaluation dans ces langues et fonctionner comme des médiateurs interculturels pendant les évaluations puisqu'ils parlent les langues de l'élève et le néerlandais. Dans ce cas, il s'agira d'un médiateur interculturel dans le sens inverse de ce que veulent dire Byram et al. comme expliqué ci-dessus. Pourtant, plus de recherche est nécessaire pour déterminer si cela fonctionnerait ; comme déjà indiqué ci-dessus, les origines des élèves sont très diversifiées et donc probablement également les langues parlées par eux. Cela signifierait que l'on aurait besoin de beaucoup d'enseignants d'origines différentes ce qui est peut-être plus compliqué d'un point de vue pratique.

Transition et intégration

Quant à la transition vers l'enseignement régulier, au collège recherché, il est déterminé en tout cas sur la base du niveau de néerlandais si un élève peut faire cette transition. Le niveau exact varie en fonction du niveau d'enseignement régulier dans lequel l'élève va probablement être placé. L'accent semble donc être mis en premier lieu sur le néerlandais ; on pourrait dire qu'un seul critère semble assez limité et ne prend pas en compte tout ce que peut faire l'élève. Dans le cas des niveaux plus élevés, un certain niveau en mathématiques et en anglais est également exigé. A ces niveaux, un certain test ('VAS-toets') destiné aux élèves réguliers dans ces matières doit être fait 'raisonnablement.' Cela est donc déjà une augmentation des critères, mais ce qui semble dépendre d'un seul test, qui n'est en plus pas spécifiquement destiné au groupe d'élèves nouvellement arrivés. La possibilité de stage au collège recherché pourrait être vue comme une deuxième évaluation, dans ce cas par l'enseignement régulier. On détermine si l'élève peut suivre ce qui est fait dans l'enseignement régulier, donc ici il s'agit probablement à nouveau d'une évaluation de la langue cible. Pourtant, il faut remarquer que cette évaluation n'a pas été observée.

Court terme versus long terme

On pourrait encore remarquer que deux moments d'évaluation à l'accueil (par l'institut d'évaluation et par le collège) semblent encore assez limités pour pouvoir faire un jugement concernant le niveau qu'un élève devrait faire. Une évaluation qui consisterait en une observation sur le plus long terme serait une possibilité pour éviter que l'on mette l'élève dans un niveau trop bas ou trop élevé. Ce type d'évaluation donne plus de temps à l'élève pour montrer ses compétences ainsi qu'aux enseignants pour faire une estimation de son niveau. Comme ont indiqué les enseignants de la Flandre et de la Finlande, on pourrait également considérer d'introduire une évaluation flexible et d'évaluer ainsi le processus et pas le 'produit fini' comme disait un enseignant de la Finlande.

Limites de cette recherche

Il faut encore remarquer que la recherche a certaines limites. D'abord, seulement une école secondaire a été recherchée ; les données obtenues pour répondre aux questions de recherche plus générales sont donc assez limitées. Cependant, étant donné qu'il y a beaucoup de variation dans l'organisation d'une classe d'accueil et qu'une politique nationale n'existe pas (encore), cette étude de cas peut quand-même donner une impression de l'évaluation dans les classes d'accueil internationales. Une autre remarque que l'on peut faire est qu'une grande partie de l'information concernant le collège recherché a été obtenu du directeur du département des classes d'accueil. D'autres regards sur le processus d'évaluation à l'accueil et à la transition pourraient également être intéressants. En plus, seulement une observation a été faite de la façon dont le collège fait passer les tests aux élèves ainsi que d'un seul entretien préliminaire, ce qui semble également assez limité. En ce qui concerne la transition, j'ai seulement obtenu de l'information du directeur, il n'y a pas d'autres données qui ont été recherchées (comme par exemple quels tests sont utilisés pour déterminer le niveau de néerlandais dans les niveaux plus pratiques). Cela limite ce qui peut être mentionné sur ce point. Enfin, il pourrait être également intéressant de s'informer auprès de l'institut d'évaluation pour voir comment on y fait passer leurs tests aux élèves nouvellement arrivés.

Conclusion

Dans ce travail, j'ai essayé de trouver une réponse aux deux questions de recherche concernant l'évaluation des élèves nouvellement arrivés à l'aide d'une étude de cas d'un collège ayant des classes d'accueil internationales. Il s'agissait d'abord de déterminer comment les élèves sont évalués à leur entrée dans ces classes, ainsi que quels acquis sont pris en compte et dans quelle mesure. J'ai trouvé que les élèves sont évalués d'abord par l'institut d'évaluation, qui les envoie à une école secondaire sur la base des résultats de leurs deux tests et du domicile. Ensuite, le collège recherché fait passer d'autres tests aux élèves et un entretien préliminaire avec les parents/tuteurs a lieu. Les tests sont focalisés entre autres sur les compétences en néerlandais et les compétences en calcul/mathématiques, et on essaie également de déterminer si et avec quelle vitesse l'élève peut apprendre pour déterminer quel trajet l'élève doit faire.

Dans cette évaluation, des systèmes d'attentes des écoles secondaires différentes se rencontrent ; c'est pourquoi on peut dire qu'il s'agit d'une rencontre interculturelle. Étant donné que l'élève nouvellement arrivé est évalué par le système scolaire local dont les attentes peuvent différer de celles du système scolaire du pays d'origine de l'élève, il est possible que des éléments culturellement déterminés sont présents dans les tests ou que seulement des compétences en langue cible sont évaluées. Cela veut dire que l'évaluation peut être ethnocentrique. Une telle évaluation ne permet pas aux élèves de montrer tous leurs acquis, ce qui peut avoir pour conséquence que qu'une image négative est créée et que l'on a donc des attentes moins élevées de l'élève. Il est possible que cela ait une influence négative sur la réussite scolaire, donc il est important de contourner cet ethnocentrisme. C'est la prise en compte de l'interculturel qui pourrait aider à le faire. Au collège recherché, il semble qu'une conscience interculturelle est en train d'être développée ; on est conscient de la possibilité qu'un test peut être déterminé culturellement et on a ajouté des tests supplémentaires en raison de l'estimation que les résultats de l'institut d'évaluation sont trop limités pour pouvoir dire où un élève doit être placé, ainsi qu'un entretien préliminaire. Deux des tests de l'évaluation au collège, à savoir un test de lecture et un dessin de la famille qui doit être fait, sont également des points à remarquer. Ce premier prend en compte les langues que maîtrise l'élève, mais une vraie évaluation en langue(s) d'origine ne semble pas le cas. L'autre test peut être vu comme une tentative de contourner l'ethnocentrisme étant donné que le dessin permet à l'élève de s'exprimer librement, et permet ainsi d'évaluer ce qu'il peut faire sans la présence d'éléments culturels. Des enseignants d'autres origines, dont il y a déjà quelques-uns présents au collège, pourraient jouer un rôle dans une vraie évaluation en langue d'origine en tant que médiateurs interculturels. Pourtant, étant donné la diversité des origines des élèves et donc également des langues, cela pourrait peut-être difficile à réaliser.

La deuxième question de recherche était de savoir comment le personnel enseignant détermine que les élèves nouvellement arrivés sont prêts pour aller à l'enseignement secondaire régulier. Au collège recherché, le critère du niveau de néerlandais est présent à tous les niveaux, ce qui semble assez limité et met l'accent sur une seule langue. Pourtant, dans les niveaux plus élevés il y a également un critère pour l'anglais et les mathématiques. Le stage dans le collège recherché lui-même, ce qui pourrait également être vu comme une évaluation, met probablement également l'accent sur la compréhension du néerlandais. Cependant, il faut remarquer que des données limitées ont été recherchées concernant la transition ; plus de recherche est nécessaire pour pouvoir déterminer comment cela se passe en réalité.

En ce qui concerne le niveau de la L2 au moment de la transition, les recherches de Cummins (de 1981) et de Collier ont constaté que pour arriver au niveau moyen de la classe d'enfants monolingues, les élèves ont besoin de plus de temps pour acquérir la L2 (plus spécifiquement la maîtrise de la langue cognitive/académique) que l'on leur donne en classe d'accueil. Pourtant, une période prolongée dans la classe d'accueil ne semble pas une solution optimale puisque cela signifierait que l'on met l'élève encore plus longtemps en dehors de l'enseignement régulier, dans lequel il doit finalement obtenir un diplôme. Une possibilité serait d'intégrer les élèves encore plus rapidement dans la classe régulière, mais avec une échelle de développement que l'on adapte à leurs compétences ; cela demande des adaptations dans l'enseignement régulier.

Il semble que les évaluations aux deux moments recherchés, à l'accueil et à la transition vers l'enseignement régulier, pourraient encore être améliorées pour pouvoir prendre encore mieux en compte tous les acquis de l'élève. Pourtant, pour déterminer quelles améliorations sont les plus avantageuses pour les élèves, plus de recherche sera nécessaire. Pour ces évaluations, la prise en compte de l'interculturel semble en tout cas essentiel.

Bibliographie

Bennett, Milton, J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Byram, M, Nichols, A. & Stevens, D. (2001). Introduction. In Byram, M., & Nichols, A. (Eds.). *Developing intercultural competence in practice* (Vol. 1). Multilingual Matters.

Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL quarterly*, 21(4), 617-641.

Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers on Bilingualism, No. 9.

Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied linguistics*, 2(2), 132-149.

DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Rowman Altamira.

Emmelot, Y., Schooten, E. V., Timman, Y., Verhallen, M., & Verhallen, S. (2001). *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*. WRR, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

http://www.wrr.nl/fileadmin/nl/publicaties/DVD_WRR_publicaties_1972-2004/W124_Nieuwe_kansen_voor_taalonderwijs_aan_anderstaligen.pdf

Huver, E., & Goï, C. (2010). Évaluer–accueillir–insérer. *Cahiers de sociolinguistique*, (1), 97-108.

Lemaire, É. (2009). Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés. *Le français aujourd'hui*, (1), 21-32.

Le Pichon, E., Baauw, S., & van Erning, R. (2016). Country report: The Netherlands. EDINA project. Disponible sur: <http://www.edinaplatform.eu/research/country-reports/>

Lipu, S., Williamson, K., & Lloyd, A. (2007). *Exploring methods in information literacy research*. Elsevier.

Oomens, M., Van Aarsen, E., Kooij, D. (2012). *Onderwijskundig rapport nieuwkomers*. Utrecht: Oberon.

http://www.kortlopendonderzoek.nl/leerprocessen_pdf/VVL91_Onderwijskundig%20rapport%20nieuwkomers.pdf

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.

Van Hasselt, M., de Kruyf, D. (2009). *Doorstroom ISK-VO, inspirerende voorbeelden uit de praktijk*. CED groep. http://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2014/09/CEDgroep-Doorstroomonderzoek_ISK_VO.pdf

Wolfgram, P. (2009). *Het voorspellen van de leerbaarheid van nieuwkomers van 11,5 tot 16 jaar*. CED-groep. <http://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2014/09/CED-leerbaarheid-voorspellen.pdf>

Sources internet

« Cijfers, » COA, <https://www.coa.nl/nl/over-coa/cijfers> (date de consultation: 07-03-2016)

« Convention relative aux droits de l'enfant, » Nations Unies, *droits de l'homme*, <http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>

« De doorwerking van het VN-verdrag inzake de Rechten van het Kind in de Nederlandse rechtspraak, » *Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum, Ministerie van Veiligheid en Justitie*.

<https://www.wodc.nl/onderzoeksdatabase/doorwerking-vn-verdrag-inzake-de-rechten-van-het-kind-in-de-nederlandse-rechtspraak.aspx>

« Directive 2003/9/CU du Conseil du 27 janvier 2003 relative à des normes minimales pour l'accueil des demandeurs d'asile dans les États membres, » *Journal officiel de l'Union Européenne* (6.2.2003), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0009&from=FR>

« Het Project, » EDINA, <http://www.edinaplatform.eu/nl/het-project/>

« Instroom, » LOWAN, <http://www.lowan.nl/voortgezet-onderwijs/onderwijs/toetsing-en-doorstroom/instroom/>

« Intake buitenlandse leerlingen voor voortgezet onderwijs, » X, <http://www.X.nl/onderwijszorgloket/intake-buitenlandse-leerlingen/>

« La déclaration universelle des droits de l'homme, » *Nations Unies*,

<http://www.un.org/fr/documents/udhr/>

« Leerplichtwet 1969, » *overheid.nl*, [http://wetten.overheid.nl/BWBR0002628/2015-01-](http://wetten.overheid.nl/BWBR0002628/2015-01-01#Paragraaf2)

[01#Paragraaf2](http://wetten.overheid.nl/BWBR0002628/2015-01-01#Paragraaf2)

« Lezen over grenzen heen, » *CED-groep*, <https://mijn.cedgroep.nl/artikel/397/lezen-over-grenzen-heen.html>

« Regeling Leerplusarrangement VO, Nieuwkomers VO en eerste opvang Vreemdelingen 2009, »

overheid.nl, <http://wetten.overheid.nl/BWBR0025977/2016-01-01>

« TOA, hét online toetsysteem voor het voortgezet onderwijs, » *toets.nl*,

<http://www.toets.nl/voortgezet-onderwijs/toa-online-toetsysteem>

« Toegankelijkheid, » *LOWAN*, <http://www.lowan.nl/voortgezet-onderwijs/onderwijs/leerplicht-en-arbeid/toegankelijkheid/>

« Waarom moet ik een startkwalificatie hebben?, » *Rijksoverheid*,

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/vraag-en-antwoord/waarom-moet-ik-een-startkwalificatie-hebben>

« Wanneer leerlingen uit het buitenland komen en naar school gaan, » *Gemeente X*,

<http://www.X.nl/tekst:wanneer-leerlingen-uit-het-buitenland-komen-en-naar-school-gaan>

Autres sources

« Beantwoording van vragen naar aanleiding van Volkskrantartikel over vluchtelingenonderwijs, » kamerbrief (1 décembre 2015), *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*.

« Onderwijs aan asielzoekers, » kamerbrief (26 octobre 2015), *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*.