



HAL
open science

Évaluation de la progression des élèves allophones : inclusion en classe ordinaire

Mélissa Ursulet

► **To cite this version:**

Mélissa Ursulet. Évaluation de la progression des élèves allophones : inclusion en classe ordinaire. Education. 2017. dumas-01623581

HAL Id: dumas-01623581

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623581>

Submitted on 16 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**ÉVALUATION DE LA PROGRESSION DES ÉLÈVES
ALLOPHONES
Inclusion en classe ordinaire**

Mélissa Ursulet

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Pierre Couprie

2016-2017

Mots-clés : allophone, évaluation, adaptation

Table des matières

EVALUATION DE LA PROGRESSION DES ELEVES ALLOPHONES EN CLASSE ORDINAIRE

1 L'enseignement aux élèves allophones	4
1.1 Les objectifs généraux	4
1.1.1 Le développement des fondamentaux dans la langue cible : écoute active, lecture, expression orale et écriture	4
1.1.2 Être un élève à part entière	5
1.2 Le cadre institutionnel	6
1.2.1 Les compétences disciplinaires.....	6
1.2.2 Les compétences linguistiques.....	7
1.2.3 Outil d'aide à l'évaluation, le référentiel national	7
2 Contexte de la pratique professionnelle	8
2.1 Profils des élèves	8
2.2 Projet pédagogique individualisé.....	9
2.3 La problématique de l'évaluation	11
3 Adapter les modalités d'évaluation : les gestes professionnels	11
3.1 Prendre en compte le processus d'acquisition d'une langue étrangère	11
3.1.1 Une acquisition sur le long terme	12
3.1.2 Une acquisition dans des contextes variés	12
3.1.3 La primauté de l'oral.....	13
3.2 S'adapter au profil de l'élève allophone	14
3.2.1 La différenciation.....	14
3.2.2 L'individualisation.....	15
3.2.3 Accompagner l'élève allophone pendant une évaluation	15
3.3 Valoriser les compétences de l'élève.....	16
3.3.1 Le plurilinguisme	16
3.3.2 Privilégier le contenu du message à sa forme	16

CONCLUSION

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

EVALUATION DE LA PROGRESSION DES ELEVES ALLOPHONES EN CLASSE ORDINAIRE

Dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, les écoles primaires sont amenées à accueillir des élèves dont la langue maternelle est différente, et bien souvent, éloignée du système linguistique français. On compte plus de 25 000 élèves allophones scolarisés dans le premier degré en 2014 -2015. Au début, les élèves allophones¹ intègrent une unité pédagogique² au sein de l'école dans l'optique d'une immersion linguistique mais également d'une découverte du système éducatif français sur un temps variable en fonction de leurs besoins. Rapidement, au cours de l'année suivant leur arrivée, dans la démarche de l'École inclusive, le but est de leur faire suivre une scolarité en classe ordinaire au même titre que leurs condisciples francophones. Ainsi, ces élèves ont également pour objectif final l'acquisition des compétences du Socle commun³. Si la spécificité de l'allophonie amène un enseignement sous la perspective d'une pédagogie différenciée et d'un accompagnement individualisé, la question de l'évaluation est plus complexe. En effet, la nécessité de maîtriser la langue française, et plus particulièrement à l'écrit, reste dominante pour la validation des compétences du Socle. Sans document officiel normatif, les enseignants doivent établir des situations d'évaluation adaptées au profil des EANA qui leur garantissent à la fois une équité scolaire mais en même temps, qui soient en accord avec les compétences attendues du Socle dont l'acquisition pérennise la réussite scolaire. Comment pouvons-nous évaluer la progression des élèves allophones inclus en classe ordinaire ? Dans un premier temps, nous aborderons les objectifs spécifiques liés à l'enseignement aux élèves allophones ainsi que les textes officiels entourant la pratique pédagogique. Puis, après avoir présenté le contexte d'observation, nous analyserons les gestes professionnels liés à l'adaptation de nos situations d'évaluation pour ce public particulier.

¹ Allophone : apprenant qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du système éducatif qu'il fréquente et du pays d'accueil.

EANA : élève allophone nouvellement arrivé

² UPE2A (Unité Pédagogique pour les élèves Allophones Arrivants) : structure d'accueil pour les EANA visant un apprentissage du français et gérée par un enseignant formé à la didactique du FLE. Elle bénéficie d'un effectif réduit et d'une souplesse dans les apprentissages.

³ Base de connaissances, de compétences et de culture qu'un élève doit maîtriser à la fin de sa scolarité définie par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (8 juillet 2013).

1 L'enseignement aux élèves allophones

Dans le cadre de l'inclusion scolaire, l'objectif principal pour un élève allophone est de suivre une scolarité dans le système éducatif français ce qui implique la maîtrise de la langue, l'intégration sociale et l'acquisition des compétences du Socle commun.

1.1 Les objectifs généraux

1.1.1 Le développement des fondamentaux dans la langue cible : écoute active, lecture, expression orale et écriture

La lecture, l'expression orale et l'écriture sont comprises au sens de la maîtrise d'un système de communication nécessitant d'interagir avec le langage pour comprendre, construire et transmettre un message qui fait sens. La difficulté pour un allophone est que le langage en question représente également un objet d'apprentissage à part entière. Cependant, le fait d'individualiser le programme scolaire de l'élève allophone en supprimant certaines disciplines telles que l'histoire, la géographie ou les sciences pour faire la part plus grande au français n'est pas une solution envisageable. En revanche, nous allons privilégier, au cœur de celles-ci, des situations d'apprentissage pour ces élèves mettant en avant les compétences fondamentales et simplifier le savoir disciplinaire à acquérir. Chaque discipline doit être envisagée sous l'angle de l'acquisition linguistique.

Pour mener à bien sa scolarité au sein du système éducatif français, l'élève allophone doit être en mesure de suivre des cours et de comprendre ce qui est enseigné. Cet objectif fait appel à une combinaison complexe des différentes activités langagières. Tout d'abord, la configuration traditionnelle du cours magistral, même s'il tend de plus en plus vers le cours dialogué, met en avant les compétences liées à la compréhension orale. Ensuite, une séance sollicite également la compréhension écrite étant donné que les supports utilisés sont majoritairement des documents écrits (manuels, photocopies, tableau, affiches...). Enfin, ces deux activités de réception mènent logiquement vers celles de production (écrite et orale).

Au cours de l'activité dite de réception, l'élève entame un traitement langagier interne des données. D'un côté, il s'attache à la compréhension de l'énoncé en faisant appel à ses compétences linguistiques pour en dégager le sens. Et de l'autre, il repère les éléments syntaxiques, lexicaux, grammaticaux qui peuvent enrichir son répertoire linguistique. Le traitement de l'énoncé entrant est essentiel pour permettre à l'élève de produire à son tour un message de réponse compréhensible, cohérent, et au plus proche des normes de la langue cible qu'il doit respecter. Plus l'énoncé entrant est compréhensible, plus l'acquisition est

facilité. Notre rôle est donc d'adapter le langage des disciplines aux compétences de l'élève allophone pour lui permettre de bénéficier de l'enseignement.

Dans l'activité de production (écrite ou orale), l'élève aura pour objectifs :

- de tester ses capacités langagières (syntaxiques et sémantiques) dans la langue cible en formulant un énoncé. Nous pouvons alors nous rendre compte de ses difficultés d'expression et/ou de ses déficiences grammaticales et lexicales

- d'obtenir un retour sur ses hypothèses langagières, notamment par la correction apportée par l'enseignant, par la constatation de l'incompréhension de l'interlocuteur (élève ou enseignant) ou encore par l'écart entre l'interprétation faite par celui-ci et l'objet initial de sa communication

- de rendre sa production plus spontanée en pratiquant la langue (automatiser ses compétences linguistiques) en interagissant avec son environnement

- de se focaliser, au fur et à mesure, un peu plus sur la forme que sur le contenu. C'est-à-dire que l'élève ne sera plus uniquement dans le souci de se faire comprendre mais aussi de pratiquer une langue conforme aux normes de la langue cible

Ces objectifs sont pour nous des éléments constitutifs de l'évaluation des élèves allophones dans les différentes matières en modulant les attentes discursives et lexicales en fonction de chaque discipline. Au début, l'élève allophone n'est pas en mesure de mener toutes ces activités langagières simultanément comme ses camarades. Nous évaluons donc progressivement sa capacité à mettre en œuvre cette tâche complexe, de l'oral vers l'écrit et de la compréhension vers la production (ou interaction).

1.1.2 Être un élève à part entière

Le devenir élève est un ensemble de compétences normalement travaillées au cours de la maternelle. Cependant l'absence ou les modalités de scolarité antérieure des élèves allophones peuvent être à l'origine d'interférences par rapport à nos attentes concernant la mission d'élève au sein de notre école. De même, la barrière linguistique peut également freiner l'évolution de ces élèves. Nous devons donc organiser un accompagnement spécifique, le plus souvent sous forme de tutorat, afin d'aider ces élèves à apprendre, à l'instar de leurs camarades francophones, comment agir en tant qu'être social au sein d'une micro-société, la classe, en respectant ses règles, en comprenant ses droits et en prenant part à sa dynamique. L'évolution progressive des compétences linguistiques de l'élève favorisera son intégration au groupe-classe, et inversement.

Pour définir les compétences à acquérir, nous nous basons sur :

- le domaine 2 du Socle : les méthodes et outils pour apprendre (cycle 3) notamment dans le cadre de la coopération et la réalisation de projet mais également dans la constitution d'outils de travail et de stratégies personnels (avoir un recul réflexif sur son apprentissage)

- le domaine 3 du Socle : la formation de la personne et du citoyen qui englobe l'expression de ses émotions et de ses opinions, le respect d'autrui, le respect des règles collectives et l'exercice de son esprit critique

- une grille d'évaluation des compétences du *devenir élève* en maternelle est également un outil intéressant si nous ajoutons la nécessité pour l'élève allophone de les mettre en œuvre dans la langue cible (*ANNEXE 1*).

L'évaluation peut être réalisée dans les situations quotidiennes de la classe au travers de tous les champs disciplinaires en prenant en compte la formulation orale en français.

1.2 Le cadre institutionnel

1.2.1 Les compétences disciplinaires

« Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Il s'articule autour de cinq domaines donnant une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école élémentaire et du collège qui déclinent et précisent ce nouveau socle. Sa maîtrise s'acquiert progressivement pendant les trois cycles de l'école élémentaire et du collège »⁴

Au même titre que leurs camarades francophones, la scolarité obligatoire garantit aux élèves allophones les moyens nécessaires à l'acquisition du Socle. Cependant, au regard des compétences attendues, notamment en ce qui concerne les 4 composantes du domaine 1, il est évident qu'une priorisation et une simplification des objectifs doivent être instaurées pour ne pas pénaliser la réussite scolaire de l'élève. Tout en veillant à ne pas créer un cursus parallèle qui s'opposerait avec le principe d'inclusion scolaire, nous allons choisir un contenu d'enseignement différencié qui sera associé à une évaluation adaptée et équitable en se basant sur les compétences linguistiques et disciplinaires en cours d'acquisition de l'élève.

⁴ « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », *Eduscol*, 25/08/2016, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html> (consulté le : 15/01/2017).

1.2.2 Les compétences linguistiques

Le document de référence pour définir les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère est le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL⁵). Il établit une gradation des niveaux de compétences (A1 à C2), un découpage des activités langagières et les composantes d'une langue (linguistique, socioculturelle et pragmatique) tout en préconisant une perspective actionnelle dans l'enseignement, à savoir que l'usage de la langue ne doit pas être dissocié des actions accomplies par l'apprenant et acteur social. Le Cadre ne constitue pas en lui-même un livret d'évaluation mais il a donné naissance au portfolio européen des langues⁶ qui est l'outil permettant de valoriser la progression linguistique de l'apprenant en listant ses compétences complètes ou partielles à chaque étape de son parcours. Bien que pertinents dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, le Cadre et le portfolio ne répondent pas, dans leur forme originelle, aux besoins de l'inclusion scolaire des élèves allophones. En effet, pour ces derniers, en classe ordinaire, le français n'est pas uniquement un objet de communication socioculturelle (langue étrangère), il est également leur levier de réussite scolaire (langue discipline) au sein du système éducatif français. Ces documents restent cependant un appui incontournable pour établir une progression linguistique et des outils d'évaluation combinant les exigences du Socle et les préconisations du Cadre.

1.2.3 Outil d'aide à l'évaluation, le référentiel national

Les élèves allophones se retrouvent en situation d'apprentissage du français en tant que discipline et du français en tant que langue étrangère soit une combinaison des composantes 1 (maîtrise de la langue française) et 2 (maîtrise d'une langue étrangère) du domaine 1 du socle commun. C'est dans cette optique que le référentiel présenté sur Eduscol a été proposé.

« Cet outil est constitué de deux parties distinctes (outil « professeur » / outil « élève »). Il est destiné à permettre l'évaluation des élèves arrivants allophones au cours de leur formation, en faisant apparaître la progression des acquis. Il n'a pas vocation à remplacer le livret personnel de compétences. C'est un document intermédiaire qui s'appuie sur trois référentiels, le socle commun, le cadre européen

⁵ « Publié en 2001, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est l'aboutissement d'un travail de recherche mené par de nombreux spécialistes et membres de la communauté éducative des États membres du Conseil de l'Europe. Il est destiné aux concepteurs de programmes et d'examen, aux apprenants et aux enseignants. Ce n'est pas un programme ou un référentiel, c'est un outil pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. » (Se former pour enseigner les langues à l'école primaire, C. Tardieu, 2006).

⁶ Paris : Conseil de l'Europe. Portfolio européen des langues, Didier, 2001

Ce document, à visée pédagogique et informative, se présente sous forme d'un document cartonné de 42 cm de côté, dépliant. Il est destiné aux apprenants du niveau primaire. Il comprend un plateau central permettant à l'enfant de s'auto-évaluer, un passeport et un dossier qui regroupe les expériences et connaissances interculturelles.

commun de référence pour les langues et les grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun. »⁷

Dans *l'outil professeur*, huit items relatifs à la maîtrise de la langue sont traités sous le double regard du Socle et du CECRL afin d'aider l'enseignant à évaluer les élèves allophones. Des situations d'évaluation prenant en compte la spécificité de l'allophonie sont également proposées. Les prérequis phonologiques, graphiques et en compréhension écrite (déchiffrement) nécessaires à la réalisation de l'activité sont également mis en avant pour nous alerter sur les cas particuliers éventuels liés à l'absence de scolarisation antérieure ou à la non connaissance de l'alphabet latin par exemple. De son côté, *l'outil élève* s'organise comme un livret d'évaluation qui reprend les items du Socle en les associant aux niveaux définis par le CECRL correspondants. Les colonnes relatives aux cinq périodes d'une année scolaire renseignent la progression de l'élève. (ANNEXE 2)

Aujourd'hui, c'est le seul outil de cadrage pour l'apprentissage et l'évaluation des élèves allophones. Bien sûr, c'est un document d'aide qui reste à relativiser et à adapter dans son utilisation sur le terrain.

2 Contexte de la pratique professionnelle

Mon année en tant que PES se déroule dans une école primaire publique étant dotée d'une UPE2A. Par conséquent, les élèves allophones sont nombreux : 13 dans l'unité pédagogique et 12 en inclusion à temps plein dans les classes ordinaires. Je suis en charge d'une classe de CM1 dont l'effectif est de 29 élèves. Parmi eux, deux élèves allophones en inclusion totale, et nous accueillons également un élève d'UPE2A en inclusion partielle.

2.1 Profils des élèves

Nom, Prénom	Suzan X	Mary X	Vlad X
Date de naissance	Mars 2007	Août 2006	Octobre 2007
Pays d'origine	Myanmar	Myanmar	Moldavie
Langue maternelle	Birman	Birman	Roumain

⁷ Eduscol, « Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés », CASNAV Académie de Poitiers, 11/03/2014, en ligne : http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/IMG/pdf/outils_evaluation_-_12.pdf (consulté le 22/03/2017)

Autre langue	Anglais (A2)	Anglais (A2)	
Niveau en FLE (rentrée 2016-2017)	A1	A1	
Date d'arrivée	Avril 2016	Mars 2016	Octobre 2016
Classe suivie (classe d'âge)	CM1 (CM1) Inclusion totale	CM1 (CM2) Inclusion totale	UPE2A (CM1) Inclusion partielle
Scolarité antérieure	Cours à domicile - Lecteur - Maîtrise des additions, soustractions et multiplications des entiers	Précepteur à domicile - Lecteur - Maîtrise des additions, soustractions et multiplications des entiers	Scolarisé - Pas de maternelle (ou équivalence) - Lecteur - Maîtrise des additions et soustractions des entiers
Poursuite dans le système éducatif français	Départ au cours de l'année CM2 prévu	Poursuite au collège envisagée	Poursuite au collège envisagée
Priorités d'apprentissage	Développer les compétences mathématiques	Développer les compétences linguistiques et disciplinaires	Développer les compétences linguistiques et sociales

2.2 Projet pédagogique individualisé

Accueillir un élève allophone dans sa classe implique la mise en place d'un travail adapté à ses besoins et à ses acquis. Le projet pédagogique individualisé est une démarche, souvent utilisée dans les UPE2A, qui répond à cette exigence. Une première partie rassemble des informations liées à l'identité de l'élève au sens large (personnelle, linguistique et scolaire) : elle permet à l'enseignant de mieux connaître son apprenant. La seconde partie a pour objectif de délimiter le travail à mettre en œuvre en se basant sur les résultats des évaluations initiales

(réussites et difficultés), sur les compétences à prioriser et le temps dévolu pour cela. La troisième partie définit les stratégies pédagogiques de l'enseignant (démarche, supports, progression et évaluation) mais également les réajustements envisagés en cas d'avancée rapide ou de stagnation. Afin de lancer ce projet au sein de la classe ordinaire, il est nécessaire d'avoir accès aux documents relatant son suivi antérieur dans l'UPE2A mais également les résultats du projet pédagogique individualisé mis en place à son arrivée. Cependant, la réalité du terrain amène quelques écueils.

N'ayant pas eu accès à ces informations, nous avons établi, ma titulaire et moi, un projet pédagogique pour chacun de nos trois élèves. D'un côté, en nous appuyant sur une première phase d'observation pour repérer, dans des situations d'apprentissage variées, les compétences disciplinaires et linguistiques acquises antérieurement mais également les difficultés encore présentes constituant les compétences à acquérir. De l'autre, en utilisant les fiches synthèse en français et en mathématiques (ANNEXE 3) proposées par le CASNAV⁸ ainsi que leur format des évaluations de positionnement.

« Cette évaluation a pour objectif de positionner l'élève en mathématiques par rapport au système éducatif français, en le situant à un niveau scolaire (...) »

Les compétences vérifiées ont été choisies pour chaque niveau selon les critères suivants : faciles à vérifier, fréquemment sollicitées dans la vie quotidienne, faisant appel à un savoir-faire en action (capacités) plutôt qu'à un savoir mémorisable (connaissances), communes à la majorité des systèmes scolaires étrangers à des niveaux similaires, et qui n'exigent aucun recours obligatoire à la langue ou au vocabulaire mathématique. »⁹

Puis nous nous sommes inspirées du format du PPRE proposé également par le CASNAV (ANNEXE 4). Afin de donner une ligne directrice aux activités pédagogiques que nous allons proposer mais également pour définir les points que nous allons évaluer pour ces élèves, nous avons priorisé les trois domaines de compétences suivants : le français, les mathématiques et la mission d'élève. Il ne faut pas oublier l'aspect évolutif du projet pédagogique car il doit répondre aux besoins de l'élève à différents moments de l'année. C'est pourquoi, il convient donc de réaliser 4 à 5 projets à court terme au cours de l'année clôturée par une évaluation sommative plutôt qu'un projet annuel. (ANNEXES 5A et 5B)

⁸ CASNAV : Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés institués par la circulaire de 2002.

⁹ CASNAV, Évaluation non verbale en mathématiques pour les élèves allophones, CNDP, en ligne : <http://www.cndp.fr/entrepot/ville-ecole-integration/realites-et-pratiques/guide-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives/evaluer.html> (consulté le 16/04/2017)

2.3 La problématique de l'évaluation

Dans le cadre de l'École inclusive, l'adaptation de l'enseignement aux élèves allophones fait appel à la pédagogie différenciée pour laquelle les ressources sont nombreuses : c'est à nous de fournir à ces élèves l'étayage nécessaire à la validation des compétences du Socle commun. En revanche, notre système d'évaluation amène des interrogations plus complexes. Dans quelles conditions pouvons-nous adapter un processus largement dominé par une exigence de la maîtrise de langue française (plus de la moitié des composantes du Socle y étant liées explicitement ou implicitement) aux capacités de nos élèves allophones ? Quel degré de différenciation, voire d'individualisation, dans nos évaluations pouvons-nous autoriser sachant que l'objectif de ce référentiel officiel est d'uniformiser les paliers de compétences pour l'ensemble des élèves ?

3 Adapter les modalités d'évaluation : les gestes professionnels

Les élèves allophones sont des apprenants dont les objectifs linguistiques et disciplinaires se différencient de ceux de leurs camarades francophones. En tant qu'enseignant, nous devons faire preuve de souplesse afin d'ajuster nos méthodes d'évaluation en tenant compte de leurs intérêts et de leurs besoins particuliers tout au long de leur parcours scolaire.¹⁰

3.1 Prendre en compte le processus d'acquisition d'une langue étrangère

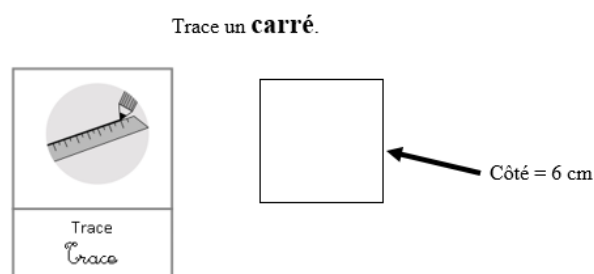
En tant qu'enseignant du premier degré, nous n'avons pas forcément la démarche pédagogique à un enseignant de langue-culture vis-à-vis du français. Il est donc nécessaire, lorsque nous accueillons un élève allophone au sein de notre classe, de nous familiariser avec les caractéristiques intrinsèques du processus d'acquisition du FLE¹¹. C'est ainsi que nous pourrions mettre en place des situations d'évaluation adaptées aux compétences linguistiques de cet élève, à chaque moment de l'année, en déterminant des objectifs réalisables.

¹⁰ Mise en œuvre la compétence (6) *Prendre en compte la diversité des élèves* et la compétence (7) *Évaluer les élèves*.

¹¹ FLE : Français langue étrangère. Enseigné à des apprenants non francophones en tant que langue vivante suivant les recommandations du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues).

3.1.1 Une acquisition sur le long terme

Il est évident que la première année d'immersion linguistique en UPE2A n'est pas suffisante pour qu'un EANA puisse maîtriser le français au même titre que les autres élèves de cycle 3 qui le manipulent depuis plus d'une dizaine d'années dans et hors contexte scolaire. Nous devons garder à l'esprit qu'apprendre une langue demande du temps d'autant plus au sein d'une classe ordinaire n'ayant pas pour spécificité l'enseignement du FLE. Certes, un français de communication s'instaure entre 2 à 6 mois après l'arrivée de l'élève selon ses compétences linguistiques initiales. Il est caractérisé par l'emploi de mot-phrases, par l'omniprésence de la gestuelle et par le mimétisme verbal, nous pourrions le qualifier de niveau de survie sociale évoluant de la compréhension orale vers l'interaction orale. Pour autant, nous ne sommes pas face à une réelle maîtrise des compétences relatives au FLSc¹² et au FLS¹³ qui demandent plusieurs années d'apprentissage spécifique et individualisé. C'est pourquoi, nous adapterons le niveau linguistique de nos consignes et nos critères d'évaluation en corrélation avec l'évolution de l'élève à chaque moment de l'année scolaire. Voici l'exemple d'une consigne simplifiée pour une évaluation en géométrie de nos trois élèves allophones :



La consigne pour les autres élèves était : « Trace un carré ABCD de 6 cm de côté en signalant les angles droits. »

3.1.2 Une acquisition dans des contextes variés

L'enseignement d'une langue étrangère se fait dans des contextes multiples et en abordant différents thèmes. C'est pour cela que nous ne devons pas considérer que l'acquisition du français conditionne l'entrée dans les apprentissages disciplinaires. Au contraire, c'est grâce à cette transversalité que l'élève allophone bénéficiera d'un étayage linguistique varié. De plus, les connaissances disciplinaires antérieurement acquises dans la langue maternelle faisant écho

¹² FLSc : Français de scolarisation. Enseigné aux non-francophones pour faciliter leur intégration dans un cursus scolaire. Les objectifs sont l'acquisition du langage scolaire, disciplinaire et interdisciplinaire.

¹³ FLS : Français de langue seconde.

à celles nouvellement abordées dans la langue cible l'aident à enrichir son inter langue¹⁴. Ainsi, l'ensemble des disciplines sera évalué. D'autre part, cela signifie que nous pouvons évaluer la progression linguistique de l'élève au cours de situations diverses : dans ou hors de la classe, pendant ou en dehors d'une séance, à l'écrit ou à l'oral ou encore dans ses actions en réponse à une demande.

« L'évaluation régulière des acquis des élèves est un acte pédagogique à part entière qui ne se limite pas à des temps spécifiques. Les progrès des élèves s'apprécient au fil des apprentissages. Pour cela, il est nécessaire d'envisager des pratiques pédagogiques favorisant l'observation directe et régulière du travail des élèves, dans des situations ordinaires variées. Dans le quotidien de la classe, l'enseignant prélève des informations, des indices significatifs des progrès et des acquis attendus des élèves. Ce suivi lui permet d'objectiver les progrès réalisés par chaque élève, son évolution et ses réussites. »¹⁵

Cette recommandation d'Eduscol répond parfaitement au caractère spécifique de l'évaluation de la progression des compétences linguistiques des élèves allophones qui gagne à être effectuée de façon quotidienne et dans des contextes variés. Nous nous sommes appuyées sur les fiches proposées par le CASNAV pour évaluer les compétences orales dans cette transversalité disciplinaire.¹⁶ Nous les avons adaptées à une observation régulière (ANNEXE 6) pour évaluer la progression de nos trois élèves.

3.1.3 La primauté de l'oral

La classe ordinaire, et plus largement l'école, avec tous ses acteurs constitue un espace francophone dans lequel les processus sociaux tels que la collaboration, la négociation ou la mise en commun incitent l'élève allophone à développer ses compétences orales de façon quotidienne au travers d'un usage pragmatique de la langue (priorité au sens). Bien souvent, une journée d'école amène des situations de communication orale authentiques, contextualisées mais également répétitives. Une ritournelle qui aide l'élève dans l'évolution de son inter langue et le pousse à interagir avec son environnement. Nous sommes donc en mesure d'évaluer les

¹⁴ « En didactique des langues on désigne par inter langue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source [...] sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. » (Dictionnaire de didactique du français, Langue première et seconde, J-P Cuq, 2003).

¹⁵ Eduscol, « Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves », *Eduscol*, 25/07/2016, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid103789/principes-d-action-pour-evaluer-les-acquis-des-eleves.html#lien2> (consulté le 10/03/2017)

¹⁶ CASNAV Académie de Strasbourg, Accueil d'un élève allophone en classe ordinaire, CASNAV, 07/02/2017, en ligne : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-second-degre/pour-les-enseignants-de-classes-ordinaires/> (consulté le 14/04/2017)

activités langagières orales en premier lieu. Cependant, il est probable que l'élève allophone ne soit pas en mesure de générer une production/expression orale à la demande dans une situation hors contexte comme un bilan. Au début, nous devons donc adapter nos modalités d'évaluation des compétences du socle commun liées à l'oral en pensant à un usage en contexte de la langue et accepter d'évaluer des compétences partielles notamment en ce qui concerne le domaine 1¹⁷.

3.2 S'adapter au profil de l'élève allophone

« En classe ordinaire, l'enseignant s'accordera une période d'observation pour repérer, dans des situations d'apprentissage variées, les compétences scolaires, langagières et linguistiques que l'élève allophone a acquis dans son parcours antérieur et qu'il est capable de mobiliser. L'enseignant partira de ces observations pour organiser une évaluation progressive et positive, adaptée au profil de l'élève. »¹⁸

3.2.1 La différenciation

Il est évident que nous ne partons pas sur des modalités d'évaluation identiques à celles de leurs camarades francophones pour des raisons d'équité et dans l'optique de la réussite scolaire.

L'une des possibilités est de proposer une évaluation différenciée. Elle conserve le même type d'activités que celle proposée au reste de la classe, en revanche, la formulation des consignes est d'un niveau linguistique adapté aux compétences de chacun des trois élèves tout comme la production demandée sera conforme à leurs acquis disciplinaires. Nous jouons sur trois paramètres principaux : le nombre d'exercices, la complexité et le temps accordé.

L'autre possibilité est de conserver la même évaluation pour l'ensemble de la classe pour que l'élève allophone se situe par rapport aux autres. Soit, nous les autorisons tout de même à utiliser des ressources complémentaires (manuels, cahiers de cours, exercices corrigés) comme appui. Soit, nous adaptons notre notation en évaluant uniquement les exercices réalisés.

Dans les deux cas, nous évaluons toujours de manière positive en valorisant les progrès. Nous évitons également la correction systématique des erreurs linguistiques notamment

¹⁷ Les langages pour penser et communiquer, notamment les composantes 1 (langue française) et 3 (langages scientifique et mathématique).

¹⁸ Eduscol, Repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire, Eduscol, en ligne : eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf (consulté le 22/03/2017).

lorsqu'il ne s'agit pas d'une évaluation en français. En revanche, toute erreur répétitive fera l'objet d'une remédiation spécifique et individuelle.

3.2.2 L'individualisation

Si une évaluation différenciée est possible dans certaines disciplines comme les mathématiques, il est souvent nécessaire en français de choisir un parcours individualisé.

Prenons le cas d'une production d'écrit ayant pour thème le portrait d'un personnage de fiction impliquant trois critères de réussite : l'usage de l'imparfait de l'indicatif, l'emploi de 10 adjectifs différents (minimum) et une organisation logique. Cette activité n'est pas accessible pour Suzan X et Mary X en termes de compétences linguistiques mais également disciplinaires. Leur connaissance lexicale n'est pas suffisamment étendue et la valeur descriptive de l'imparfait de l'indicatif ne fait pas sens pour mener à bien cette tâche. Bien qu'en gardant le thème du portrait pour ne pas s'écarter totalement de l'évaluation proposée à la classe, nous allons leur proposer de se décrire mutuellement sans imposer ni un temps de conjugaison ni un nombre minimal de phrases. Contrairement aux élèves de la classe, l'évaluation se fera en quatre temps :

- la représentation graphique (portrait dessiné) pour concrétiser la notion de portrait
- le premier jet semi-autonome avec l'aide du dictionnaire ou des manuels et du support visuel réalisé au préalable
- la séance de correction (individuelle) avec une lecture à haute voix du portrait pour repérer les écarts entre la production écrite et le portrait oral
- le deuxième jet écrit sur ordinateur avec les corrections faites en séance précédente

L'ensemble des productions aideront à l'évaluation de la progression (*ANNEXE 7*)

Les dispositifs similaires devront évoluer avec le temps et les progrès de l'élève avec l'optique de rejoindre peu à peu la norme-classe.

3.2.3 Accompagner l'élève allophone pendant une évaluation

La posture traditionnelle de l'enseignant durant une évaluation est le retrait. Nous considérons souvent qu'il s'agit d'un moment durant lequel l'élève doit être en autonomie totale et capable de mobiliser seul les bonnes compétences pour résoudre la tâche donnée. Ce principe est à revoir dans le cas d'un élève allophone qui peut se retrouver rapidement perdu sans la possibilité de recevoir l'étayage d'un pair ou de l'enseignant sur la tâche à accomplir. La

différenciation d'une situation d'évaluation, particulièrement si elle est sommative, passe également par notre attitude. Nous avons pour rôle de :

- anticiper les obstacles linguistiques en oralisant les consignes ou en les accompagnant de la gestuelle pour les expliciter

- rassurer l'élève en validant progressivement ce qui est fait et ce qu'il lui reste à faire

- aider l'élève à choisir les connaissances disciplinaires à mobiliser s'il doute

- faire les exercices avec lui, en dernier lieu, si nous ressentons un blocage trop important

Bien évidemment, l'objectif est de réduire au fur et à mesure notre présence à ses côtés afin qu'il puisse être en autonomie.

3.3 Valoriser les compétences de l'élève

L'enjeu majeur pour un élève allophone est la maîtrise de la langue française cependant nous devons aller au-delà de son statut de non-francophone qui n'est pas représentatif de ses acquis et de son potentiel.

3.3.1 Le plurilinguisme

Le fait qu'il ne maîtrise pas la langue française ne signifie pas qu'il soit dépourvu de compétences linguistiques, au contraire, un élève allophone a souvent un profil plurilingue. Sa langue maternelle et, éventuellement, les autres langues maîtrisées forment un ensemble de connaissances qui peut être valorisé dans le cadre de la composante 2¹⁹ du domaine 1 du Socle commun. Il est possible que ces langues ne fassent pas partie de celles envisagées dans les programmes ou soient trop éloignées de nos connaissances pour être évaluées avec certitude. Malgré tout, nous ne pouvons pas refuser à ces élèves de profiter de cet atout linguistique. C'est pourquoi, afin d'évaluer ses compétences, nous avons des supports disponibles (écrits ou audio) sur lesquels nous appuyer sur les différents sites des CASNAV.

3.3.2 Privilégier le contenu du message à sa forme

En tant que novice, l'élève allophone rencontre des difficultés dans la manipulation de la langue française. C'est pourquoi, en dehors des bilans dont l'objectif est d'évaluer principalement la progression linguistique de l'élève, notre regard se portera avant tout sur la réponse donnée et non sur la forme sous laquelle elle apparaît. Une fois l'aspect disciplinaire

¹⁹ Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale.

évalué, nous reformulerons l'énoncé erroné tout valorisant la tentative pour que l'élève bénéficie de l'étayage nécessaire à sa progression.

Par ailleurs, nous n'hésiterons pas à lui permettre d'utiliser la(les) langue(s) qu'il connaît pour résoudre un obstacle linguistique ou pour encourager sa prise de parole au sein de la classe. D'autant plus que nous ne pouvons pas considérer un savoir disciplinaire comme acquis uniquement s'il est mis en œuvre en français car nous focaliserions notre évaluation sur ce qui n'est pas maîtrisé sans prendre en compte ce qui l'est. Cette démarche doit permettre à l'élève de comprendre que son allophonie n'est pas un frein dans sa progression scolaire. Nous serons donc amenés à définir deux types de critères de réussite pour nos évaluations, l'un disciplinaire et l'autre linguistique, sans que le second n'influence la validation du premier.

CONCLUSION

Basée sur les acquis de ces élèves, l'évaluation de la progression des élèves allophones inclus en classe ordinaire doit être différenciée, progressive et positive tout en restant dans le cadre du Socle commun pour viser une inclusion scolaire effective.

La différenciation nous permet d'adapter en amont notre évaluation aux acquis disciplinaires et linguistiques de l'élève. Puis, au cours de l'évaluation, elle nous permet d'influer sur différents paramètres pour favoriser la réussite de l'élève. En quelques mots, il s'agit de simplifier le niveau linguistique des énoncés, de proposer des tâches moins complexes d'un point de vue disciplinaire, d'accorder le recours aux ressources au cours de l'évaluation (humaines ou matérielles), de moduler les supports et de permettre différentes modalités (écrit ou oral).

La progressivité de l'évaluation est inhérente au processus d'acquisition de la langue. Les situations d'oral seront privilégiées au début par rapport aux situations d'écrit. De la même façon, nous proposerons des activités de compréhension avant celles de production. L'évaluation se fera dans le quotidien de la classe pour favoriser un usage de langue cible en contexte et pour donner du sens aux tâches accomplies comme le préconise le CECRL. Nous devons retenir que la spécificité de l'allophonie fait que ces élèves sont toujours en cours d'apprentissage ainsi le format de l'évaluation formative est celui qui convient le mieux.

La valorisation de l'évaluation implique de ne pas se focaliser sur les erreurs linguistiques malgré l'enjeu de la scolarité en français. L'acquisition des compétences disciplinaires ne doit pas être masquée par l'aspect langagier. L'erreur devra être utilisée comme levier d'apprentissage et source d'informations pour adapter les situations d'apprentissage de l'élève. Pour cela, nous devons préférer une évaluation par le biais des indices de progrès plutôt que de « notes-sanction ».

ANNEXE 1

Grille d'évaluation des compétences du Devenir élève en GS – Éduscol

Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle

Guide d'observation : devenir élève

Nom et prénom :		Date :	
Compétences		INDICATEURS	
Respecter les autres et respecter les règles de vie commune		<input type="checkbox"/> n'agresse pas les personnes de son environnement, <input type="checkbox"/> a recours à la parole en cas de désaccord ou de conflit, <input type="checkbox"/> attend son tour, <input type="checkbox"/> porte attention aux enfants les plus vulnérables, <input type="checkbox"/> adapte son comportement avec eux, <input type="checkbox"/> sait les aider si c'est nécessaire, <input type="checkbox"/> sait demander de l'aide pour eux à un adulte, <input type="checkbox"/> utilise spontanément les formules habituelles de salutations ou de courtoisie, <input type="checkbox"/> pratique les règles de vie de la classe et de l'école, <input type="checkbox"/> n'enfreint pas les interdits, <input type="checkbox"/> prend soin du matériel, range, participe aux tâches collectives de remise en état d'un lieu après utilisation.	
Écouter, aider, coopérer, demander de l'aide		<input type="checkbox"/> sait mobiliser son attention pour comprendre des consignes, <input type="checkbox"/> est capable de jouer le rôle de « leader », selon les moments, les activités, en classe et dans les temps moins formels (en récréation par exemple), <input type="checkbox"/> sait demander l'assistance dont il a besoin, <input type="checkbox"/> est capable de contribuer de manière constructive à une activité partagée ou en groupe.	
Éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions		<input type="checkbox"/> peut se lancer dans une activité nouvelle sans appréhension majeure, <input type="checkbox"/> ne se réfugie pas dans l'inaction, <input type="checkbox"/> ne prend pas de risques inutiles, <input type="checkbox"/> ne questionne pas en permanence le maître (ou un autre adulte) pour se rassurer, <input type="checkbox"/> sait exprimer ses émotions (plaisir, peur...) par le langage, par des comportements pondérés, <input type="checkbox"/> ne s'exprime pas par des débordements qui perturbent les autres et la classe, <input type="checkbox"/> ne se repaie pas sur lui-même.	
Identifier les adultes et leur rôle		<input type="checkbox"/> sait s'adresser à ses interlocuteurs adultes de manière adaptée et égale en fonction de ses besoins et en fonction des règles de vie dans l'école, <input type="checkbox"/> connaît les adultes stables dans l'école (peut porter un message, un objet à celui indiqué par le maître), <input type="checkbox"/> peut parler de ces adultes à ses parents en les désignant et les aider à trouver leur interlocuteur, <input type="checkbox"/> sait désigner les rôles en fonction des usages en cours dans l'école.	
Dire ce qu'il apprend		<input type="checkbox"/> sait justifier une réalisation, une réponse, <input type="checkbox"/> est en mesure de mettre en rapport sa production avec la consigne donnée ou avec des critères de réussite énoncés précédemment pour s'assurer qu'il a réalisé et réussi ce qui était demandé, <input type="checkbox"/> est capable de porter un regard objectif sur les productions de ses camarades, d'identifier des erreurs, <input type="checkbox"/> est capable de commenter de manière pertinente ses réussites ou ses ratés quand on examine avec lui un cahier ou classeur qui regroupe ses productions, <input type="checkbox"/> est capable de faire le bilan d'une demi-journée ou d'une journée de classe, <input type="checkbox"/> est capable de distinguer ce qui a été « fait » et ce qui a été « appris » ou « travaillé ».	
Exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires		<u>Sait se mettre au travail sur la base d'une consigne collective :</u> <input type="checkbox"/> sait ce qu'il doit faire, <input type="checkbox"/> sait s'organiser : sait trouver le matériel nécessaire et sait le ranger après utilisation, <input type="checkbox"/> sait trouver les aides éventuelles dont il peut s'entourer, <input type="checkbox"/> se tient à la tâche jusqu'à son terme, <input type="checkbox"/> ne questionne pas le maître de façon incessante. <u>D'une façon plus générale :</u> <input type="checkbox"/> participe, <input type="checkbox"/> s'implique et mobilise ses acquis dans les tâches scolaires, <input type="checkbox"/> prend des initiatives, <input type="checkbox"/> fait des choix et accepte de les discuter, <input type="checkbox"/> agit avec d'autres si nécessaire, <input type="checkbox"/> prend part aux échanges collectifs, <input type="checkbox"/> sait jouer des rôles différents.	

ANNEXE 2

Outil d'aide à l'évaluation, référentiel national proposé par Éduscol (extrait)

Écouter (compréhension de l'oral)		
<p>Items du socle commun</p>	<p>Descripteurs du CECRL</p>	<p>Aides pour l'évaluation L'évaluation est réalisée dans des situations de classe ordinaire, lors de conduite de projets ou dans des activités spécialement conçues pour l'évaluation. Elle repose sur des activités dans tous les domaines où l'oral est sollicité en situation de communication et d'évocation. Les réponses attendues peuvent prendre différentes formes : une réaction gestuelle, une production orale, une trace écrite. Lorsque la réponse attendue consiste en la production d'une ou plusieurs phrases, c'est la pertinence de la réponse qui est évaluée, son adéquation avec la question, et non la qualité de la production ou sa correction grammaticale. Critères de réussite: l'élève réagit de façon adéquate.</p>
<p>Palier 1 <i>Comprendre les consignes de classe</i> <i>Suivre des instructions courtes et simples</i></p>	<p><u>Comprendre des annonces et instructions orales (page 56)</u> A1 Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples. <u>Compréhension générale de l'oral (page 55)</u> A1 Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. A2 Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message bref, simples et clairs. Peut comprendre des indications simples relatives à la façon d'aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun.</p>	<p>Tâches</p> <ul style="list-style-type: none"> • A l'occasion des rituels de classe, l'élève réagit de façon adéquate aux différentes consignes courantes que donne le professeur en classe (s'asseoir, ouvrir le cahier, aller au tableau, se taire, écouter, etc.). • L'élève réagit à des consignes pour mettre en place une activité de classe (faire un exercice, lecture silencieuse, jeux, arts plastiques). • L'élève coche des dessins correspondant aux mots, phrases ou situations simples entendus ou coche la bonne réponse dans une série de propositions (QCM) • L'élève dessine sous la dictée un personnage, un animal ou un objet. • L'élève complète les éléments manquants d'un message oral simple (numéro de téléphone, date de naissance).
<p>Palier 2 <i>Comprendre un message oral pour réaliser une tâche</i></p>	<p><u>Compréhension générale de l'oral (page 55)</u> A2 Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. <u>Compréhension des annonces et instructions orales (page 56)</u> B1 Peut comprendre des informations techniques simples, tels que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant. Peut suivre des directives détaillées. <u>Compréhension générale de l'oral (page 55)</u> B1 Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiaux.</p>	<p>Tâches</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève comprend des consignes de classe plus élaborées (compléter un énoncé, un tableau, justifier sa réponse, mettre au pluriel, au passé composé, etc.) • L'élève repère sur des vignettes les activités (jeux, sports, loisirs, recettes de cuisine, macramé, etc.) présentées par le professeur. • L'élève sélectionne dans des listes des réponses pertinentes aux questions simples sur le nom, la nationalité, l'âge, les loisirs préférés, etc. d'un personnage donné. • L'élève dessine sur un plan simple de ville le trajet décrit par le professeur pour aller d'un point à un autre. <p>Tests</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève est capable d'exécuter correctement la consigne (règles d'un jeu de rôles, recette de cuisine, mode d'emploi, etc.), en situation réelle ou simulée.

ANNEXE 3

Extraits des fiches de synthèse du CASNAV

A

27

ÉVALUATION NON-VERBALE EN MATHÉMATIQUES POUR ÉLÈVES ALLOPHONES

Fiche de synthèse
Nouveaux programmes école et collège – Évaluation diagnostique -

NOM: _____ Prénom: _____ Date: _____

CLASSES DE GS/CP		Classe	Non	~	Oui
I1.	Dénombrer une collection de 1 à 20 objets	GS			
I2.	Compléter une suite de nombres inférieurs à 20	GS			
I3.	Comparer, ranger et encadrer des nombres entiers naturels inférieurs à 20	GS-CP			
I4.	Additionner des nombres entiers naturels inférieurs à 100	CP-CE1			
I5.	Soustraire des nombres entiers naturels inférieurs à 100	CP-CE1			
I6.	Multiplier par 2 un nombre entier naturel à 1 chiffre	CP-CE1			
CLASSES DE CE1/CE2		Classe	Non	~	Oui
II1.	Comparer, ranger et encadrer des nombres entiers	CE1-CE2			
II2.	Additionner des nombres entiers inférieurs à 1000	CE1-CE2			
II3.	Soustraire des nombres entiers inférieurs à 1000	CE1-CE2			
II4.	Multiplier des nombres entiers inférieurs à 1000	CE2-CM1			
II5.	Tracer sur papier quadrillé la figure symétrique d'une figure simple par rapport à une droite	CE2-CM1			
II6.	Mesurer un segment ou une ligne brisée	CE2-CM1			
II7.	Lire l'heure	CE2-CM1			
CLASSES DE CM1/CM2		Classe	Non	~	Oui
III1.	Comparer, ranger et encadrer des nombres entiers et décimaux	CM1-CM2			

B

ÉVALUATION EN FRANÇAIS POUR ÉLÈVES ALLOPHONES

Fiche de synthèse
Cadre européen commun de référence pour les langues

NOM: _____ Prénom: _____ Date: _____

1. Langue orale

1. COMPRENDRE - cocher: <input type="checkbox"/> GD (Grand débutant) <input type="checkbox"/> A1.1 <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A1+ <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> A2+ <input type="checkbox"/> B1		Non	~	Oui
Pré-requis - Comprend et réagit à une consigne donnée non-verbale.				
Pré-requis - Distingue les phonèmes français (discrimination auditive).				
A1.1 Repère quelques mots très courants du quotidien				
A1	Comprend des mots très familiers et des phrases très courantes sur l'environnement concret immédiat, si l'on parle lentement et distinctement.			
A2	Comprend les mots familiers et les phrases courantes du quotidien, ainsi que l'essentiel de messages simples et clairs			
B1	Comprend l'essentiel d'un discours clair et standard sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel.			
2. CONVERSER - 3. S'EXPRIMER EN CONTINU - cocher: <input type="checkbox"/> GD <input type="checkbox"/> A1.1 <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A1+ <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> A2+ <input type="checkbox"/> B1		Non	~	Oui
Pré-requis - Communique non-verbale.				
Pré-requis - Reproduit les phonèmes français (prononciation).				
A1.1 Répond à une question par un ou des mots juxtaposés courants du quotidien.				
A1	Utilise des phrases très simples pour poser ou répondre à des questions sur des sujets familiers, ainsi que pour décrire l'environnement concret immédiat ou les gens qui en font partie.			
A2	Utilise des phrases courantes pour converser sur des sujets familiers, ainsi que pour décrire l'environnement quotidien.			
B1	Construit un discours articulé pour converser sur des sujets familiers, ainsi que pour raconter une histoire, un livre ou un film, exprimer ses sentiments, ses opinions, ses projets...			

2. De l'oral à l'écrit

ORALISER		Non	~	Oui
1 - Lit et associe les graphèmes simples.				
2 - Oralise intégralement avec lenteur (annonce).				
3 - Oralise intégralement (lecture courante).				
4 - Propose une lecture qui fait sens (expressive, intonative).				
GRAPHIER		Non	~	Oui
Pré-requis - Tient et utilise correctement crayon ou stylo.				
Pré-requis - Dessine ou reproduit les formes de base (lignes, boucles...).				
1 - Reproduit les lettres majuscules.				

Accessibles dans leur intégralité à l'adresse suivante :

<http://www.cndp.fr/entrepot/ville-ecole-integration/realites-et-pratiques/guide-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees/evaluer.html>

(consulté le 02/04/2017)

ANNEXE 4

Parcours personnalisé de réussite éducative pour un élève allophone scolarisé en classe ordinaire (page 2/4) modèle proposé par le CASNAV

Objectifs du projet

Apprentissage de la langue française :

.....
.....

Apprentissage de la lecture et de l'écriture :

.....
.....

Mathématiques

.....
.....

Compétences scolaires

.....
.....

Dispositifs à mettre en œuvre

Enseignants concernés

.....
.....

En aide personnalisée

Activités prévues :

.....
.....

Moyens utilisés :

.....
.....

Au sein de la classe

Activités spécifiques prévues :

.....
.....

Moyens utilisés :

.....
.....

Dans le cadre d'activités décloisonnées le cas échéant

Activités prévues :

.....
.....

Moyens utilisés :

.....
.....

ANNEXE 5A

Extrait du projet pédagogique de Vlad X

Projet pédagogique pour la période 2 – MEP 07 Novembre 2016

BILAN A L'ISSUE DE LA PERIODE 1

VLAD. X	Oui	Non	Remarques
Lecteur dans sa langue	X		Alphabet latin – Des différences phonologiques
Lecteur en français		X	Vlad peut lire les mots mais il n'y met pas de sens pour le moment
Écriture cursive	X		Difficulté au niveau des majuscules
Compréhension orale du français	X		Si le débit est lent et les mots imagés
Interaction orale		X	Pour le moment, Vlad n'utilise que OUI et NON
Maîtrise des compétences mathématiques attendues en CM1 (Période 1)	X	X	Nombres et calculs : grands nombres à revoir et multiplication Géométrie : manipulation des instruments – vocabulaire (FLE)
Attitude d'élève – Intégration sociale – Rapport à l'enseignant		X	Vlad a beaucoup de difficultés à se concentrer sur une tâche ou à entrer dans l'écoute active. Il n'est pas capable, même par mimétisme, de suivre les consignes matérielles données. La relation avec les autres élèves n'est pas simple – Des conflits – Modalités de tutorat à ce jour impossible Le respect des règles de la classe est à travailler. Vlad est très demandeur vis-à-vis de l'enseignant

ANNEXE 5B

OBJECTIFS POUR CE PROJET (07/11 au 16/12)

Vlad est en inclusion partielle dans le cadre des séances de mathématiques. La maîtrise du français est donc principalement évaluée au travers de la compréhension des consignes orales et écrites de la discipline, de l'acquisition du vocabulaire spécifique aux mathématiques et des interactions orales en classe.

La numération est gérée par Madame X. La géométrie et les grandeurs/mesures par Madame Ursulet.

DOMAINE	COMPETENCES	A / ECA	REMARQUES
LANGUE FRANÇAISE	<p>Suivre la phase découverte de la séance (compréhension orale)</p> <p>Comprendre et utiliser des mots précis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - géométrie : point, segment, droite, carré, rectangle, triangle et cercle 	A	<p>Suivre une phase de la séance lui demande un effort de concentration et cognitif important mais Vlad montre de la bonne volonté.</p> <p>Il faut cependant prévoir une pause avant de le remettre en activité.</p> <p>Vlad n'arrive pas encore à produire de phrases simples mais il emploie des mots-phrases qui montre que le vocabulaire abordé est compris.</p>
LIRE ET ÉCRIRE	<p>Recopier la leçon au tableau (ou sur un support papier) avec le minimum d'erreurs</p> <p>Lire à haute voix une à deux consignes par séance (à la maîtresse)</p>	ECA	<p>Copie : quelques mots sont oubliés</p> <p>Lecture : la prononciation s'améliore. Le sens global n'est pas compris mais les mots clés sont repérés</p>
MATHÉMATIQUES	<p>Associer le bon geste à la consigne.</p> <p>Tracer - mesurer un segment – parallèle – perpendiculaire</p>	A	<p>Les notions abordées sont acquises.</p>
ATTITUDE SCOLAIRE	<p>Faire preuve d'attention lors de moments définis</p> <p>Respecter les règles de la classe concernant le bavardage et les déplacements</p> <p>Rendre un travail soigné et appliqué</p> <p>Respecter ses camarades</p>	ECA	<p>Vlad est en progrès.</p> <p>Une séance de mathématique lui semble encore trop longue à ce jour pour rester concentré jusqu'au bout.</p> <p>La communication avec les autres élèves s'est nettement améliorée. La mise en place d'un tutorat est maintenant envisageable.</p>

A : atteint-acquis / ECA : en cours d'acquisition

ANNEXE 6

Prénom : Vlad

Léance du : 14/03/2017

Matière : MATHÉMATIQUES

Collectif et/ou individuel : les deux

Supports utilisés : affichages tableau - livre EURO MATHS - Trace écrite

Ecouter et parler (compétences orales)	A/ECA	Remarques
L'élève comprend les mots-clés des consignes.	A	Géométrie : reproduire une figure, identiques, mesurer, tracer avec la règle.
L'élève commence à saisir dans leur globalité mes propos adressés à toute la classe.	A	À part le temps d'adaptation, Vlad gère bien les consignes de matériel et des moments-clés d'une séance.
L'élève n'a plus besoin que je répète systématiquement si je parle lentement et distinctement. (Je répète et/ou illustre uniquement certains mots. OUI/NON)	ECA	+ qu'une difficulté liée à la langue, c'est plus un manque de concentration. UPE2A → J2 VS CH1C → 29 = temps d'adaptation systématique
L'élève utilise les formes de politesse les plus élémentaires pour établir un contact. (Bonjour - au revoir - <u>s'il vous plaît</u> - merci...)	A	(SVP) est à automatiser
L'élève commence à utiliser des mots ou des expressions qu'il a appris et à <u>produire des phrases</u> très simples.	ECA	Mots-phrases en majorité Quelques phrases fautes demander des explications : « il faut ... » PROGRES!
L'élève commence à s'exprimer spontanément mais avec des hésitations.	ECA	Point à travailler : Vlad attend qu'on le comprenne sans essayer de se faire comprendre → gestuelle

Symétrie : exercices différenciés - reproduction de figures.

↳ Notion apparemment comprise dans la pratique mais pas verbalement / langue.

ANNEXE 7

Productions de Mary X



Elle a les cheveux noirs et courts
et son les yeux est noir et
elle a de tee-shirt bleu.
Elle la de pantalon gris.
Elle la des baskets.

Production faite par ordinateur lors d'un APC

« Elle a les cheveux noirs et courts.

Les yeux sont noirs.

Elle a un tee-shirt bleu, un pantalon gris et des baskets.

Elle s'appelle Luzan. »

Bibliographie

CHERQUI, G., Inclure : le français de scolarisation et élèves allophones, HACHETTE, 2014

CONSEIL DE L'EUROPE., Cadre européen commun de référence. Apprendre, enseigner, évaluer, DIDIER, 2002.

CUQ, J-P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international, 2003.

FRISA, J-M., Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire, CANOPE EDITIONS, 2014

ROSEN, É., Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE international, 2006 (2e édition corrigée en 2007).

TARDIEU, C., Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais, Paris, Ellipses, 2006.

Résumé

Ce mémoire traite de l'évaluation des élèves allophones dans le cadre de l'inclusion scolaire en classe ordinaire. Une première partie est consacrée aux objectifs spécifiques liés à l'enseignement aux élèves allophones ainsi qu'aux textes officiels entourant la pratique pédagogique. Puis, après avoir présenté le contexte d'observation, nous analysons les gestes professionnels liés à l'adaptation de nos situations d'évaluation pour ce public particulier.

Resume

This thesis deals with the evaluation of allophone pupils in the context of school inclusion in the regular classroom. The first part is dedicated to the specific objectives related to the teaching of allophone pupils and to the official texts surrounding pedagogical practice. Then, after presenting the context of observation, we analyze the professional gestures related to the adaptation of our situations of evaluation for this particular audience.