



**HAL**  
open science

# Enseigner à des élèves allophones : savoir prendre en compte leur diversité

Alexia Gréard-Wattelet

► **To cite this version:**

Alexia Gréard-Wattelet. Enseigner à des élèves allophones : savoir prendre en compte leur diversité. Education. 2022. dumas-04388230

**HAL Id: dumas-04388230**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04388230v1>**

Submitted on 11 Jan 2024

**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.

## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention second degré**

**Ecrit réflexif**

**Enseigner à des élèves allophones :**

**Savoir prendre en compte leur diversité**

**Ecrit réflexif présenté en vue de la titularisation**

**soutenu par**

**Alexia GREARD-WATTELET**

**le 09 juin 2022**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Martine Dordain, directrice de recherches

# Sommaire de l'écrit réflexif

<b>Introduction</b>	<b>p. 3</b>
<b>1. La diversité du public allophone.</b>	<b>p.7</b>
1.1. Les différents profils d'élèves allophones.	p.7
1.2. Connaître les profils de ses élèves.	p.11
<b>2. Les premières pistes : envisager les consignes et les supports sous un autre angle.</b>	<b>p.15</b>
2.1. Les consignes écrites.	p.17
2.2. Les consignes orales.	p.20
2.3. Les documents supports : quelques exemples en cours de français	p.24
<b>3. Evaluer les élèves allophones : l'exemple des évaluations sommatives</b>	<b>p.28</b>
3.1. En français	p.28
3.2. En géographie	p.33
3.3 En histoire	p.40
<b>Conclusion</b>	<b>p.46</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>p.49</b>
<b>Table des sources</b>	<b>p.51</b>
<b>Table des annexes</b>	<b>p.54</b>
<b>Remerciements</b>	<b>p.70</b>
<b>4<sup>ème</sup> de couverture</b>	<b>p.71</b>

## Introduction

« Comme d'autres pays d'immigration en Europe et en Amérique du Nord, la France, depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, accueille des familles (Jablonka, 2010), dont les enfants sont massivement scolarisés à l'école publique. Chaque année, l'institution scolaire doit ainsi intégrer plusieurs dizaines de milliers d'élèves primo-migrants, composant un public hétérogène plus ou moins familier des habitudes scolaires, de la culture et de la langue françaises<sup>1</sup> ».

Il faut attendre les années 1970 pour voir apparaître des aménagements destinés à ces élèves allophones<sup>2</sup> (Rigoni, 2017). Aujourd'hui, la circulaire relative à l'organisation des élèves allophones nouvellement arrivés<sup>3</sup> prévoit « la scolarisation [de ces élèves car elle] relève du droit commun et de l'obligation scolaire ». L'objectif est « [d'] assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France [car il en] est un devoir de la République et de son École ». Il est donc inscrit au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, la prise en charge de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, communément appelés « ENA », dans un but « d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones<sup>4</sup> » et ce, par le biais « de pratiques éducatives inclusives<sup>5</sup> ». Aussi, « la scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives<sup>6</sup> ».

Le nombre d'élèves nouvellement arrivés en France (ENA) est en augmentation. Nous pouvons citer à titre d'exemple l'académie de Versailles. D'après Anne Lanchon, elle est de « celle qui accueille le plus grand nombre d'élèves migrants. En 2012-2013, 1580 élèves ont été scolarisés dans les [unités

---

<sup>1</sup> Rigoni I. (2017), p.40.

<sup>2</sup> « Personne ayant une autre langue maternelle que celle du pays où il se trouve » (Universalis.fr).

<sup>3</sup> Circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

<sup>4</sup> *Loc. Cit.*

<sup>5</sup> *Loc. Cit.*

<sup>6</sup> *Loc. Cit.*

pédagogiques pour élèves allophones arrivants] (UPE2A) de l'Essonne<sup>7</sup> : un chiffre en augmentation de 13 % par rapport à l'année précédente<sup>8</sup> ». En 2014-2015, ce sont « 52 500 élèves allophones [qui] étaient répartis dans près de 9 200 écoles et collèges<sup>9</sup> » (Rigoni, 2017, p.43). Si la scolarisation de ces élèves nouvellement arrivés en France est obligatoire, leur « intégration sociale et culturelle<sup>10</sup> » ne peut être permise que par le biais de la maîtrise du français. En effet, la maîtrise de la langue française constitue « un enjeu déterminant pour la réussite des élèves allophones », d'après le Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des Sports<sup>11</sup>. A cet effet, des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ont été mis en place dans les académies françaises. Cela permet « aux élèves concernés d'être inscrits dans une classe ordinaire tout en bénéficiant d'un enseignement renforcé en français langue seconde [FLS], en fonction de leurs besoins et de leurs acquis linguistiques et langagiers<sup>12</sup> ».

Le français langue seconde (FLS) est essentiel pour permettre l'intégration et la réussite scolaire, et professionnelle, des élèves nouvellement arrivés en France (ENA). Le français langue seconde (FLS) se distingue du français langue étrangère (FLE) qui est enseignée dans un but culturel, touristique et parfois professionnel. En effet, le FLS

« constitue pour l'apprenant allophone une nécessité vitale car son apprentissage conditionne la réussite scolaire et professionnelle. En tant que langue d'inclusion sociale, il représente un enjeu déterminant pour l'apprenant » (Lecocq, 2012, p.13).

D'autre part, pour Bertrand Lecocq, le FLS « acquiert [aussi] une fonction de scolarisation », c'est que nous appelons le français langue de scolarisation (FLSCO).

---

<sup>7</sup> Information du ministère de l'Éducation nationale mise à jour en février 2021 concernant « La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».

<sup>8</sup> Lanchon A. (2014).

<sup>9</sup> Ministère de l'Éducation nationale, Division de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), Note d'information, n° 35, octobre 2015.

<sup>10</sup> Circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

<sup>11</sup> Information mise à jour en février 2021 concernant « La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».

<sup>12</sup> *Loc. Cit.*

C'est pourquoi, « le français devient une langue enseignée qui sert également à *enseigner d'autres matières qu'elle-même*<sup>13</sup>, constituant ainsi un vecteur des apprentissages pour les autres disciplines scolaires » (Lecocq, 2012). Aussi, dans le cadre des sciences de l'éducation, c'est-à-dire des situations d'apprentissage, des activités des élèves et de l'enseignante, nous nous intéresserons aux consignes et aux supports qui peuvent être proposés aux élèves allophones de lycée professionnel afin de favoriser leur réussite et ce, dans différentes disciplines : le français, l'histoire et la géographie.

C'est dans le cadre de l'année de titularisation au lycée polyvalent Le Mans Sud, en Sarthe, que cette réflexion s'inscrit. C'est en qualité de professeure stagiaire dans les disciplines de Lettres, histoire-géographie et enseignement moral et civique, que nous avons eu la charge d'une classe de deuxième année de CAP (Certificat d'aptitude professionnelle), filière maintenance des véhicules et une classe de seconde en préparation au baccalauréat professionnel, métiers de la relation-client. Ce questionnement autour des élèves allophones s'est présenté à nous lorsque nous nous sommes confrontée à un élève allophone en difficulté lors d'un atelier d'écriture autour du portrait. Les élèves avaient pour consigne de compléter un questionnaire de Proust<sup>14</sup>. Les élèves devaient continuer les phrases suivantes : « Si j'étais un film, je serais... Si j'étais un plat, je serais... ». Un élève d'une classe de terminale CAP a formulé qu'il ne comprenait pas ce qu'il devait faire. Nous avons reformulé les phrases par des questions, par exemple, « quel est ton plat préféré ? ». Cette gymnastique de la reformulation a semblé convenir à l'élève, sur le moment. Ensuite, lors d'une visite d'un cours d'atelier, le même élève nous explique oralement les tâches qu'il doit effectuer sur un véhicule. Il doit parfois réfléchir au lexique professionnel dont il a besoin pour se faire comprendre mais il semble avoir compris la consigne donnée par son professeur d'atelier. Nous constatons aussi qu'il semble plus enthousiaste car plus en réussite que lors de l'atelier d'écriture. Au-delà d'une meilleure compréhension des consignes dans les disciplines professionnelles, nous remarquons que l'oral fait moins obstacle que l'écrit.

---

<sup>13</sup> Vigner G. (2009), p.38.

<sup>14</sup> Voir annexe 1.

Aussi, nous nous interrogerons sur les différents leviers qui permettraient la réussite scolaire d'élèves allophones. C'est pourquoi, nous nous demanderons s'il est possible d'**envisager des repères qui seraient transférables d'une discipline d'enseignement général, comme le français, à une autre discipline d'enseignement général, comme l'histoire ou la géographie, en lycée professionnel.**

Pour ce faire, nous devons apprendre à connaître la **diversité du public allophone en France puis, celles de nos élèves.** Ensuite, nous évoquerons **quelques repères issus de la recherche, notamment une réflexion autour des consignes écrites et orales,** mais aussi autour **des supports** proposés en classe. En effet, puisque l'oral nous a semblé prendre une part importante dans la compréhension d'une consigne, nous chercherons à développer cet équilibre entre l'écrit, imprescriptible puisqu'il est la trace de tout ce qui se pratique en classe, et l'oral, primordial pour la compréhension. Nous interrogerons également la place des supports textuels par rapport aux supports visuels, et audiovisuels. Enfin, nous présenterons **les résultats de nos expérimentations sur l'évaluation** des élèves allophones d'une classe de terminale CAP, maintenance des véhicules et ce, à travers les différentes disciplines que nous enseignons : le français, la géographie et l'histoire. Nous questionnerons la place de l'écrit dans l'évaluation mais aussi la progression des activités dans une évaluation sommative.

# 1. La diversité du public allophone.

## 1.1 Les différents profils d'élèves allophones.

« Le public des EANA se caractérise avant tout par sa très grande diversité, les élèves ayant pour points communs d'être nouvellement arrivés en France et en âge de scolarisation obligatoire » (Lecocq, 2012, p.15).

L'hétérogénéité du public des élèves allophones repose sur des différences au point de vue de la ou des langue(s) d'origine, de la culture, du parcours scolaire et migratoire. Par exemple, pour reprendre les propos d'Isabelle Rigoni, certaines familles « arrivent en France par avion, d'autres en bus ou en voiture après plusieurs jours de route, d'autres encore dans des conditions qu'elles ne souhaitent pas exprimer » (Rigoni, 2017, p.44). D'autres facteurs sont également à prendre en compte, comme le souligne Bertrand Lecocq, le milieu socioprofessionnel des parents, la maîtrise initiale du français, enfin, « la dimension psychologique et affective<sup>15</sup> ». D'après Catherine Mendonça Dias, il s'agirait de plus de 37 000 élèves allophones qui seraient arrivés sur le territoire français « au cours de l'année scolaire 2014-2015 (Robin et Touahir, 2015) [...] devant poursuivre leur scolarité avec une langue inconnue ou peut-être familière suivant qu'ils so[ie]nt issus de pays ou de cellules familiales francophones<sup>16</sup> ».

Par ailleurs, nous avons rencontré une personne du CASNAV<sup>17</sup> du Mans, qui nous a appris que l'une des missions principales de ce centre était d'établir des diagnostics au moment de l'arrivée d'un élève allophone sur le territoire français. En effet, d'après la circulaire relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) :

---

<sup>15</sup> Lecocq B. (2012), p.15.

<sup>16</sup> Mendonça Dias, C. (2016), pp.47-62.

<sup>17</sup> Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. Ce centre « est à la fois un centre de ressources, une instance de coopération et de médiation et un pôle d'expertise » ([www.ac-nantes.fr](http://www.ac-nantes.fr)).

« Tout élève allophone arrivant bénéficie d'une évaluation menée par la personne nommée par l'inspecteur de l'éducation nationale, avec le concours des formateurs du Casnav<sup>18</sup> ».

Ces évaluations doivent être menées « dans le cadre du cycle correspondant à la classe d'âge de l'élève<sup>19</sup> ». De plus, ces diagnostics doivent permettre de mettre en lumière : « [l]es connaissances en langue française » ; « les compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées [en France] » ; « [le] degré de familiarisation avec l'écrit » et « les compétences scolaires générales<sup>20</sup> », comme par exemple les mathématiques. L'objectif de ces évaluations est double : « permettre à l'élève d'intégrer au plus vite une classe fréquentée par les enfants d'un âge le plus proche possible du sien » et « transmettre les résultats aux enseignants qui accueillent ces élèves<sup>21</sup> ». Par ailleurs, les personnes détachées au Casnav doivent étudier les dossiers des nouveaux arrivants (enfants et adolescents) pour proposer des orientations en fonction du nombre de places dans les écoles, les collèges et les lycées. C'est en lien avec la division des élèves (DIVEL) que cette répartition est possible. De plus, Catherine Mendonça Dias explique que :

« en fonction des disponibilités, on attachera davantage d'importance à la visée pédagogique et à l'implication des familles (Goï, 2005) et on tiendra compte de la vulnérabilité psychologique de certains heurtés par les motifs de la migration (Cyrułnik, 1999 ; Duparc, 2009 ; Mestre & Moro, 2011)<sup>22</sup> ».

Cette division (DIVEL) a en charge « l'affectation des élèves en collège et en lycée<sup>23</sup> », d'après le site académique de Créteil. Par exemple, les élèves âgés de moins de seize ans, sont affectés dans les classes en fonction de leur âge et non en fonction de leur besoin en termes de scolarisation. D'ailleurs, la circulaire relative à l'organisation de la scolarité des EANA, précise que :

« [ceux] ayant été scolarisés dans leur pays d'origine so[n]t inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de

---

<sup>18</sup> Circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012.

<sup>19</sup> *Loc. Cit.*

<sup>20</sup> *Loc. Cit.*

<sup>21</sup> Circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012.

<sup>22</sup> Mendonça Dias, C. (2016), pp.47-62.

<sup>23</sup> [www.dsden93.ac-creteil.fr](http://www.dsden93.ac-creteil.fr)

deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes. [...] Les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge<sup>24</sup> ».

Cette circulaire précise également « [qu'] au cours de la première année de prise en charge pédagogique par [une] UPE2A<sup>25</sup>, [les EANA ont droit à] un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré. [Cette première année] est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit<sup>26</sup> ». Ces unités pédagogiques ont pour objectif de « permett[re] aux élèves concernés d'être inscrits dans une classe ordinaire tout en bénéficiant d'un enseignement renforcé en français langue seconde, en fonction de leurs besoins et de leurs acquis linguistiques et langagiers<sup>27</sup> ». Il s'agit d'un dispositif « d'aide à l'apprentissage [intensif] du français p[ou]r les élèves nouvellement arrivés en France<sup>28</sup> ». Les personnes qui prennent en charge ces élèves sont, d'après la circulaire relative à l'organisation de la scolarité des EANA, « dans le premier degré, [des] enseignant[s] volontaire[s] [...] et prioritairement [d]es enseignants ayant obtenu une certification complémentaire en français langue seconde ou ayant suivi un cursus universitaire en français langue seconde. [...] Dans le second degré, [ce sont] tou[s] [des] professeur[s] de lettres, [qui] de par [leur] formation initiale, doi[ven]t pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme [une] langue seconde<sup>29</sup> ». Or, Catherine Mendonça Dias précise que les « trois quarts » des enseignants d'UPE2A qu'elle a rencontrés disent n'avoir « suivi [qu'] une formation – ne serait-ce de quelques heures – tandis que les autres se forment sur le terrain, voire reprennent des études » (Mendonça, 2016).

Dans le cas de la ville du Mans, les besoins en français sont complétés par neuf heures intensives en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

---

<sup>24</sup> Circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012.

<sup>25</sup> Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

<sup>26</sup> Circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012.

<sup>27</sup> Circulaire n°2012-142 du 02 octobre 2012 relative à la scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

<sup>28</sup> Académie de Rennes. Collège les Hautes Ourmes. « Qu'est-ce que l'UPE2A ? Quels sont les élèves concernés ? ». URL : <https://www.college-les-hautes-ourmes.ac-rennes.fr>

<sup>29</sup> Circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012.

(UPE2A) et ce, pendant deux ans maximum. Lorsqu'il s'agit d'élève placé dans un établissement hors Le Mans, l'élève bénéficie de cours de français langue seconde. Au Mans, il y a trois collèges dotés d'une UPE2A : le collège Berthelot, le collège Costa Gavras, et le collège Joséphine Baker. En ce qui concerne les lycées, il n'y en a qu'une pour les niveaux A2 et B1<sup>30</sup> au lycée Funay. Pour le niveau A1, c'est au lycée Touchard-Washington qu'une unité a été mise en place et qui est rattachée à la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). Cette dernière est surtout réservée aux élèves qui sont rentrés dans l'urgence. Au lycée Sud, un dispositif de FLS a été mis en place en partenariat avec la réussite scolaire à raison d'une à deux heures par semaine selon les cas. Il s'agit d'un groupe d'assistants d'éducation qui se « consacre aux apprentissages dans différentes disciplines<sup>31</sup> ».

Cependant, cette organisation peut mener « à de longs trajets dans des moyens de transport publics et coûteux » (Mendonça, 2016), comme l'explique Catherine Mendonça Dias dans « les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants ». C'est pourquoi, certaines familles peuvent s'opposer à une inscription en UPE2A. Catherine Mendonça Dias donne l'exemple d'élèves qui « prennent le [...] train pendant une trentaine de kilomètres pour rejoindre le collège où une UPE2A a été implantée tandis que le dispositif de soutien linguistique dans la ville d'origine n'a pas été reconduit [et ce], malgré le flux important d'élèves. La distance entrave alors éventuellement l'assiduité<sup>32</sup> ».

Enfin, les adolescents de plus de seize ans et peu scolarisés antérieurement, sont pris en charge par le MAST (fonds européens). Ils bénéficient de neuf heures intensives de français, par semaine, en UPE2A et de l'aide pour la recherche de stage en entreprise. La répartition de ces unités pédagogiques sur plusieurs établissements résulte de la volonté de distribuer les élèves arrivants dans plusieurs écoles. En effet, ceci est préconisé « en milieu urbain peu dense ou en milieu rural [...]»<sup>33</sup>. Par ailleurs, « le responsable académique estime, en fonction d'une analyse

---

<sup>30</sup> Voir annexe 2.

<sup>31</sup> Sébastien Buard, ancien proviseur adjoint du lycée Sud au Mans.

<sup>32</sup> Mendonça Dias, C. (2016), pp.47-62.

<sup>33</sup> *Loc. Cit.*

des besoins, la meilleure manière d'apporter un soutien linguistique à ce public, en faible nombre et scolarisés dans plusieurs écoles<sup>34</sup> ».

Ainsi, comme l'explique Isabelle Rigoni dans *Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France* : « Les conditions d'accueil et de scolarisation des élèves migrants ont évolué au cours du XX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à récemment » et nous avons fait le constat, lors de notre entretien au CASNAV du Mans que « plusieurs [...] acteurs institutionnels sont présents aux niveaux national et local, et ont une influence sur les trajectoires des élèves et les attentes des familles » (Rigoni, 2017). En effet, le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) travaille en partenariat avec la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), les directeurs de Centres d'Information et d'orientation (CIO), les inspecteurs d'orientation et les responsables des affectations à la division des élèves (DIVEL). Toutefois, Catherine Mendonça Dias précise que ces différentes étapes gérées par divers interlocuteurs « rallonge les délais de scolarisation [de ces EANA]. [...] La Division d'Évaluation, de la Prospective et de la Performance<sup>35</sup> (Robin et Touahir, 2015) le signale : « À la fin de l'année scolaire 2014-2015, près de 1 800 jeunes sont dans cette situation [de non scolarisation]. Environ 60 % sont en attente d'une affectation depuis plus de six mois » (Mendonça Dias, 2016). Ce qui explique que « [certains] jeunes de plus de 16 ans, non tenus à l'obligation scolaire, peuvent être écartés de la voie scolaire<sup>36</sup> ».

## **1.2 Connaître les profils de ses élèves.**

La diversité du public d'élèves allophones requiert de nombreux partenariats entre divers acteurs institutionnels car, comme nous l'avons précédemment évoqué, les élèves nouvellement arrivés en France n'ont en commun que leur « allophonie ».

---

<sup>34</sup> *Loc. Cit.*

<sup>35</sup> D'après le site du Ministère de l'Éducation Nationale, cette division a pour rôle d'évaluer et de mesurer « la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'éducation nationale ».

<sup>36</sup> Mendonça Dias, C. (2016).

Leur parcours scolaire, migratoire, leur culture, et leurs langues d'origine multiplient le nombre de profils d'élèves allophones. C'est à l'occasion d'une formation de proximité impartie par une personne du CASNAV72 et une enseignante en UPE2A que nous avons découvert qu'il existe dix grands profils d'élèves allophones<sup>37</sup>. Aussi, nous nous sommes attelés à la tâche de constituer un tableau récapitulatif des situations des élèves allophones que nous avons rencontré en classe de CAP. Pour ce faire, il a d'abord fallu obtenir des renseignements. Nous avons eu la chance d'obtenir les diagnostics des élèves concernés lors des échanges en formation<sup>38</sup>. Les élèves seront désignés par la lettre « E » suivie d'un numéro (ex : E1, E2 etc.). L'ordre des numéros n'a aucune signification particulière.

Dans un premier temps, nous avons dû nous renseigner sur les langues d'origines parlées par les élèves afin de déterminer s'ils s'agissaient d'élèves allophones ou bien partiellement francophones. Il en résulte qu'ils sont tous allophones dans la classe. Dans un second temps, nous avons dû interroger leur parcours scolaire afin de savoir s'ils avaient été scolarisés, ou non, antérieurement, et s'il s'agissait d'une scolarisation continue ou discontinue. Il s'est révélé que l'un d'entre eux n'a pas été scolarisé dans son pays d'origine. Pour les autres, il s'agit soit d'une scolarisation dans le pays d'origine, soit d'une scolarisation fragmentée dans plusieurs pays (parfois allant jusqu'à trois pays différents). D'ailleurs, pour Bertrand Lecocq,

« La scolarisation antérieure dans le pays d'origine ou dans un pays de transit constitue le critère qui aura la plus grande incidence sur la rapidité et la réussite de l'inclusion dans le système scolaire français<sup>39</sup> ».

Aussi, nous nous sommes intéressée à leur rapport à la lecture et aux types d'alphabets qu'ils sont en capacité de lire. Nous avons découvert que la plupart connaissait déjà l'alphabet latin, hormis deux (dont l'élève non scolarisé antérieurement). Enfin, ces élèves sont arrivés en France dans les quatre dernières années scolaires. Ils ont donc tous bénéficié des neuf heures intensives de français en UPE2A et ce, pendant une à deux années. Aujourd'hui, ils suivent les mêmes

---

<sup>37</sup> Voir annexe 3.

<sup>38</sup> Voir annexe 4.

<sup>39</sup> Lecocq B. (2012). P.16

cours que leurs camarades francophones avec un renforcement en FLS à raison d'une heure quinzaine avec des assistants d'éducation de la Réussite scolaire.

Cette situation d'élèves allophones, en France, depuis plus de deux ans, peut tendre à considérer ces jeunes comme des « non-allophones ». Or, le terme d'« allophone » se décompose de la façon suivante : « allo » qui signifie de « nature différente » et « phone » qui désigne ce qui se rapporte à la parole<sup>40</sup>. Ces élèves, aussi longtemps qu'ils soient scolarisés en France, devraient toujours être considérés comme des élèves allophones. Pourtant, d'après le Bulletin Officiel n° 9 du 03 mars 2022 concernant « L'autorisation d'utiliser un dictionnaire bilingue pour certaines épreuves des examens scolaires [...] pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France à compter de la session 2022 » la notion d'EANA se définit comme suit :

« Un élève allophone nouvellement arrivé en France (EANA) est défini comme **un élève scolarisé** dans le système éducatif français **depuis moins de trois ans à la date de passation de l'examen et ayant dû bénéficier d'un enseignement spécifique de français langue seconde** en parallèle de son inclusion dans le cursus scolaire ordinaire ou d'une adaptation pédagogique spécifique si cet enseignement n'était pas délivré dans son établissement ou son secteur de scolarisation<sup>41</sup> ».

Certes, ces élèves peuvent communiquer et échanger en français, à des niveaux différents selon les profils, mais leur langues d'origine, qui sont parlées dans la sphère familiale, demeurent « différente[s] de celle de la majorité<sup>42</sup> », c'est-à-dire le français.

En outre, le sujet de cet écrit a émergé lorsque l'élève E3 s'est retrouvé, à plusieurs reprises, en difficulté lors d'exercices d'écriture. Nous avons précédemment évoqué la difficulté rencontrée par cet élève lors du questionnaire de Proust<sup>43</sup>. A la question : « quel est ton plat préféré ? », E3 a su répondre. Il a fallu que nous reformulions oralement, et de la même façon, les autres phrases du questionnaire, par exemple : « Quel est ton film préféré ? ». L'élève a semblé plus en confiance car

---

<sup>40</sup> D'après [www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)

<sup>41</sup> Bulletin officiel n°9 du 03 mars 2022.

<sup>42</sup> *Loc. Cit.*

<sup>43</sup> Voir annexe 5.

il a lu son portrait à la classe à la fin de l'heure. Le cours suivant, nous avons demandé aux élèves d'écrire le nom d'un lieu dans lequel ils pouvaient se sentir en confiance, un lieu qui serait un peu « magique » pour eux. Nous avons oralisé la consigne et indiqué à E3 l'endroit où il devait noter son lieu « magique ». Puis, nous lui avons précisé qu'en-dessous, il devait décrire en quelques mots les images qui lui venaient à l'esprit quand il pensait à ce lieu<sup>44</sup>. L'élève a répondu qu'il « [n'] a[vait] pas les mots ». Il voulait faire référence à la salle de boxe. Cependant, E3 ne trouvait pas les mots pour écrire « un sac de frappe » ou « des gants ». Nous les lui avons écrit au tableau après avoir essayé de comprendre à quoi il faisait référence. Les séances suivantes, nous lui avons autorisé l'utilisation du téléphone portable pour la traduction. A ce stade, nous n'avons pas encore identifié tous les élèves dont la langue maternelle n'était pas le français mais nous commençons à nous interroger quant au travail à mener sur les consignes et les supports afin de permettre la réussite d'élève dans la même situation qu'E3.

---

<sup>44</sup> Voir annexe 6.

## 2. Les premières pistes : envisager les consignes et les supports sous un autre angle.

Nous avons remarqué que l'élève E3 semble plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit, nous avons donc envisagé de reformuler les consignes à l'oral, afin de permettre à cet élève de mieux comprendre les activités à réaliser. Cependant, avec l'épreuve d'écriture longue qui se profilait d'ici la fin de l'année scolaire, dans le cadre du contrôle en cours de formation (CCF), nous nous interrogeons sur les outils à mettre en place, autres que la reformulation à l'oral.

C'est en octobre 2021, que nous avons reçu, de la part du dispositif de la réussite scolaire de l'établissement, la liste des élèves allophones qui y étaient inscrits. Monsieur Sébastien Buard, ancien proviseur adjoint, donne la définition suivante de ce dispositif dans un article du *Maine Libre* :

« Nous avons recruté cinq personnes sur profil, des étudiants pour la plupart qui se destinent à l'enseignement. [...] Ils ont le statut d'assistants d'éducation mais sont déchargés de toute mission de vie scolaire. Ils se consacrent aux apprentissages dans différentes disciplines, l'anglais, l'espagnol, les sciences, l'histoire-géographie, les mathématiques ou encore le français langue étrangère (FLE, pour les allophones)<sup>45</sup> ».

Cette liste d'élèves allophones fournie par les acteurs de la réussite scolaire nous permet de confirmer le nombre d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle dans la classe de terminale CAP. Par ailleurs, nous constatons que l'élève E3 a un niveau B1 à l'oral et un niveau A2 à l'écrit. Ce qui confirme le décalage que nous avons pressenti entre l'écrit et l'oral. Ce n'est que plus tard que nous apprendrons que l'élève n'est pas lecteur dans sa langue d'origine. Le niveau A2, à l'écrit, correspond à une cinquantaine de mots à partir d'un vocabulaire proche de l'élève : famille, amis, école, profession<sup>46</sup>. Cependant, certains de ses camarades, qui ont aussi un niveau A2 à l'écrit, semblent plus autonomes dans la compréhension des consignes écrites lors des activités en classe. Nous nous demandons alors si la non-scolarisation dans le pays d'origine influe sur les capacités d'E3 à lire une

---

<sup>45</sup> Article du *Maine Libre* (Modifié le 26/10/2018 à 07h38 Publié le 26/10/2018 à 07h14).

<sup>46</sup> Voir annexe 2.

consigne en français. C'est, d'ailleurs, ce que semble confirmer Bertrand Lecocq dans *Entrer dans la lecture, quand le français est langue seconde*, quand il explique qu'un décalage s'opère entre deux élèves « à la fois [au niveau] socioculturel, sociolinguistique et psycholinguistique : âge, degré de scolarisation antérieure, niveau de maîtrise du français oral et écrit, environnement quotidien, contexte d'apprentissage, matériau linguistique proposé...<sup>47</sup> ». De plus, il ajoute que :

« Des écarts peuvent [...] exister entre la maîtrise de l'oral et de l'écrit [en français]. Certains élèves peuvent avoir acquis une bonne connaissance du français oral alors qu'ils ne savent pas lire faute d'avoir été scolarisés. Or, une apparente maîtrise de la langue orale ne constitue pas toujours un avantage à long terme et n'est en rien un gage de réussite scolaire<sup>48</sup> ».

Aussi, nous prenons conscience que les difficultés rencontrées peuvent se situer à des niveaux variés. A chaque fois, différents, selon les élèves. Nous comprenons alors pourquoi l'écrit semble plus aisé pour certains élèves allophones de la classe. Ainsi, les élèves ont bénéficié de FLS une heure tous les quinze jours auprès d'un assistant pédagogique en FLE dans le cadre du dispositif mis en place par la réussite scolaire.

La compréhension des consignes a un enjeu double lorsqu'il s'agit de les comprendre en français langue de scolarisation. En effet, d'après Jean-Charles Rafoni<sup>49</sup>, le FLSCO permet de développer trois types de compétences, « qui dépassent [...] le cadre de la communication orale » (Lecocq, 2012, p.13) :

« la maîtrise de **compétences d'ordre conceptuel** (métalangage, lexique disciplinaire, notions), la maîtrise **des pratiques langagières spécifiques à l'école** (règles de communication, usages discursifs), la maîtrise **des compétences d'ordre méthodologique** (outils scolaires, gestion du temps et de l'espace, méthodes et savoir-faire) ».

Les élèves de cette classe ont tous acquis une posture scolaire. Ils écoutent les consignes, sont toujours ponctuels et se mettent en activité après avoir demandé

---

<sup>47</sup> Lecocq B. (2012). P.9.

<sup>48</sup> *Ibid.* p.16

<sup>49</sup> Rafoni, J-C., *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, 2007, P.49.

confirmation de ce qu'ils ont compris. A l'exception d'un seul, E2, qui a arrêté ses études dans son pays d'origine et qui semble être en difficulté vis-à-vis des attendus de l'école. Par exemple, de nombreuses absences mettent en péril sa réussite scolaire. A l'oral, E3, est le plus à l'aise (B1), pourtant, il reste le plus discret en classe. Au niveau de la participation orale, E1, E2 et E4 sont plus réguliers.

## **2.1 Les consignes écrites.**

D'après Isabelle Rigoni dans *Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France* (2017) :

« Rares sont les études qui ont traité du public spécifique des élèves allophones arrivants, tant en matière de contenu et de pratiques pédagogiques que d'analyse des orientations des élèves à la sortie, comme le déplorent à la fois chercheurs (Abdallah-Preteuille et Barbot, 2003 ; Schiff, 2003) et institutions (OCDE, 2006). O ».

C'est aussi pour cette raison que nous nous sommes intéressée à ce sujet et que nous nous sommes tournée, en début d'année scolaire vers des collègues spécialisés en FLE, qui nous ont fait parvenir un dossier de documents d'aide pour l'accompagnement des élèves allophones. De l'un des fichiers envoyés par les collègues, intitulé « **comment accueillir un élève allophone dans son cours ?** », à propos des consignes écrites, nous retenons les points suivants, pour l'adaptation de nos documents :

- « privilégier les **consignes simples** ou les décomposer en plusieurs phrases. Ex: Au lieu de : *Réfléchissez au sens que veut apporter l'auteur à son texte et résumez son avis en un paragraphe de 5 lignes. Préférer plutôt* : *Quel sens a le texte? Ecrivez un résumé de l'avis de l'auteur* (5 lignes).
- Réutiliser **toujours le même vocabulaire / reformuler** pour aller au plus simple.

- Accompagner la consigne d'un **pictogramme explicatif**<sup>50</sup>.
- **Oraliser les consignes.** »

En effet, d'après Jean-Michel Zakhartchouk, dans *Comprendre les énoncés et les consignes, Un point fort du socle commun* (2016), « comprendre les consignes [est] une affaire sérieuse ». Il cite les travaux de Lev Semionovitch Vygotski pour expliquer que pour « bien inscrire les apprentissages dans la *zone proximale de développement* de l'enfant ou de l'adolescent, [...] [l']articulation entre les] nouveaux savoirs et savoir-faire avec ce qu'il maîtrise déjà [...] ne pourra [être] dépassé [...] qu'avec l'aide des consignes du maître ». La compréhension des consignes est donc vitale à l'adolescent pour l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire. Pour ce faire, l'élève doit pouvoir « agir sur lui-même », explique Jean-Michel Zakhartchouk (2016). En outre, il précise que, d'après Vygotski, les « signes [symboles, schémas, cartes, plans, etc.] et [l]es consignes [...] permettent de travailler sur ces matériaux pour en dégager des modèles d'intelligibilité<sup>51</sup> ». D'où l'intérêt d'après Jean-Michel Zakhartchouk :

« [d'] entraîner [les enseignants] à formuler des consignes qui permettent aux élèves de développer progressivement leur attention et de cibler leur action de pouvoir s'investir dans des apprentissages et des activités intellectuelles de longue haleine<sup>52</sup> ».

A cela, il ajoute que :

« Pour réussir à l'école, il est décisif de bien comprendre la tâche à effectuer, de saisir ce que l'enseignant ou le manuel commande de faire : ces éléments, qui participent de la **langue de l'école**, et que les élèves doivent tous apprendre à *décoder*, à manier, à maîtriser. Il est donc capital d'étudier sur le long terme les consignes scolaires<sup>53</sup> ».

C'est ce que nous nous efforcerons de faire tout au long de notre réflexion. Cependant, la difficulté réside dans la part d'implicite que peut recouvrir une consigne écrite. Par exemple, lors d'un devoir de français, nous en faisons

<sup>50</sup> Voir annexe 8.

<sup>51</sup> Zakhartchouk J-M. (2016). P.6.

<sup>52</sup> *Ibid.* P.7.

<sup>53</sup> *Ibid.* P.9

l'expérience avec une classe de seconde en préparation au baccalauréat professionnel, nous avons écrit la consigne suivante :

« Vous rédigez un dialogue entre deux personnages qui viennent d'aller voir la pièce [de théâtre], leurs avis divergents. L'un a aimé la pièce, l'autre non. Dans votre dialogue, chacun des personnages expose ses arguments (au moins deux arguments par personnage). Chaque argument doit être illustré par un exemple ».

La consigne comporte au moins un implicite à propos du terme « dialogue ». Bien qu'il ait été précisé, à l'oral, qu'il s'agissait d'un dialogue de théâtre, puisque l'œuvre étudiée était une pièce de théâtre, certains élèves ont rédigé un dialogue de roman. Nous n'avons pas pensé qu'écrire le mot « dialogue » sans préciser qu'il s'agissait bien du genre théâtral n'était pas assez explicite. C'est pourquoi, Jean-Michel Zakhartchouk insiste sur le choix des mots. D'ailleurs, il explique que « derrière une consigne, il est [...] surtout fécond d'essayer de déterminer : **la démarche mise en œuvre** (communiquer, traiter de l'information, prévoir, déduire [...]) et **l'opération intellectuelle qui est en jeu** (reproduire ce qu'on a appris, appliquer ou trier, sélectionner [...])<sup>54</sup> ».

L'occasion nous a été donnée d'assister à un cours d'UPE2A au lycée Funay de la ville du Mans. Lors de la deuxième heure, les consignes étaient principalement écrites. Ce qui faisait sens avec la tâche finale proposée aux élèves : « rédiger un texte pour raconter ses vacances ». Pour réaliser cette tâche, l'enseignante a d'abord demandé à une élève de lire la consigne de travail, qu'elle avait projeté au tableau. Ensuite, elle a entouré les mots importants de la consigne : « vous êtes parti » ; « où » ; « avec qui » ; « ce que vous avez fait » (*quoi/activités*) ; « vos impressions » (*ce que vous sentez : c'était bien ? content ? joli ? intéressant ?*). Puis, l'enseignante a fait remarquer aux élèves que pour répondre à « ce que vous avez fait », il faudra employer un passé composé et que pour écrire ses « impressions », il faudra répondre à la question « est-ce que c'était bien ? », il s'agit donc d'un imparfait. Maintenant que l'objectif à atteindre était explicite, l'enseignante a proposé une autre série de petites activités afin que les élèves s'entraînent à raconter en employant le passé composé. La première feuille d'activité s'intitule : « **Qu'as-tu fait**

---

<sup>54</sup> *Ibid*, p.19.

**le weekend dernier ?**<sup>55</sup> ». Dans un premier temps, l'enseignante invite les élèves, oralement, à reconnaître le verbe dans cette première consigne : « Qu'as-tu fait le weekend dernier ? ». Puis, elle entoure « as » dans une couleur puis « fait » dans une autre couleur. Dans un second temps, avant de laisser les élèves faire les activités de la feuille, l'enseignante **demande, oralement**, de faire le même exercice pour chaque vignette<sup>56</sup>, c'est-à-dire d'entourer de deux couleurs différentes l'auxiliaire et le verbe au participe passé. Les élèves ne feront pas l'activité qui correspond à la consigne écrite suivante : « cochez les activités de votre weekend dernier ».

Lors de l'étape de la correction, l'enseignante **demande oralement** aux élèves de constater que le passé composé se compose de deux parties et que l'auxiliaire peut varier : « Combien de parties pour chaque verbe ? » ; « Est-ce que c'est toujours le même verbe entouré en rouge ? ». Cette façon de revenir sur ce que les élèves viennent de faire permet de « faire comprendre », c'est ce que Dominique Bucheton, appelle « l'étaillage »<sup>57</sup>. Les élèves construisent leurs apprentissages en devenant acteurs de ceux-ci. Le fait de comprendre « pourquoi je fais ceci », permet d'ancrer le savoir et le savoir-faire. Cela permet donc de rendre explicite, a posteriori, la **consigne donnée oralement** et de comprendre l'objectif à atteindre. Enfin, les élèves sont amenés à faire la dernière activité de la feuille dont la consigne écrite, et lue par l'enseignante, est : « complétez les phrases avec les activités de l'exercice précédent ». Il s'agit d'un texte à trou qui permet de manipuler ce que les élèves viennent de comprendre, le passé composé, en réutilisant les phrases des vignettes.

## **2.2 Les consignes orales**

Les consignes orales sont celles que nous retrouvons le plus souvent dans les cours de français langue seconde dans les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Nous avons eu la chance d'assister à un cours de

---

<sup>55</sup> Voir annexe 10.

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> Voir annexe 9.

niveau A2+ et c'est ce que nous avons constaté. Les consignes orales ont dominé les deux heures de cours auxquelles nous avons assistées. Par ailleurs, c'est le même constat que fait Anne Lanchon dans *Enfants d'ailleurs, élèves en France. L'école des parents* (2014), lorsqu'elle fait référence à une enseignante d'une UPE2A d'une école de Savigny-sur-Orge (91) : « [elle] mime certaines situations, verbalise beaucoup, insiste sur la précision : une route n'est pas une rue, un passage n'est pas un chemin. L'oral tient une place conséquente dans la pédagogie du Français langue seconde (FLS) ». Cela rejoint ce que Vygotski dit sur « l'importance du langage de l'adulte, [qui sert de] médiation décisive sur laquelle l'enfant doit s'appuyer pour développer sa propre activité psychique » (Zakharouch, 2016). Ici, il s'agirait, pour l'élève, de développer l'acquisition d'une langue seconde, le français pour ensuite intégrer des cours dans lequel le français sert l'apprentissage d'autres disciplines (FLSCO). Un point de vigilance, à l'égard de l'oral, « le langage du maître ne [doit pas se dissoudre] dans le bavardage », le maître doit « évite[r] les injonctions répétitives sans conséquences comme les apartés connotatifs systématiques » (Zakharouch, 2016).

Lors de la première heure de cours d'un groupe d'élèves en UPE2A au lycée Funay, nous avons observé **l'importance des consignes orales** et nous avons constaté **qu'elles ne font sens que parce qu'elles sont soutenues par un tissage fort des activités**. L'enseignante donne **du sens aux activités qui se déroulent progressivement**. Nous reviendrons ultérieurement sur ce que Dominique Bucheton appelle « le tissage »<sup>58</sup>. Par exemple, l'enseignante a rappelé aux élèves, lorsqu'ils sont revenus de leur pause, ce qui a été vu l'heure d'avant : la composition d'un menu (entrée, plat, fromage, dessert) avec des exemples comme « poulet » pour le « plat ». Les consignes formulées oralement par le professeur se déroulent de manière à permettre aux élèves d'aller vers une **tâche complexe : jouer au jeu des sept familles d'aliments**. Nous avons reporté ci-dessous le déroulement des questions. Les réponses des élèves ne sont pas notées, les points de suspension témoignent d'une incompréhension de la consigne de la part des élèves. Ce qui

---

<sup>58</sup> Voir annexe 9.

explique la reformulation de l'enseignante. Les mots en gras sont ceux qui ont été notés au tableau.

- Comment appelle-t-on tout ce qu'on mange ?
- Connaissez-vous un autre mot ? ... Un mot que vous avez peut-être vu dans le cours de PSE ? Les **aliments/ L'alimentation**.
- Que veut dire -ation ? Le **processus**.
- Peut-on manger n'importe quoi ? (invite les élèves à être précis)
- Est-ce que vous connaissez des aliments ? ... Qu'est-ce que vous aimez manger ? (invite les élèves à être précis et précise la différence entre « plat », vu dans l'heure précédente, et « aliment »).
- Quelles sont les familles d'aliments ? **Fruits, légumes, viandes**.

Nous faisons donc le constat qu'il y a peu de mots qui sont notés au tableau. Seuls les mots essentiels y sont notés car ils correspondent au lexique à retenir pour le prochain cours de Prévention-Santé-Environnement. A l'écrit non plus, il ne doit pas y avoir de « bavardage inutile », pour reprendre les propos de Jean-Michel Zakhartchouk. Nous observons également qu'à travers ces questions progressives, un tissage fort est développé par l'enseignante à travers un travail sur les mots en réseau. Tout d'abord, elle amène les élèves à trouver le nom qui définit ce que nous mangeons : « les aliments » puis, elle distingue « l'alimentation » (le processus), « des aliments ». Ensuite, elle prépare les élèves à trouver le regroupement des aliments en famille : « fruits, légumes, viandes », des mots qui ont déjà été employés lors de la composition d'un menu de restaurant. Pour Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, le **tissage** correspond à des « gestes [...] [qui] traduisent le souci chez l'enseignant de **relier l'avant et l'après de la tâche, le dedans et le dehors de la classe**, permettant de faire du lien avec ce qui a été appris à l'école ou ailleurs, dans les leçons ou travaux précédents, dans l'expérience personnelle, les lectures<sup>59</sup> ». Nous constatons que c'est la démarche adoptée dans ce cours d'UPE2A car, rappelons-le l'intégration « sociale, culturelle et à terme professionnelle

---

<sup>59</sup> Morel F. Bucheton D. Carayon B. Faucanié H. et Laux S. (2015).

des enfants et adolescents allophones [...] est un devoir de la République et de son École<sup>60</sup> ». C'est pourquoi, Dominique Bucheton considère que « ces gestes de tissage sont essentiels pour les élèves *décrocheurs*, ou *suiveurs passifs* qui font consciencieusement les tâches sans en comprendre les finalités<sup>61</sup> ». Par ailleurs, « le tissage prend la forme du retour sur les tâches que les élèves viennent d'accomplir. Il est essentiel : *Qu'est-ce qu'on vient de comprendre, d'apprendre ? Comment y est-on arrivé ?, À quoi ça va servir ?, Quel problème a-t-on cherché à résoudre ?*<sup>62</sup> ». Aussi, les consignes orales sont importantes pour l'intégration et la réussite des EANA car nous avons constaté qu'elles font sens lorsqu'elles sont soutenues par un tissage fort des activités. L'enseignante que nous avons rencontrée donne du sens aux activités qui se déroulent progressivement.

Enfin, lors de la tâche complexe : **jouer au jeu des sept familles d'aliments**, les consignes ont également été expliquées à l'oral (la présentation des cartes et les règles du jeu) puis confirmation de la compréhension des élèves, oralement également. Au moment de la manipulation de ces familles d'aliments par le jeu, l'enseignante donne à l'oral la formule pour demander une carte à un autre groupe : « Dans la famille ..., je voudrais le/la... ». Puis, l'enseignante demande aux élèves : « Pourquoi dit-on : *je voudrais ?* ». Une élève répond avec ses mots : « Ce n'est pas encore acquis » et l'enseignante précise aussi qu'il y a là une notion de politesse exprimée par l'emploi du conditionnel. En effet, il n'est pas poli de dire : « je veux ». C'est à ce moment que nous réalisons que **l'étayage** se met en place, c'est-à-dire « **le faire comprendre, faire dire et faire faire**<sup>63</sup> ». L'objectif est de regrouper une famille de sept aliments. Les difficultés que les élèves ont rencontrées lors de la phase de jeu se situent à des niveaux bien différents. Pour certains, la manipulation des cartes n'était pas aisée, pour d'autres, comprendre la lecture des cartes. Par exemple, trouver le nom de l'aliment sur la carte, le nom de la famille d'aliments à laquelle il appartient, puis les autres aliments qui composent cette même famille. Dans l'ensemble, le plus difficile a été pour eux, de comprendre le but du jeu, c'est-à-

---

<sup>60</sup> Circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

<sup>61</sup> Morel F. *et alli.* (2015).

<sup>62</sup> *Loc. Cit.*

<sup>63</sup> Voir annexe 9.

dire, compléter une famille d'aliments pour gagner. Le but leur a, pourtant, été répété plusieurs fois. Puis, ils ont été guidés pour se concentrer sur une seule et même famille. Ce qui nous interroge sur les pré-requis des élèves pour la réussite d'une activité. D'une part, nous nous interrogeons sur la nécessité de travailler le jeu de carte (manipulation et classement des cartes) en amont. D'autre part, nous supposons que l'entraînement aux règles du jeu est nécessaire car il s'agit d'une succession d'actions à effectuer : lire une carte, demander une carte oralement, ranger la carte donnée au bon endroit, écouter et comprendre une demande formulée oralement, chercher puis donner la carte demandée, tout en gardant en tête que l'objectif final est de compléter une famille d'aliments. Ce point fait sens avec ce que **Jean-Charles Rafoni** considère que le **FLSCO développe différentes compétences notamment « d'ordre méthodologique » c'est-à-dire des « méthodes » et des « savoir-faire »** (Lecocq, 2012). La fin du jeu a permis une nouvelle phase de consignes orales pour ancrer les savoirs acquis et ainsi permettre aux élèves d'aborder leur prochain cours de Prévention-Santé-Environnement (PSE) avec des notions déjà connues : « Quels sont les noms des cinq familles d'aliments ? Est-ce que c'est nécessaire d'en manger tous les jours ? ».

### ***2.3 Les documents supports : quelques exemples en cours de français***

Cette réflexion sur la formulation des consignes orales et écrites nous a menée vers l'adaptation des supports pour les EANA. En effet, une consigne seule ne semble pas suffire à la réussite de l'élève allophone. Aussi, suite à la réception du dossier envoyé par les collègues spécialisés en FLE, nous avons commencé, progressivement, à **afficher sur traitement de texte les consignes pour la classe**, à les **oraliser** puis à les **reformuler**. Cependant, la reformulation n'était pas systématique. Nous avons également tenté une approche différente en début d'année : écrire deux consignes différentes. Toutefois, cela nous faisait perdre du temps dans la préparation de cours. De plus, nous n'arrivions pas toujours à prendre le temps nécessaire pour adapter les documents et à modifier les consignes. Nous

avons donc fait, progressivement, le choix de proposer à la classe entière des documents qui nous paraissait déjà adaptés pour les élèves allophones. Nous avons harmonisé les consignes en les faisant commencer par un verbe d'action à l'infinif. Dans ce cadre, nous tendions à respecter les prérogatives des collègues : des consignes simples avec un vocabulaire réutilisé, et un pictogramme explicatif. Nous avons imaginé ce type de consigne pour un cours de français sur les villes imaginaires, qui s'inscrivait dans l'objet d'études : « rêver, imaginer, créer », voir ci-dessous.

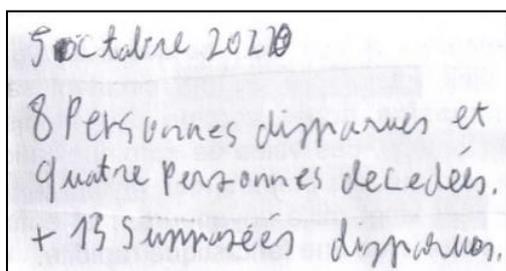
<input checked="" type="checkbox"/>  <b>Cocher ce que vous voyez :</b>		
<input checked="" type="checkbox"/> Des nuages	<input checked="" type="checkbox"/> Des colonnes	<input checked="" type="checkbox"/> Des fleurs
<input checked="" type="checkbox"/> Des arbres	<input checked="" type="checkbox"/> Des tours	<input checked="" type="checkbox"/> Le ciel
<input checked="" type="checkbox"/> La terre	<input type="checkbox"/> Des voitures	<input type="checkbox"/> Des oiseaux

Nous avons essayé d'employer un vocabulaire « concret » et de proposer « des questions très faciles de repérage<sup>64</sup> ». En effet, Le **repérage visuel** a été un outil intéressant qui a permis d'inclure les élèves allophones dans le cours. Par exemple, dans la séquence intitulée : « les villes imaginées », à la séance n° 3 : « j'ai fait un rêve... », les élèves allophones devaient cocher les éléments qu'ils voyaient sur la vidéo (voir plus haut : « cocher ce que vous voyez<sup>65</sup> »). Nous avons diffusé un extrait du film d'animation, *Le château dans le ciel* de Hayao Miyazaki. Les élèves francophones devaient, eux, décrire la cité présentée dans l'extrait vidéo, leur consigne était la suivante : « Description de la cité volante ». Cette première expérimentation du repérage visuel a permis aux élèves allophones d'être plus actifs au moment de la correction. C'est pourquoi, nous avons réitéré cette expérience lors d'une séquence de français, sur l'objet d'études : « s'informer, informer, communiquer », intitulée : « c'est d'actualité ». Les élèves devaient se mettre à la place du journaliste et prendre des notes sur un événement : la tempête Alex.

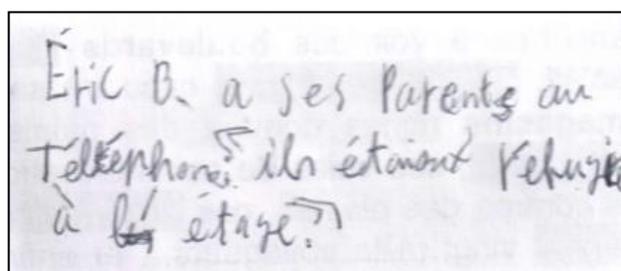
<sup>64</sup> Voir annexe 8.

<sup>65</sup> Nous prenons conscience aujourd'hui qu'il y a une erreur dans cette consigne avec le verbe à l'infinif. Il aurait fallu écrire : « cocher ce qui est vu ».

L'événement leur était présenté sous forme de photographies, de courts témoignages et de déclarations officielles<sup>66</sup>. Les consignes ont été affichées au tableau, reformulées à l'oral et agrémentées d'un pictogramme. Lorsque les élèves ne savaient plus où ils en étaient, nous leur proposons de regarder les consignes affichées au tableau pour savoir à quel stade de la tâche ils se trouvaient. Ainsi, en laissant l'affichage des consignes, rédigées sur traitement de texte<sup>67</sup> et un « coup de pouce » pour faciliter la rédaction<sup>68</sup>, tous les élèves ont pu rendre leur travail. En effet, voici les notes de l'élève E3 qui a travaillé dans un groupe composé d'élèves francophones et accompagnés d'une accompagnante d'élève en situation de handicap (AESH). Les éléments essentiels à retenir pour rédiger la synthèse sont notés.



5 octobre 2020  
8 personnes disparues et  
quatre personnes décédées.  
+ 13 personnes disparues.



Étincelle a ses parents au  
téléphone, ils étaient réfugiés  
à l'étage.

Ce relevé a été favorisé par des supports, à la fois visuels et textuels, mais aussi par une intégration dans un groupe composé d'élèves, certes francophones, mais avec des besoins spécifiques pour la réalisation de la tâche complexe. Le renfort par l'AESH a permis aux élèves de ce groupe d'être acteurs de leurs apprentissages et de fournir un travail de qualité.

Le **support audiovisuel** a aussi toute sa place dans un cours avec des élèves allophones. En effet, nous avons constaté que l'extrait vidéo de la cité volante du *Château dans le ciel* de Hayao Miyazaki a facilité la compréhension de la consigne. De plus, le pictogramme a favorisé la rapidité de cette compréhension. Les supports visuels font moins blocage chez des élèves comme E3 qui se ferment assez rapidement au support textuel. L'activité a été réussie par l'ensemble des EANA qui ont tous participé à la correction avec enthousiasme. Ensuite, le support

---

<sup>66</sup> Voir annexe 11.

<sup>67</sup> Voir annexe 12.

<sup>68</sup> Voir annexe 13.

audiovisuel permet de rendre plus explicite le travail en classe. Par exemple, dans la séquence de français, intitulée : « Au jour, le jour... », pour l'objet d'études : « se dire, s'affirmer, s'émanciper », les élèves ont découvert l'univers de Mathias Malzieu, avant d'étudier le *Journal d'un vampire en pyjama*. Nous leur avons proposé de regarder un extrait d'un clip vidéo d'une chanson en lien avec le livre : « Vampire de l'amour ». Cette vidéo a marqué notamment E3 qui, présente toujours l'auteur comme une personne « romantique » parce qu'il apparaît, dans le clip vidéo, avec un cœur à la place de la tête. Les images sont plus fortes que les mots pour ces élèves. C'est pourquoi, nous comprenons l'importance d'accompagner les consignes écrites de pictogrammes, et si possible toujours les mêmes.

Aussi, nous veillons à réutiliser les **pictogrammes explicatifs**, comme par exemple, une case à cocher, à employer un vocabulaire simple et réutilisé, comme les verbes à l'infinitif, pour faciliter la compréhension des consignes par les élèves. De plus, nous les oralisons régulièrement et les reformulons auprès des élèves qui en font la demande.

### 3. Evaluer les élèves allophones : l'exemple des évaluations sommatives.

#### 3.1 En français

Le premier devoir de fin de séquence qui a été proposé aux élèves allophones a été longtemps réfléchi. La séquence « les villes imaginées » a été évaluée à partir d'un extrait des *Lettres persanes* (1721) de Montesquieu dans lequel Rica écrit à son ami Ibben pour lui décrire la ville de Paris. Les élèves de la classe devaient répondre à des questions de compréhension de lecture puis relever le champ lexical du mouvement dans un paragraphe afin d'expliquer que les parisiens sont pressés, ils ne marchent pas, « ils courent ; ils volent<sup>69</sup> ».

Rica est un personnage perse<sup>1</sup> qui voyage en France au 18<sup>ème</sup> siècle. Il écrit une lettre à son ami Ibben. Il écrit depuis Smyrne, une ville étape du voyage (actuellement Izmir en Turquie).

Rica à Ibben  
A Smyrne.

**Nous sommes à Paris** depuis un mois, et nous avons été dans un mouvement continu. Il faut bien des affaires avant qu'on soit logé, qu'on ait trouvé des gens à qui on est adressé, et qu'on se soit pourvu des choses nécessaires qui manquent toutes à la fois.

**Paris est aussi grand qu'Ispahan<sup>2</sup> : les maisons y son si hautes** qu'on jurerait qu'**elles ne sont habitées** que par des astrologues<sup>3</sup>. Tu juges bien qu'**une ville bâtie en l'air**, qui a six ou sept maisons les unes sur les autres, **est extrêmement peuplée** ; et que, quand tout le monde est descendu dans la rue, il s'y fait un bel embarras.

 1. **Vrai ou Faux :** /3

Rica décrit la ville de Paris.	VRAI
Rica compare Paris à la ville d'Ispahan.	
Rica écrit à son ami Ibben qui habite à Smyrne.	FAUX

Le champ lexical du mouvement avait été travaillé en amont à partir d'un extrait du poème de Blaise Cendrars, « Les Pâques à New York » (1912). Pour les élèves allophones, nous avons proposé un découpage du texte de Montesquieu, en deux parties, et des mots en gras, pour réaliser les activités de compréhension de

<sup>69</sup> Montesquieu, *Les lettres persanes*, 1721.

lecture. Le **repérage visuel**, nous semblait être à privilégier pour favoriser la compréhension d'un texte du XVIII<sup>e</sup> siècle. De plus, les consignes étaient courtes, dans un registre accessible et ne demandaient pas de réponse rédigée. Par exemple, dans l'extrait d'évaluation affichée plus haut, nous avons écrit « Vrai ou Faux », comme consigne et nous l'avons accompagné d'un pictogramme qui permet de comprendre qu'il faut relier les affirmations au mot « VRAI », si elles sont vraies et au mot « FAUX », si elles sont fausses.

Nous avons donc proposé aux élèves allophones, une évaluation de fin de séquence, différenciée, en français. Le texte était découpé, des mots étaient mis en gras pour faciliter la compréhension du texte. Or, nous avons remarqué que le repérage visuel de ces mots ne rend pas la lecture plus « facile » mais n'indique que les « bonnes réponses », notamment pour le repérage du champ lexical du mouvement (voir les images ci-après). En effet, les « mots du mouvement » sont tous en gras dans le texte. L'élève E3 a donc coché toutes les cases qui correspondaient aux mots en gras du paragraphe. Nous ne pouvons donc pas affirmer qu'il ait compris le but de l'activité. Il a peut-être « fait pour faire », sans comprendre qu'il s'agissait des mots qui font référence au champ lexical du mouvement.

Tu le croirais pas peut-être, depuis un mois que je suis ici, **je n'y ai encore vu marcher personne**. Il n'y a point de gens au monde qui tirent au mieux parti de leur machine<sup>4</sup> que **les Français ; ils courent ; ils volent : Les voitures lentes d'Asie, le pas réglé de nos chameaux**, les feraient tomber en syncope<sup>5</sup>. **Pour moi**, qui ne suis point fait à ce train, et qui vais souvent à pied **sans changer d'allure, j'enrage quelquefois** comme un chrétien<sup>6</sup> : car encore passe qu'on m'éclabousse depuis les pieds jusqu'à la tête, mais je ne puis pardonner les coups de coude que je reçois régulièrement et périodiquement. **Un homme** qui vient après moi et qui me passe **me fait faire un demi-tour** ; et un autre qui me croise de l'autre côté me remet soudain où le premier m'avait pris ; et **je n'ai pas fait cent pas que je suis plus brisé que si j'avais fait dix lieues**<sup>7</sup>.

Ne crois pas que je puisse, quant à présent, te parler à fond des mœurs<sup>8</sup> et des coutumes européennes : je n'en ai pas moi-même qu'une légère idée, et je n'ai eu à peine que le temps de m'étonner.

Montesquieu, Lettre 24 (extrait), *Les Lettres persanes*, 1721.

4. Cocher les mots du mouvement : 4/4

Marcher.  Les voitures lentes.  Changer d'allure.

Les Français ; ils courent, ils volent.  Tomber en syncope.

Pardonner les coups de coude.  Parler des coutumes européennes

Faire un demi-tour.  Faire cent pas.  Faire dix lieues.

Nous observons que les phrases « tomber en syncope », « pardonner les coups de coude » et « parler des coutumes européennes » n'ont pas été cochées par l'élève E3, ce qui est correct. Cependant, elles n'étaient pas mises en gras dans le texte. Cette erreur dans l'activité proposée ne permet pas d'établir un bilan positif de la compréhension de lecture de l'élève. Toutefois, l'emploi du verbe à l'infinitif, « cocher », dans la consigne, accompagné du pictogramme explicatif a permis à l'élève E3 de réaliser l'activité sans demander une reformulation de notre part. Aussi, nous pouvons conclure que la consigne de l'activité de repérage du champ lexical du mouvement a été comprise par l'élève, mêmes si l'activité en elle-même n'a pas fait sens. Par ailleurs, l'activité « Vrai ou Faux » nous permet de faire les mêmes constats. L'élève E3 a compris la consigne, c'est-à-dire de relier les affirmations aux mots « VRAI » ou « FAUX » mais il ne semble pas avoir compris toutes les nuances du texte. Voir ci-dessous.

1. Vrai ou Faux : 4/3

Rica décrit la ville de Paris. VRAI

Rica compare Paris à la ville d'Ispahan. FAUX

Rica écrit à son ami Ibben qui habite à Smyrne. FAUX

En effet, l'élève E3 a compris que le personnage de Rica « décrit la ville de Paris » mais il y a une confusion entre l'endroit d'où écrit Rica et l'endroit où habite Ibben. Cette confusion peut s'expliquer par le surplus d'information du résumé que nous avons rédigé avant le texte de Montesquieu : « [Rica] écrit une lettre à son ami

Ibben. Il écrit depuis Smyrne, une ville étape du voyage » (voir ci-dessous).

Rica est un personnage perse<sup>1</sup> qui voyage en France au 18<sup>ème</sup> siècle. Il écrit une lettre à son ami Ibben. Il écrit depuis Smyrne, une ville étape du voyage (actuellement Izmir en Turquie).

La confusion demeure, probablement, aussi dans le fait que l'extrait de la lettre de Rica à Ibben commence par « Nous sommes à Paris<sup>70</sup> ». Il peut être difficile de comprendre pourquoi Rica écrit : « Nous sommes à Paris<sup>71</sup> » alors qu'il se trouve à Smyrne lorsqu'il rédige cette lettre. Le choix du support influe donc sur la réussite à une activité, au-delà de la simple compréhension de la consigne. Toutefois, à l'activité, « cocher ce qui est vrai », l'élève E3 ne coche pas toutes les réponses correctes. La consigne est également comprise mais la lecture fait, encore une fois, obstacle. La phrase : « Paris est aussi grand qu'Ispahan<sup>72</sup> », que nous retrouvons dans l'extrait des *Lettres Persanes* de Montesquieu, ne permet pas à l'élève de cocher les deux réponses suivantes : « Paris est une grande ville » et « Ispahan est une grande ville » (voir ci-dessous).

 2. Cocher ce qui est vrai : 2 / 4

<input checked="" type="checkbox"/> Paris est une grande ville.	<input checked="" type="checkbox"/> Ispahan est une grande ville.
<input type="checkbox"/> Les maisons parisiennes sont petites.	<input type="checkbox"/> Les maisons sont vides.

Ce qui nous interroge sur la compréhension de la comparaison « aussi...que » par l'élève E3. Ce n'est que plus tard que nous apprendrons que l'élève n'est ni lecteur, ni scripteur dans sa langue maternelle. Une forme de blocage se crée vis-à-vis de la lecture et/ou de l'écriture. En effet, d'après les auteurs de *Entrer dans la lecture en FLS*, « apprendre à lire le français aux élèves allophones » :

« L'apprentissage de la lecture en langue seconde pose de nombreux problèmes jusqu'à présent mal résolus, car il s'agit pour les élèves d'apprendre le français, comme système linguistique distinct de celui de leur langue d'origine, dans la diversité de ses propriétés et de ses usages. Et plus particulièrement de découvrir en vue de se les

<sup>70</sup> Montesquieu, Lettre 24, Les Lettres persanes, 1721.

<sup>71</sup> Montesquieu, Lettre 24, Les Lettres persanes, 1721.

<sup>72</sup> Montesquieu, Lettre 24, Les Lettres persanes, 1721.

approprié, les formes d'écritures propres à la langue française afin de pouvoir entrer dans l'univers de l'écrit. On sait combien un tel apprentissage n'a rien d'évident pour un élève francophone natif, il l'est encore moins pour un élève allophone<sup>73</sup> ».

Bertrand Lecocq explique et rappelle que « l'apprentissage de la lecture chez l'enfant natif se déroule à l'école primaire essentiellement au cours du cycle 2<sup>74</sup> [...]. Le cycle 1 et le cycle 3<sup>75</sup> jouent toutefois un rôle déterminant. Un rapport de l'Observatoire national de la lecture (ONL) résume ainsi la continuité entre les cycles : *L'apprentissage de la lecture demande **des efforts** et s'inscrit **dans la durée*** [...]»<sup>76</sup> ». Or, l'élève E3 aurait appris à lire et à écrire, d'abord en français (langue seconde), mais à l'âge de 13 ans. D'autre part, Bertrand Lecocq précise que « **apprendre à lire, c'est à la fois décoder et comprendre un texte écrit**<sup>77</sup> ». Il est possible que les blocages que rencontrent cet élève ne lui permettent pas d'aller au-delà de la phase de « décodage ». Il serait en capacité de lire et de reconnaître les mots sans pour autant qu'ils prennent sens pour lui. C'est aussi ce que nous avons constaté lors de nos échanges avec la personne du CASNAV du Mans. Les travaux écrits de l'élève E3 permettent d'observer qu'il n'écrit pas toujours les articles, les majuscules et la ponctuation. Ses travaux ressemblent plus à un début d'écriture dans lesquels les accords en genre et en nombre sont inexistantes. Ce qui n'est pas le cas pour d'autres élèves allophones de la classe.

Néanmoins, il est également possible qu'au-delà d'un blocage lié à l'activité de lecture, ce soit plutôt dans le choix des réponses proposées que l'élève se soit senti en situation d'inconfort. En effet, il lui est proposé de cocher deux réponses qui se ressemblent car elles concernent toutes les deux, une ville et sa taille. L'élève a pu donc penser qu'il ne peut y avoir qu'une seule bonne réponse entre ces deux propositions. Il a opté pour la ville d'Ispahan. Cette supposition rejoindrait les propos

---

<sup>73</sup> Beaugrand, C., Bigot de Préameneu, S., Lecocq, B., Blayac, M-C., Boisseleau, P., Canis, O., Flodrops, A., Ragot, C., Toris, S. (2018), p.7.

<sup>74</sup> Le cycle 2 dont fait référence Bertrand Lecocq correspond aux classes de CP et de CE1 jusqu'en 2014. Aujourd'hui, ce cycle inclut la classe de CE2.

<sup>75</sup> Le cycle 1 dont il fait référence correspond aux classes de maternelle et le cycle 3 aux classes qui vont du CE2 jusqu'au CM2. Aujourd'hui, le cycle 3 concerne la classe de CM1 jusqu'à la 6<sup>ème</sup>.

<sup>76</sup> Lecocq, B. (2012), p.14.

<sup>77</sup> Ibid., p.10.

de Jean-Michel Zakhartchouk dans *Comprendre les énoncés et les consignes, Un point fort du socle commun* :

« Parfois, un simple **problème technique** peut **gâcher** une consigne. C'est le cas par exemple dans un questionnaire de cahier d'évaluation de 6<sup>e</sup> dans lequel il est demandé de cocher des cases lorsque la réponse est mauvaise, alors que le code habituel est de cocher l'endroit de l'affirmation juste<sup>78</sup> ».

Enfin, la dernière activité proposée reprend une activité faite en classe sur les adjectifs. L'élève E3 comprend, encore une fois, la consigne grâce au pictogramme qui désigne un chiffre entouré par un trait de crayon mais aussi grâce à l'exemple proposé et à l'emploi du mot : « entourer ». Cependant, l'activité n'est pas réussie.

9. 3. Entourer les adjectifs (ex : les maisons sont si hautes). 1/3

Paris est aussi grand qu'Ispahan.

La ville est bâtie en l'air.

Paris est extrêmement peuplée.

The image shows a worksheet exercise. At the top left, there is a circled number '9' followed by the instruction '3. Entourer les adjectifs (ex : les maisons sont si hautes)'. At the top right, there is a green '1/3'. Below the instruction, there are three sentences. The first sentence is 'Paris est aussi grand qu'Ispahan.' with 'grand' circled in blue. The second sentence is 'La ville est bâtie en l'air.' with 'bâtie' circled in green. The third sentence is 'Paris est extrêmement peuplée.' with 'extrêmement' circled in blue and 'peuplée' circled in green. There are also some green checkmarks and lines indicating corrections or markings.

L'élève n'entoure correctement l'adjectif que dans une phrase sur trois. Toutefois, l'élève s'était également trouvé en difficulté lors de l'activité en classe. En effet, nous pouvons supposer qu'un élève qui apprend tardivement à lire, se trouve plus en difficulté à identifier un adjectif dans une phrase, surtout s'il n'est pas allé au-delà de la phase de « décodage ».

### 3.2 En géographie

Après l'évaluation de fin de séquence de français, nous avons essayé de réitérer l'expérimentation du **repérage visuel** pour une évaluation sommative de géographie. La séquence s'inscrivait dans le thème : « espaces urbains : acteurs et enjeux », elle s'intitulait : « La place des métropoles dans le tissu urbain français ». Nous avons opté pour des documents plutôt visuels, une carte muette de la France et un paysage du quartier d'affaires Euroméditerranée à Marseille. L'évaluation

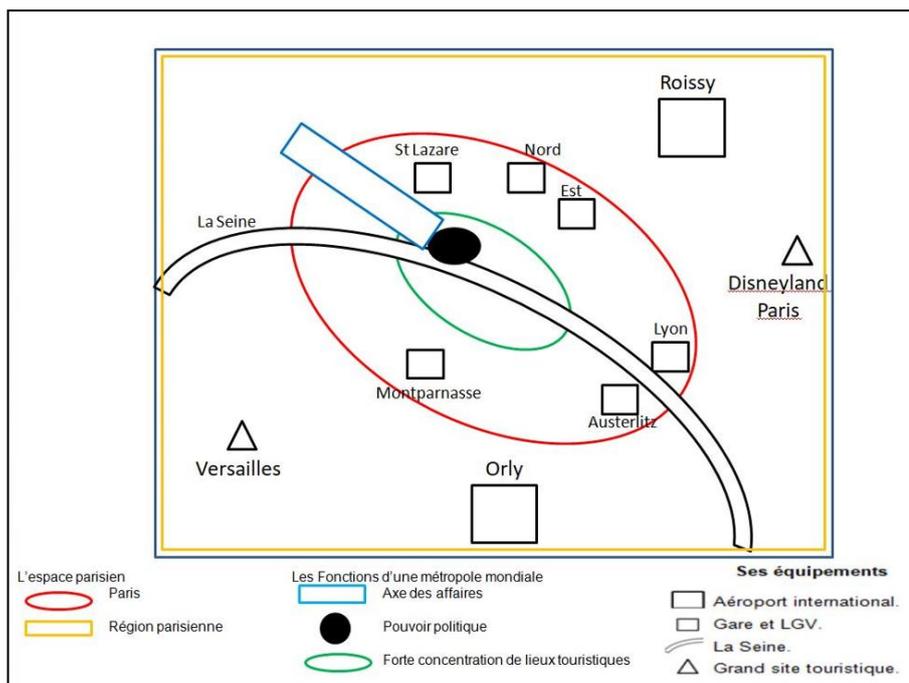
<sup>78</sup> Zakhartchouk, J-M. (2016), p.16.

n'était pas différenciée mais présentait **peu de rédaction**, hormis pour la tâche finale. Pour la partie des **consignes écrites**, nous avons essayé de rédiger des consignes simples à comprendre telles que « placez sur la carte les métropoles suivantes... » ou encore « cochez les deux bonnes définitions ». Cependant, nous n'avons pas maintenu l'emploi du verbe à l'infinitif et nous n'avons pas réemployé le pictogramme explicatif. L'emploi du pictogramme explicatif nous a semblé superflu pour ces élèves de niveau A2. En effet, les élèves allophones ont bien compris les actions requises à chaque activité, c'est-à-dire : placer, cocher, associer, compléter. La consigne de la tâche complexe était longue : « A partir de vos réponses (5 à 7), vous rédigez un texte pour expliquer l'intérêt d'aménager un centre commercial et une voie piétonne à cet endroit ». Nous l'avons donc reformulée, auprès des élèves allophones, de la manière suivante : « Pourquoi il y a un centre commercial et une voie piétonne à cet endroit de Marseille ? ». La consigne était rédigée comme suit : « A partir de vos réponses (5 à 7), vous rédigez un texte pour expliquer l'intérêt d'aménager un centre commercial et une voie piétonne à cet endroit ».

Les élèves devaient, tout d'abord, replacer quatre métropoles sur la carte muette de la France métropolitaine. Ils avaient travaillé, en amont, sur la même carte pour positionner toutes les métropoles françaises. Lors du devoir, nous avons proposé de replacer des métropoles qui nous semblaient plus « faciles » à retenir pour les élèves allophones comme Paris, Marseille, Bordeaux et Strasbourg. Cette activité a été réussie par l'ensemble de ces élèves. De plus, nous avons opté pour **une évaluation progressive et qui permet de revenir sur les activités**. Ce que nous voulions arriver à mettre en place avec ce type d'évaluation est de travailler sur la notion de « tissage » de Dominique Bucheton que nous avons expliqué dans les pages précédentes. Nous donnons un exemple avec les quatre métropoles que les élèves devaient placer sur la carte muette, la ville de Strasbourg devait également être définie à l'activité numéro quatre : « associez à chacune des villes la dénomination qui lui convient ». Les élèves devaient donc associer Strasbourg à la définition suivante : « une métropole régionale d'un pays européen ». Ainsi, les élèves, qu'ils soient allophones ou non, pouvaient revenir sur la carte pour placer Strasbourg correctement ou inversement s'aider de la carte pour associer la ville à sa dénomination. En effet, nous avons cherché à axer ce devoir sur la progressivité des

activités plutôt que sur la compréhension stricte des consignes. Nous avons déjà observé avec l'évaluation de français que les élèves allophones de la classe avaient globalement compris ce qu'ils devaient faire. Ce qui semblait plus difficile pour eux, et d'autres élèves de la classe, était de faire du lien entre les activités, de donner du sens à ce qu'ils apprenaient, de les rendre acteurs de leurs apprentissages. Cependant, une évaluation progressive avec une tentative de tissage entre les activités, c'est-à-dire qu'elles permettent de s'autocorriger et de revenir en arrière, n'est pas suffisante pour un élève comme E3 qui a appris tardivement à lire.

Nous avons observé, à travers cette évaluation de géographie, qu'E3 développe des stratégies de « petit lecteur » au lieu de s'appuyer sur le sens des mots tous ensembles. Nous avons l'impression, à ce stade, que les mots ne forment pas d'image mentale lorsque l'élève E3 se met à lire. Ce constat a été fait à partir de l'activité quatre d'association de villes à leurs dénominations. L'élève E3 a relié Paris à la définition suivante : « ville d'une banlieue parisienne » au lieu de l'associer à « la plus grande métropole française ». Nous sommes convaincue que si nous demandions à l'élève : « quelle est la ville la plus grande/importante de France ? », l'élève répondrait : « Paris ». Cependant, l'élève a fonctionné à la manière des mots en réseau, dans l'adjectif « parisienne », il y a « Paris ». Or, c'était la ville d'Orly qu'il fallait relier à la définition de « banlieue parisienne ». Les villes de Paris et d'Orly avaient été travaillées à partir d'un croquis que les élèves avaient dû compléter. Ce croquis leur faisait représenter Paris et sa banlieue avec des sites à retenir tel que l'aéroport d'Orly. Les élèves avaient aussi délimité Paris et sa région (voir ci-après, la correction du croquis complété). Nous nous interrogeons donc sur la nécessité de travailler sur le mot « banlieue » avec les élèves allophones de cette classe. En effet, ce terme n'a peut-être aucun sens pour eux puisqu'ils n'habitent pas « la banlieue ».



La capacité qui devait être évaluée, dans cette évaluation, était d'identifier les notions dans une ou plusieurs situations. La notion de métropole ne semble pas avoir été acquise par l'élève E3 qui semble plutôt développer des stratégies de compensation. Toutefois, à l'activité trois, il se souvient des deux noms des quartiers d'affaires que nous avons étudié en classe et il entoure : « La Défense » et « L'Euratlantique ».

Nous nous sommes rendu compte que les élèves allophones avaient dépassé le niveau A1 du CERCL et nous avons constaté qu'ils n'étaient plus considérés, par la circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, comme des « élèves allophones nouvellement arrivés<sup>79</sup> » puisque tous, sauf E2, étaient scolarisés, en France, depuis plus de trois ans. C'est pourquoi, nous nous sommes interrogée sur la pertinence de proposer un devoir commun à la classe mais dont le cheminement des activités était plutôt progressif avec l'intention de créer du lien entre les différentes activités. Ces dernières devaient favoriser l'autocorrection de l'ensemble des élèves de cette classe de CAP. Toutefois, au vu de la réussite particulièrement marquée d'un élève

<sup>79</sup> Circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

francophone, nous nous interrogerons aussi sur la possibilité de préparer un deuxième devoir avec un cheminement plus long ou plus complexe.

Nous avons, tout particulièrement, cherché à tisser du lien les activités cinq à sept. Nous avons proposé aux élèves de commencer par compléter un paysage : la vue du quartier Euroméditerranée de Marseille, avec une liste de mots à placer sur la photographie. Ces mots étaient les suivants : « la gare maritime, la tour CGA-CGM<sup>80</sup>, le centre-commercial, la voie piétonne » (voir ci-dessous, le travail d'E3).

5) Complétez la légende du paysage ci-dessous avec les éléments suivants : la gare maritime, la tour CGA-CGM<sup>1</sup>, le centre commercial<sup>2</sup>, la voie piétonne. 1/2

Document 1 : Vue du quartier Euroméditerranée de Marseille : Les terrasses du port.

The photograph shows a wide, paved promenade along a harbor. On the left, there are boats docked at a pier. In the background, a tall, dark tower stands out against the sky. To the right, there are modern buildings with outdoor seating areas. Handwritten labels in blue ink are placed around the image with yellow arrows pointing to specific features: 'La gare Maritime' points to the pier area; 'La Tour CGA-CGM' points to the tall tower; 'Le Centre Commercial' points to the modern buildings; and 'La Voie piétonne' points to the paved promenade. There are also some scribbled-out labels and other handwritten notes.

<sup>1</sup> La Tour CGA-CGM est le Siège social de la Compagnie Maritime d'Affrètement – Compagnie Générale Maritime.  
<sup>2</sup> Le centre commercial met à disposition de ses clients de nombreux magasins, des cartes cadeaux, service de réception et envoi de colis, espaces pour enfants, garderie, prêt de poussette etc.

Ensuite, les élèves devaient proposer un adjectif pour décrire la tour CGA-CGM. Ils avaient déjà été confrontés à cet exercice, en classe, lorsqu'ils avaient dû décrire le paysage du quartier d'affaires de la Défense à Paris. Il avait été précisé, oralement, qu'ils pouvaient réemployer l'un des adjectifs vus en cours de géographie, c'est-à-dire « moderne » ou « vertical ». D'ailleurs, il leur avait été annoncé, une semaine à l'avance, ce qu'ils devaient apprendre pour l'évaluation et, mémoriser ces deux adjectifs, faisait partie du contrat. Malheureusement, l'élève E3 n'a pas su écrire l'un de ces deux adjectifs. A la place, il a écrit : « pa[r] ce qu[']il y a de[s] vitre[s] en verr[e] ». Cependant, les élèves E1, E4 et E2 ont tous réemployé l'un des deux adjectifs étudiés en cours, même si l'orthographe n'était pas toujours correcte. Enfin,

<sup>80</sup> Siège social de la Compagnie Maritime d'Affrètement – Compagnie Générale Maritime.

cette activité devait permettre de faire un rappel avec la séquence de français pour laquelle la notion d'adjectif avait été étudiée. Cette fois, la notion était transposée à la géographie.

Les élèves non francophones ont rencontré des **difficultés pour la tâche finale** mais celles-ci se situaient plutôt dans **la lecture des réponses aux activités précédentes et du paysage** de l'Euroméditerranée à Marseille que dans la compréhension de la consigne. Par ailleurs, même si E3 a été le plus en difficulté sur les activités cinq à sept, les élèves E2, E1 et E4 ont su présenter et décrire le paysage même s'ils n'arrivaient pas à faire le lien entre les différents éléments : la gare maritime, la tour, le centre commercial et la voie piétonne. Or, certains avaient réussi à associer au moins deux des éléments du paysage à son secteur d'activité : tourisme, entreprises, services. Par ailleurs, cet exercice d'association de secteurs d'activités avec des endroits de Marseille avait été travaillé, en amont, à partir d'une carte de la métropole de Marseille. D'une part, les élèves devaient « surligne[r] le centre historique, la banlieue et le quartier d'affaires ». D'autre part, ils devaient associer ces éléments à différents secteurs d'activités comme le tourisme ou les services (voir ci-dessous).

**Document 2** : Carte de la métropole de Marseille.

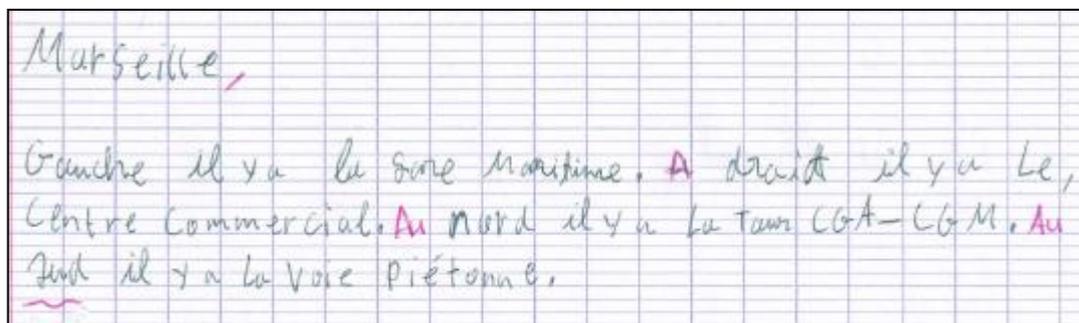
Vous complétez le tableau avec les activités suivantes : commerces, tourisme, services, administrations, résidence, loisirs, activité économique, travail (industries/commerces).

Centre historique	Banlieue ou première périphérie	Quartier d'affaires et commerces
Commerces, tourisme, services, administrations, résidence	Résidence, loisirs (stade)	Activité économique, travail (industries et commerces)

Vous surlignez dans trois couleurs différentes : le centre historique, la banlieue et le quartier d'affaires.

Aussi, les activités cinq à sept de l'évaluation devaient permettre de rédiger le texte de la tâche complexe. Pour les élèves non francophones, rappelons que nous avons reformulé la consigne de la manière suivante : « Pourquoi il y a un centre commercial et une voie piétonne à cet endroit de Marseille ? ». Pour rédiger leur

texte, les élèves avaient comme consigne de « présente[r] [d'abord] le document » puis de « décri[re] les liens entre les activités ». L'un de nos objectifs à travers cette évaluation était d'évaluer la capacité suivante : **confronter le savoir acquis avec ce qui est vu**. Voici ce que l'élève E3 a rédigé :



Nous observons qu'il a bien rédigé une description du paysage de l'Euroméditerranée de Marseille à partir de l'activité cinq, c'est-à-dire, celle vue plus haut : « complétez la légende du paysage [...] avec les éléments suivants ». Sa description spatiale est correcte si nous faisons abstraction des mots « gauche » et « droite » pour désigner l'ouest et l'est. Néanmoins, il n'y a pas d'explication des liens qui unissent les divers éléments. L'élève E1, quant à lui, s'est appuyé sur ce qu'il connaît de la ville de Marseille. Par exemple, pour expliquer, les liens entre la gare maritime et la ville, l'élève a su aborder l'arrivée des touristes par bateau. Puis, il a évoqué la provenance de ces touristes et les différentes raisons de leur visite comme le football. Nous pouvons remarquer que l'élève E1 est plus en cours d'acquisition de la capacité à évaluer : **confronter le savoir acquis avec ce qui est vu**, que l'élève E3. En retravaillant sur son devoir, l'élève E1 serait à même de faire du lien entre ses connaissances personnelles et les attendus de la tâche finale. Il serait sûrement capable d'expliquer, avec ses mots, que la voie piétonne permet aux touristes, qui arrivent à Marseille, par bateau, de se diriger vers le centre-commercial pour faire des emplettes, se restaurer, et bénéficier de nombreux services et ce, à peine débarqués. Aujourd'hui, nous nous interrogeons aussi sur la possibilité de proposer un schéma à compléter avant de rédiger quelques phrases pour la tâche finale. Ce schéma pourrait avoir des pictogrammes à placer comme des personnes avec des drapeaux pour représenter les touristes ou encore des personnes avec des sacs de courses pour représenter les achats. De plus, nous pourrions remplacer le mot

« services » par « commerces ». En effet, nous nous demandons si le mot « services » est compréhensible et connu pour des élèves d'une classe de CAP qui ne prépare pas aux métiers de « services à la personne ». En effet, bien que nous ayons vu cette notion en classe, nous nous interrogeons sur la pertinence d'employer ce terme.

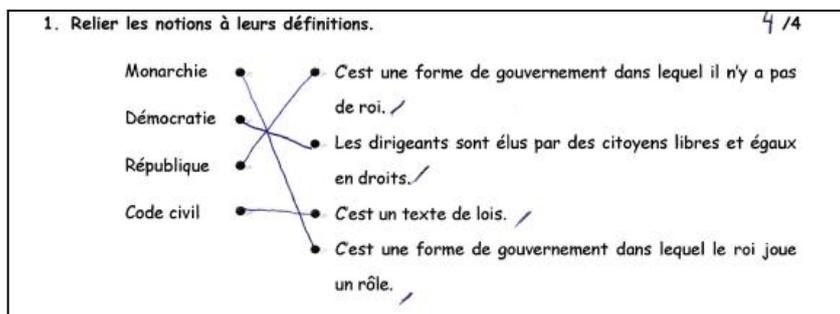
### **3.3 En histoire**

Après l'évaluation de fin de séquence de géographie, nous avons diminué la quantité de **documents visuels** pour une évaluation sommative d'histoire, sans pour autant proposer de supports textuels. La séquence s'inscrivait dans le thème : « La France de la révolution française à la V<sup>e</sup> République : l'affirmation démocratique », elle s'intitulait : « De la monarchie absolue à la naissance de la II<sup>e</sup> république (1789-1848) ». Les activités étaient réparties de la manière suivante : des éléments à relier, des réponses rédigées à des questions, deux dates et deux périodes à placer sur une frise, une image à étudier et un paragraphe à rédiger sur l'acteur ou l'événement historique au choix de l'élève. Pour cette dernière partie, nous avons rappelé aux élèves, à l'oral, qu'ils pouvaient raconter un événement tel que le jeu de paume ou raconter la vie et les actions d'Olympe de Gouges ou de Robespierre. Tous les élèves n'avaient pas travaillé le même acteur historique.

Nous avons fait le choix d'un devoir commun à la classe mais en partant, encore une fois, des besoins d'étayage, pour les élèves non francophones. Par exemple, les consignes ont été réfléchies et les parties de rédaction aussi. En effet, si pour les évaluations précédentes, l'écrit n'était pas privilégié pour ces élèves, nous avons fait le choix d'intégrer plus d'écrit car nous voulions aussi renforcer cet aspect, dans toutes les disciplines, en vue des épreuves de contrôle en cours de formation (CCF), dont une écriture longue pour la partie français. De plus, nous avons constaté que les élèves allophones de la classe savent et peuvent rédiger en français (niveau A2 à l'écrit, pour la plupart). Cependant, nous n'avons pas pris en compte la syntaxe et l'orthographe.

Pour la partie des **consignes écrites**, nous sommes revenue à l'emploi de phrases courtes avec des verbes d'action à l'infinitif, sauf pour les parties où les élèves devaient rédiger. Par exemple : « relier les notions à leurs définitions » ou encore « décrire l'image ». Toutefois, les questions auxquelles, les élèves devaient répondre ont été longuement réfléchies également. Par exemple, pour mobiliser les connaissances sur l'année 1789, nous avons proposé des questions progressives : « Comment était organisée la société avant 1789 ? », « Qui appartient au Tiers-Etat ? » etc. Les élèves allophones ont globalement bien compris les attendus, c'est-à-dire : relier, rédiger, placer sur une frise.

Tout d'abord, l'activité qui proposait de relier les notions à leurs définitions ont été réussies par la moitié des élèves allophones. En effet, les élèves E3 et E4, ont associé « la démocratie » à « une forme de gouvernement dans lequel il n'y a pas de roi » plutôt qu'à la définition suivante : « les dirigeants sont élus par des citoyens libres et égaux en droits ». Pour ces deux élèves-là, la distinction entre les notions de démocratie et république ne sont pas comprises. Toutefois, les notions de monarchie et de code civil ont bien été reliées à leurs définitions. Seuls, les élèves E2 et E1 ont réussi correctement l'activité (voir le travail de l'élève E2, ci-dessous). Notre objectif à travers cette activité était de vérifier la connaissance des principales notions.



Ensuite, pour la partie qui concernait la mobilisation des connaissances à propos de l'année 1789, nous avons opté pour des questions qui permettaient, comme pour l'évaluation de géographie, de revenir sur ses réponses et de s'autocorriger. Par exemple, rappelons que la première question proposée était : « Comment était organisée la société avant 1789 ? » et la question suivante était : « Qui appartient au Tiers-Etat ? ». La deuxième question permettait de faire

un rappel des trois ordres qui composaient la société sous Louis XVI. De plus, nous avons reformulé oralement la première question, pour les élèves en difficulté : « Sous Louis XVI, comment était organisée la société ? Est-ce qu'il y avait des gens riches...des gens pauvres... ? ». Cela a fait sens pour les élèves E1 et E2 qui ont tout de suite écrit : « noblesse et Tiers-Etat ». Le clergé n'a pas été noté. Par ailleurs, il y a eu une confusion chez l'élève E2, qui a écrit aussi « [des] pauvres ». Nous n'avons pas pénalisé les élèves allophones pour n'avoir répondu aux questions que par quelques mots. Voici le travail de l'élève E2, pour les deux premières questions de l'évaluation.

Comment était organisée la société avant 1789 ? 0,5  
 noblesse Tiers-Etat Pauvre

Qui appartient au Tiers-Etat ? 0,5  
 les travailleurs (lesquels ? Des exemples)

Pour cet élève, nous nous permettons de lui demander des précisions quant à la catégorie des « travailleurs » qu'il qualifie pour répondre à la question : « Qui appartient au Tiers-Etat ? » car la langue d'origine de l'élève est l'espagnol et nous savons que le mot « paysan » pouvait être retrouvé par l'élève, d'autant qu'il l'avait donné à l'oral lorsque nous avons travaillé sur la caricature des trois ordres, en classe.

Pourquoi les membres du Tiers-Etat se révoltent durant l'année 1789 ? Que réclament-ils ?  
 Parce qu'ils n'ont pas de droits 0,5 c'est-à-dire ?

Quel événement de l'année 1789 pouvez-vous donner comme exemple ?  
 (c'est la première) Assemblée nationale dans le jeu de Parme  
 Le Tiers-Etat se proclame Roi de la France

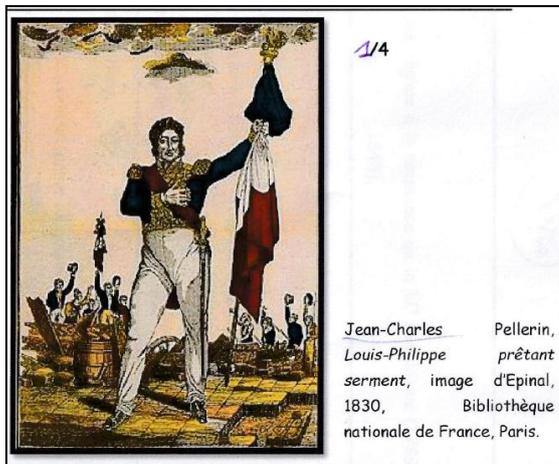
Ensuite, pour les question trois et quatre (voir ci-dessus), nous constatons que l'élève E2 a retenu une partie du cours puisqu'il écrit que si les membres du Tiers-Etat se sont révoltés durant l'année 1789 c'est « parce qu'[ils] [n'] ont pas de droits ».

La réponse est incomplète, ce qui nous amène à nous interroger sur ce que les élèves ont retenu exactement. Nous commençons à réfléchir aux changements à effectuer pour que ce cours soit plus limpide. Nous voulions que les élèves retiennent l'idée du vote par tête et non du vote par ordre. C'est respectivement la même réponse que fourni l'élève E1. Puis, à la question quatre, l'élève E2 cite « [le] jeu de P[au]me » comme événement de l'année 1789. Nous observons par sa réponse que l'élève retenu un événement clé de la période qui marque la fin de l'ancien régime et la naissance de la République. D'ailleurs, il ajoute que « c'est la première assemblée na[t]ionale ».

La frise chronologique à compléter s'est avérée difficile pour l'ensemble des élèves de la classe et plus particulièrement pour les élèves allophones. Pourtant, nous avons pensé que le fait d'écrire la date de 1789, dans le devoir, aurait permis à certains élèves de l'associer à *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, que nous avons demandé de positionner sur la frise. De plus, la référence à cette déclaration aurait dû permettre aux élèves de revenir sur le devoir pour répondre la question quatre : « Quel événement de l'année 1789 pouvez-vous donner comme exemple ? ». Or, aucun élève de la classe n'a fait le lien. Aujourd'hui, la prise de distance avec ce devoir, nous amène à nous questionner sur la frise complétée en classe. Aussi, nous nous interrogeons sur la quantité d'éléments que nous avons apportés aux élèves et sur les éléments à réviser pour le devoir. En effet, il nous semble, aujourd'hui, que nous aurions dû préciser qu'il fallait retenir un maximum de quatre dates et qu'ils seraient interrogés que sur deux, par exemple.

L'analyse du document a également été difficile pour l'ensemble de la classe. Pourtant, les premiers éléments requis étaient : « recopier les éléments de présentation du document » et « décrire l'image ». Nous avons choisi de les faire recopier les éléments de présentation pour qu'ils continuent, encore une fois, de prendre en compte les sources d'un document, ce que nous abordions systématiquement en classe. Par ailleurs, ce travail de présentation du document est aussi requis pour l'épreuve orale d'histoire-géographie de contrôle en cours de formation. Ensuite, les élèves devaient « décrire l'image », comme nous avons l'habitude de le faire en classe. L'élève E2 a décrit l'image d'Epinal de Louis Philippe

prêtant serment avec les mots suivants : « le drape[a]u, l'épée, les hommes, le v[ê]tement » (voir l'image ci-dessous).



Par ces réponses, nous observons que l'élève se rappelle les portraits que nous avons travaillés en classe, ceux de Louis XVI et de Louis-Philippe. Enfin, nous avons posé la même question que celle du cours portant sur Louis-Philippe : « comment l'auteur présente Louis-Philippe comme proche du peuple ? ». L'élève E2 a répondu : « comme un libérateur ». Dans notre cours, nous avons écrit :

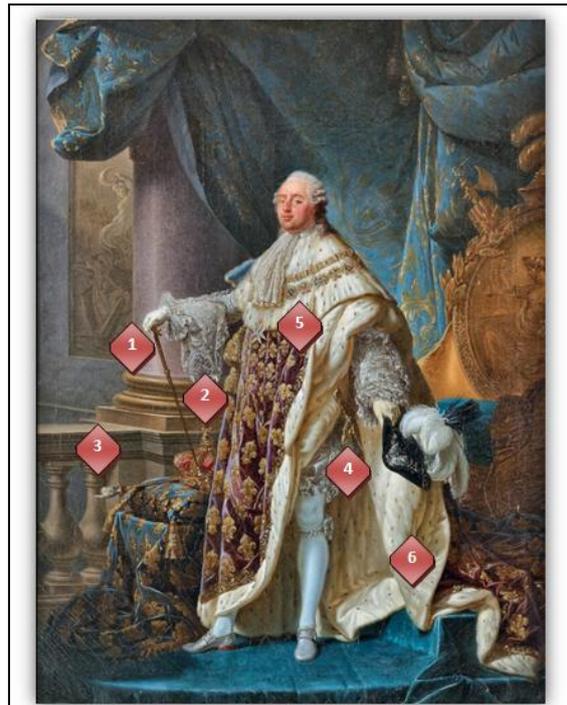
« La couronne, le sceptre et la main de justice ont fait place à la charte de 1830. Louis-Philippe (voir le portrait ci-après) a abandonné le manteau du sacre pour revêtir l'uniforme de la garde nationale avec les trois couleurs : le bleu, le blanc et le rouge ».

Les symboles de la couronne, du sceptre, de l'épée et du manteau du sacre, avaient été travaillés à partir d'un portrait de Louis XVI (voir le portrait ci-après) pour lequel, les élèves devaient positionner les différents éléments et identifier ce que cela représentait. Par exemple, la main de la justice est le symbole du pouvoir de justice qu'exerce le roi.



Baron François GERARD, *Louis-Philippe I<sup>er</sup>, roi des Français, prête serment sur la charte (09 août 1830)*, huile sur toile, 222 x 156 cm, 1834, musée national du château de Versailles, URL : [histoire-image.org](http://histoire-image.org).

Tableau original commandé pour la chambre des pairs.



Antoine-François Callet, *Louis XVI en costume de sacre (1774)*, Huile sur toile, 1779, URL : [Lescarnetsdeversailles.fr](http://Lescarnetsdeversailles.fr).

Aujourd'hui, nous pensons que si les élèves n'ont pas bien réussi cette activité c'est à cause de la quantité d'éléments étudiés en classe. Nous pensons que le cours doit être revu pour revenir à l'essentiel. D'après la copie de l'élève E2, nous constatons que certains symboles de pouvoir royal ont bien été identifiés comme l'épée mais cela n'a pas permis la compréhension des intentions des peintres Baron François Gérard et Jean-Philippe Pellerin. Pourtant, il s'agissait de la même question. Pourtant, nous avons pensé que le fait de décrire l'image aurait permis aux élèves d'appréhender le lien entre la représentation du roi et la volonté de le montrer proche de son peuple. En effet, nous pensons créer du lien entre les différentes activités en classe et celles demandées lors du devoir. Notre objectif était « de **relier l'avant et l'après de la tâche** [...] » comme l'expliquent Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux dans « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces ». <sup>81</sup>.

<sup>81</sup> Morel F. Bucheton D. Carayon B. Faucanié H. et Laux S. (2015).

## Conclusion

A l'issue de notre réflexion, nous avons pu observer qu'il était possible de mettre en place des outils, transférables d'une discipline à une autre et, plus particulièrement, dans des disciplines d'enseignement général, c'est-à-dire, le français, l'histoire et la géographie. D'une part, nous avons interrogé la rédaction et l'illustration des consignes écrites et nous avons observé l'importante place de l'oral dans la réussite scolaire des élèves allophones. D'autre part, nous avons réalisé que les supports visuels et audiovisuels favorisaient la compréhension et la participation des élèves allophones aux activités en classe. Nous avons fait évoluer nos méthodes d'évaluation tout au long de l'année, afin qu'elles soient progressives, comme le préconise le CASNAV de Grenoble. En effet, puisque les élèves ont acquis les codes culturels de l'école et qu'ils connaissent le « métier d'élève », nous avons proposé des évaluations sans aucune partie de rédaction pour aller progressivement vers des évaluations où la rédaction prend une place plus importante. Les évaluations des élèves allophones ne sont plus différenciées, elles sont identiques aux autres élèves de la classe. Les attendus, en termes de rédaction, sont différents selon les difficultés des élèves. Cela nous a permis de constater que les difficultés se situaient plus au niveau des apprentissages que dans la compréhension de la langue française.

En outre, nous avons remarqué que les supports visuels sont mieux reçus en français qu'en histoire ou en géographie. Ces dernières exigent une lecture particulière des documents. Par exemple, les documents historiques ne peuvent être étudiés sans interroger les intentions de l'auteur. En géographie, les concepts liés à l'espace, comme dans l'aménagement du territoire, semblent difficiles à intégrer pour ces élèves allophones de niveau A2. Nous voudrions rappeler que le Cadre Européen Commun de Référence des Langues décrit les élèves de niveau A2 (« intermédiaire ou de survie ») comme des élèves capables de comprendre :

« des phrases isolées [ou] des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail)<sup>82</sup> ».

Ces élèves peuvent « décrire avec des moyens simples [leur] formation, [leur] environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats<sup>83</sup> ». L'environnement immédiat de ces élèves de CAP est le lycée Sud, la ville du Mans, leur lieu de résidence et d'autres lieux liés aux activités familiales, sportives etc. Une notion de géographie telle que « métropole » peut paraître abstraite choses pour des élèves qui n'ont jamais vécu dans une métropole. De plus, la ville du Mans a une particularité qui favorise la confusion de ces élèves car les termes : « Le Mans métropole » sont affichés partout, notamment sur les bus et les wagons de tramway que les élèves empruntent. Ces mots, nous avons dû les expliquer, la ville du Mans n'est pas une métropole au sens de « ville mondiale » mais elle joue un rôle de « ville-mère » pour les communes périurbaines alentours. Ceci illustre pourquoi des élèves allophones de niveau A2 en français peuvent avoir du mal à s'approprier des notions d'histoire-géographie ou à mener et construire une démarche historique ou géographique.

Par ailleurs, toute la démarche réflexive sur la compréhension des consignes, nous a permis de mettre en lumière qu'une consigne claire ne garantie pas la compréhension de l'activité, de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, même si, bien sûr, elle la favorise. Aussi, c'est l'ensemble de plusieurs éléments combinés qui favorisent la réussite scolaire et l'intégration des élèves allophones. Ce sont la formulation des consignes, l'adaptation des supports et le tissage qui renforceront cette réussite. Nous avons pu observer qu'un élève peut comprendre les attendus d'une activité, parce que la consigne lue ou entendue est comprise mais, cela ne reflète pas la capacité de l'élève à réussir l'activité demandée. Au-delà de la difficulté de compréhension de la langue, peut aussi se cacher des problèmes cognitifs non diagnostiqués. Ceux-ci passant inaperçus tant que la langue n'est pas suffisamment acquise. A cela, nous pouvons ajouter que le parcours scolaire antérieur de l'élève et tout simplement, son vécu, jouent un rôle prédominant dans sa réussite à l'école.

---

<sup>82</sup> Voir annexe 2.

<sup>83</sup> *Loc. Cit.*

Enfin, la réflexion que nous avons menée sur les consignes et les supports, nous a permis d'envisager des activités et de proposer des documents qui servent à toute la classe de CAP. Nous avons retenu qu'il peut être, parfois, plus intéressant de proposer des formes de « coup de pouce » et un étayage différent plutôt que des activités différentes. Toutefois, ces expérimentations, nous ont permis de constater qu'il était plus aisé d'adapter les consignes et de les reformuler ou encore d'adapter les documents sur des classes de petit effectif. Nous avons essayé de mener la même démarche avec une classe de seconde en préparation au baccalauréat professionnel, métiers de la relation-client et nous avons rencontré plus de difficultés. D'une part, les élèves de la classe ont moins de besoin d'étayage que les élèves de la classe de CAP. D'autre part, les élèves francophones représentent un pourcentage plus élevé en seconde qu'en CAP. Ils sont 92% en seconde contre 70% en CAP. Par ailleurs, il y a des élèves en situation de handicap et des élèves avec des troubles dys dans la classe de CAP. Aussi, ils bénéficient également de notre réflexion sur l'adaptation des consignes et des supports. Cela représente donc sept élèves sur treize qui ont des besoins particuliers. Le petit effectif de cette classe permet aussi une aide individuelle, plus régulière. Or, les élèves de la classe de seconde, est un groupe classe plus nombreux, plus homogène et, dans lequel se trouvent deux élèves allophones seulement. La réflexion menée tout au long de cet écrit, nous invite donc à continuer d'approfondir la question de la diversité des élèves allophones pour une meilleure prise en compte des besoins particuliers dans des classes plus nombreuses.

# Bibliographie

## Ouvrages scientifiques

### ***Comprendre la problématique des EANA***

Beaugrand, C., Bigot de Préameneu, S., Lecocq, B., Blayac, M-C., Boisseleau, P., Canis, O., Flodrops, A., Ragot, C., Toris, S. (2018). *Entrer dans la lecture en FLS, « apprendre à lire le français aux élèves allophones »*. Canopé Editions.

Beaugrand, C., Lecocq B. (2010). *Ecrire en FLS et FLSCO, Apprendre à écrire en français aux élèves allophones*. Réseau Canopé.

Cyrulnik B. (1999), *Un merveilleux malheur*, Éditions Odile Jacob.

Duparc F. (2009), « Traumatismes et migrations. Première partie : Temporalités des traumatismes et métapsychologie », *Dialogue*, n° 185, pp. 15-28.

Goï C. (2005), *Des élèves venus d'ailleurs*, CRDP d'Orléans, Les cahiers de Ville École Intégration.

Jablonka, I. (2010). *Les enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours*. Paris : Seuil.

Lecocq, B. (2012). *Entrer dans la lecture, quand le français est langue seconde, Cap sur le français de la scolarisation*. Canopé éditions.

Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Les cahiers de la LCD*, 2, 47-62.

Mestre C., Moro M.-R. (2011), *Partir. Migrer. L'éloge du détour*, La Pensée sauvage.

Rafoni, J-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan. P.49.

Robin J., Touahir M. (2015), « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », Note d'information n° 35, DEPP.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette, 38.

Zakhartchouk, J-M. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes, Un point fort du socle commun*, Réseau Canopé.

## **Revue universitaires en ligne**

### ***Comprendre la problématique des EANA***

Lanchon, A. (2014). « Enfants d'ailleurs, élèves en France ». *L'école des parents*, 608, 30-31. Consulté le 08 janvier 2022. <https://doi.org/10.3917/epar.608.0030>

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. (2015). « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces ». *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77. Consulté le 06 janvier 2022. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>

Rigoni, I. (2017). « Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France ». *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 7(1), 39-50. Consulté le 06 janvier 2022.

### ***Méthodologie de la recherche***

Paillé, P. (2007). « La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires ». *Recherches qualitatives*. Vol. 27(2), 133-151. Consulté le 13 janvier 2022. URL : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>

# Table des sources

## Textes officiels

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2012). Circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2012). Circulaire n°2012-142 du 02 octobre 2012 relative à la scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2014). Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP].

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2021). Information concernant « La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2022). Bulletin officiel n°9 du 03 mars 2022 concernant « L'autorisation d'utiliser un dictionnaire bilingue pour certaines épreuves des examens scolaires et de certifications pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France à compter de la session 2022 ».

## Sitographie

Académie de Nantes. (2019). « Élèves nouveaux arrivants et issus de familles itinérantes et du voyage ». URL: <https://www.ac-nantes.fr>

Académie de Paris. « DIVEL - Division des élèves ». URL : <https://www.dsden93.ac-creteil.fr>

Académie de Rennes. Collège les Hautes Ourmes. « Qu'est-ce que l'UPE2A ? Quels sont les élèves concernés ? ». URL : <https://www.college-les-hautes-ourmes.ac-rennes.fr>

L'internaute. « Allophone ». URL : [www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)

Lycée Le Mans Sud. (2018). « Les lycéens sur le chemin de la réussite scolaire ». Article du *Maine Libre*. URL : <https://lemans-sud.paysdelaloire.e-lyco.fr>

CF-TREFLE. (2018). « Mon premier weekend au passé composé ». URL : <https://cftrefle.wordpress.com>

## Ressources didactiques

Montesquieu. (1721). *Les lettres persanes*.

Callet, A-F. (1779). *Louis XVI en costume de sacre (1774)*. Huile sur toile. Musée national du château de Versailles.

Pellerin, J-P. (1830). *Louis-Philippe prêtant serment*. Image d'Épinal. Bibliothèque nationale de France. Paris

Baron Gérard, F. (1834). *Louis-Philippe Ier, roi des Français, prête serment sur la charte*. Huile sur toile. Musée national du château de Versailles.

Cendrars.B.(1912). « Les Pâques à New York ».

Miyazaki, H. (1986). *Le Château dans le ciel*.

Malzieu, Mathias (2016). *Journal d'un vampire en pyjama*. Paris. Albin Michel

Dionysos (2016). *Vampire de l'amour*. Paris. Columbia Records.

## **Table des annexes**

<b>Annexe 1. Questionnaire de Proust</b>	<b>p.55</b>
<b>Annexe 2 : CERCRL A1, A2, B1, B2</b>	<b>p.56</b>
<b>Annexe 3 : Les dix profils d'élèves allophones.</b>	<b>p.57</b>
<b>Annexe 4 : Notre tableau de profils d'élèves allophones.</b>	<b>p.58</b>
<b>Annexe 5 : Questionnaire de Proust de l'élève E3.</b>	<b>p.59</b>
<b>Annexe 6 : Décrire son endroit préféré E3.</b>	<b>p.60</b>
<b>Annexe 7 : Quelques pictogrammes retenus pour illustrer les consignes.</b>	<b>p.61</b>
<b>Annexe 8 : « ce qui peut être envisagé avec un élève EANA A2 en français »</b>	<b>p.62</b>
<b>Annexe 9 : le multi-agenda de l'enseignant, Dominique Bucheton.</b>	<b>p.64</b>
<b>Annexe 10 : feuille d'activité : « qu'as-tu fait le WE dernier ? »</b>	<b>p.65</b>
<b>Annexe 11 : Exemples de documents supports pour la prise de notes.</b>	<b>p.66</b>
<b>Annexe 12 : Consignes de rédaction affichées au tableau (séquence : « c'est d'actualité »).</b>	<b>p.67</b>
<b>Annexe 13 : Coup de pouce pour rédiger une synthèse à partir d'une prise de notes (séquence : « c'est d'actualité »).</b>	<b>p.68</b>
<b>Annexe 14 : CASNAV de Strasbourg ; « Evaluer un contrôle écrit d'un EANA de niveau A2 ».</b>	<b>p.69</b>

## Annexe 1. Questionnaire de Proust

### Mon autoportrait en images

Complétez les phrases ci-dessous :

- Si j'étais un animal je serais \_\_\_\_\_
- Si j'étais un film (ou un série télévisée) je serais \_\_\_\_\_
- Si j'étais un pays je serais \_\_\_\_\_
- Si j'étais un une chanson je serais de \_\_\_\_\_
- Si j'étais un plat je serais \_\_\_\_\_
- Si j'étais un personnage célèbre je serais \_\_\_\_\_
- Si j'étais une matière scolaire je serais \_\_\_\_\_
- Si j'étais un jeu je serais \_\_\_\_\_

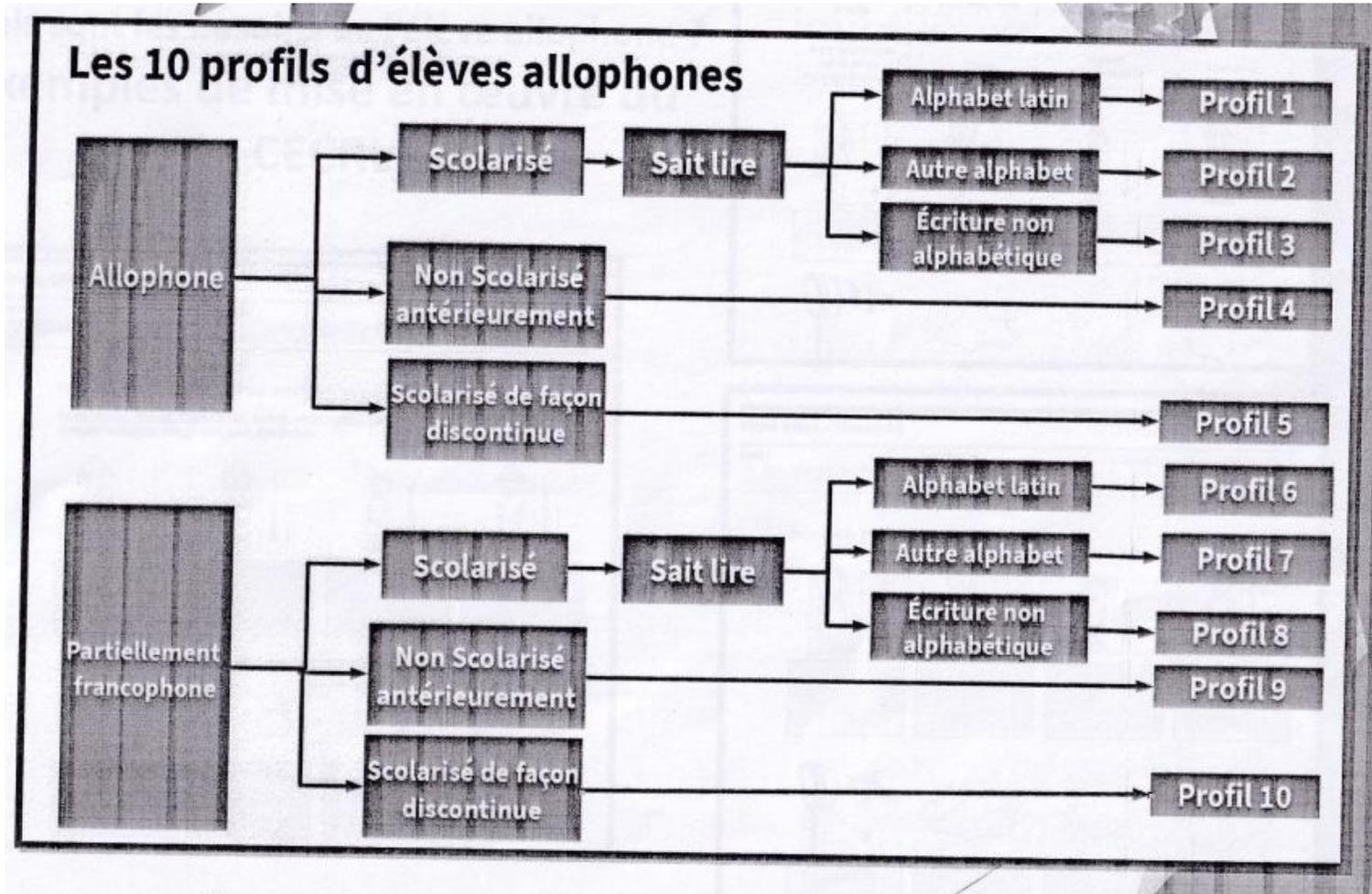
Annexe 2 : CERCRL A1, A2, B1, B2 (d'après CASNAV72)

Cadre Européen Commun de Référence des Langues					
A		B		C	
Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Introductif ou découverte	Intermédiaire ou de survie	Niveau seuil	Avancé ou indépendant	autonome	maîtrise

Selon vous, à quel niveau du CECRL correspond chaque descriptif du tableau ?

A2	<p>Peut <u>comprendre des phrases isolées</u> et des expressions fréquemment utilisées <u>en relation avec des domaines immédiats de priorité</u> (par exemple, <u>informations personnelles et familiales simples</u>, achats, environnement proche, travail). Peut <u>communiquer lors de tâches simples et habituelles</u> ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels.</p> <p>Peut <u>décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat</u> et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</p>
B1	<p>Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent <u>sur des sujets familiers</u> et dans ses domaines d'intérêt.</p> <p>Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.</p>
A1	<p>Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions.</p> <p>Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</p>
B2	<p>Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre.</p> <p>Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>

Annexe 3 : Les dix profils d'élèves allophones (d'après CASNAV72).



#### Annexe 4 : Notre tableau de profils d'élèves allophones.

	Allophone ou partiellement francophone	Arrivée en France	Scolarisation antérieure	Lecteur ?	Alphabet d'origine	Diagnostic UPE2A/CASNAV	Etayages proposés UPE2A
<b>E1</b> Langues d'origine : arabe, arabe syrien.	allophone	2018 (classe de 4 <sup>e</sup> )	Fin primaire puis cinq ans en Turquie.	Oui	Autre	Difficultés rencontrées en français : prononciation, graphie-phonie, production et compréhension écrite de textes longs.	<p>Projeter le cours (éviter écriture cursive au tableau)            Projeter résumé/synthèse/mots-clés à recopier dans le but d'une mémorisation            Autoriser l'usage du dictionnaire bilingue (ou traducteur) y compris pendant les évaluations.            Donner à l'avance le lexique du cours.            Alléger individualiser les évaluations.            Négliger l'orthographe dans la notation.</p> <p>En plus pour E3 : Oraliser toutes les consignes écrites y compris en évaluation.            Ecrire au tableau les consignes données oralement            Permettre la réalisation orale du devoir</p>
<b>E2</b> Langues d'origine : espagnol	allophone	2019	Scolarisation pays d'origine jusqu'au début du lycée.	Oui	Latin	<b>Langue d'origine :</b> Compréhension → niveau 3 <sup>e</sup> (difficulté à reconnaître le verbe et le sujet). Production → CM1/CM2.	
<b>E3</b> Langues d'origine : albanais du Kosovo, romani	allophone	2018 (classe de 5 <sup>e</sup> )	Non	Non	-	Elève non-lecteur en langue d'origine.	
<b>E4</b> Langues d'origine : Tchéchène, russe.	allophone	2017 (classe de 6 <sup>e</sup> )	Scolarisation pays d'origine puis en Allemagne.	Oui	Cyrillique et latin	<b>Difficulté langue d'origine :</b> comprendre la trame générale d'un récit/construire un texte simple d'après des séquences imagées. Ne reconnaît pas le verbe et le sujet d'une phrase.	

Annexe 5. Questionnaire de Proust de l'élève E3.

Mon autoportrait en images

Complétez les phrases ci-dessous :

- Si j'étais un animal je serais Chien
- Si j'étais un film (ou un série télévisée) je serais Romantique
- Si j'étais un pays je serais France
- Si j'étais un une chanson je serais de Rap
- Si j'étais un plat je serais FLI
- Si j'étais un personnage célèbre je serais Chanteur
- Si j'étais une matière scolaire je serais Ateliers
- Si j'étais un jeu je serais GTA

## Annexe 6 : Décrire son endroit préféré (E3)

FK  
Je me souviens de tous les couchers de soleil qui colorent magnifiquement nos montagnes. [...]

Je me souviens des arcades du jardin du Palais-Royal.

Je me souviens du manège des Tuileries, et des petits chevaux.

Je me souviens des bonbons rouges, des coquelicots. [...]

Extraits de *Je me souviens*, Georges Pérec, Hachette, 1978.

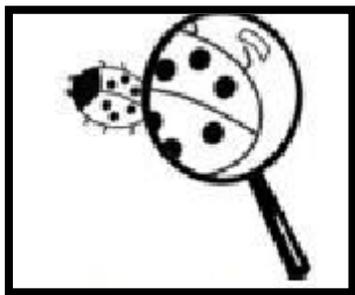
Sur votre cahier : A la manière de Georges Pérec, vous décrivez ce lieu.

Je me souviens de salle de box.

Je me souviens de Entraînement.

Je me souviens de Sac de brappe.

**Annexe 7 : Quelques pictogrammes retenus pour illustrer les consignes**



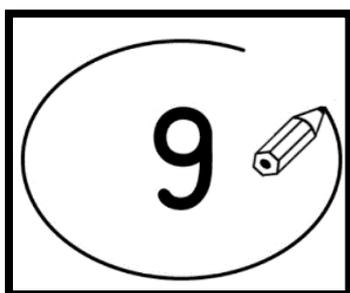
**chercher**



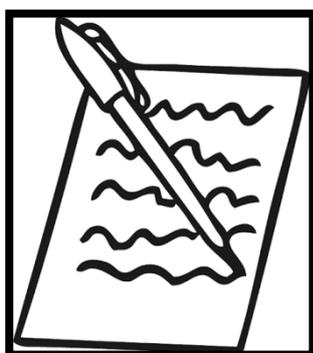
**cocher**



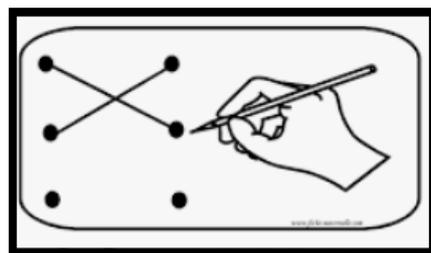
**compléter**



**entourer**



**rédigier**



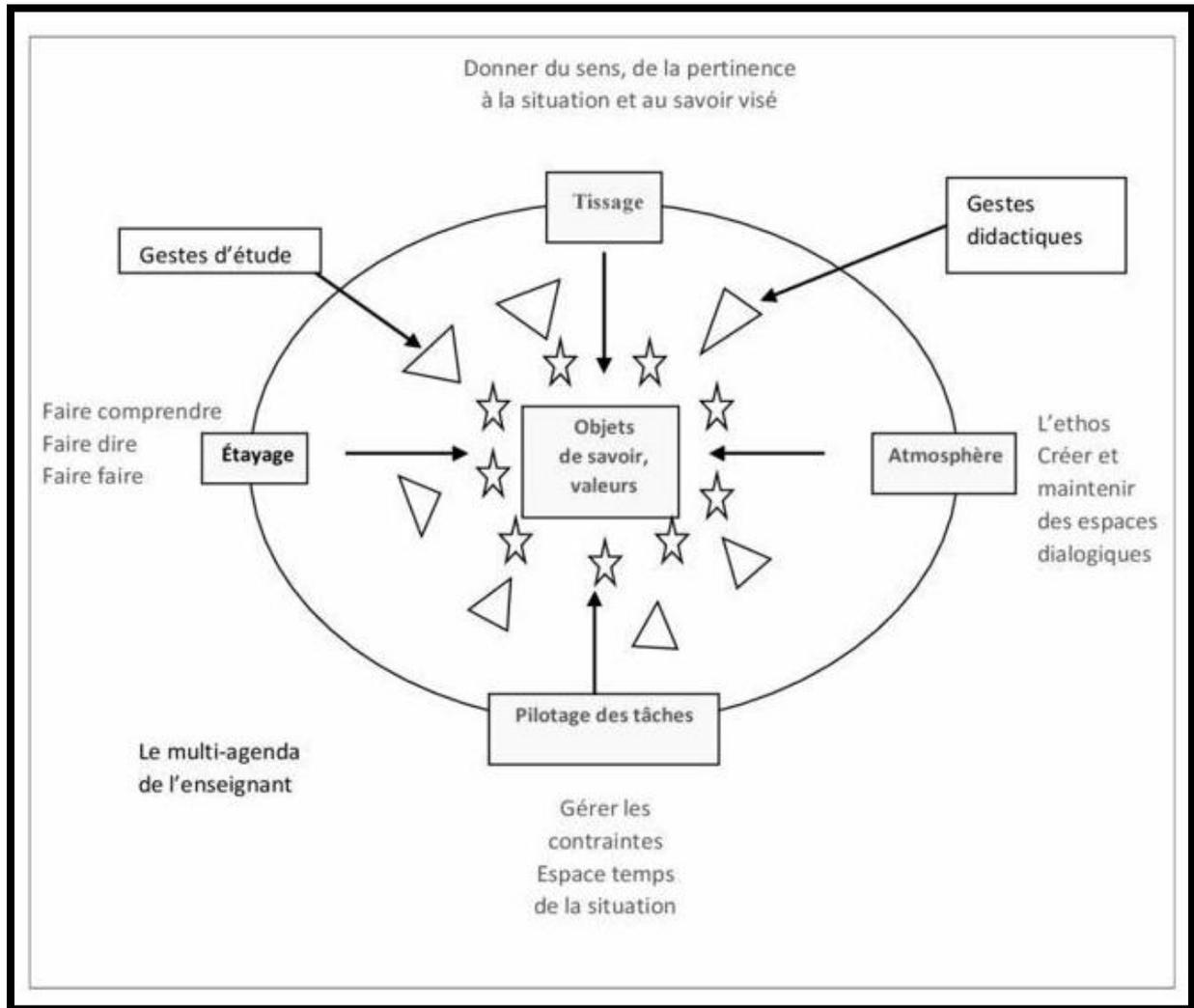
**relier**

**Annexe 8 : « Ce qui peut être envisagé avec un EANA A2 en français [et histoire-géographie] ». Récapitulatif des tableaux.**

	<b>A2</b>
<b>Niveau linguistique de l'élève</b>	Commence à comprendre le thème de la leçon et est en mesure de comprendre des notions avec une adaptation très simplifiée du cours.
<b>Documents proposés à l'élève</b>	Texte de 120 à 160 mots adapté à partir de la leçon ou un extrait abordable. <b>Vocabulaire concret</b> et début de quelques notions abstraites générales (auteur, narrateur). Introduction possible de l'imparfait et du passé simple. Début des phrases complexes. Connecteurs temporels. Mêmes exercices. Réalisation de <b>questions très faciles de repérage</b> ou d'activités proposées en classe ordinaire, en version simplifiée et en moins grand nombre.
<b>Langue de la discipline :</b> <u>Français</u> :	En relation directe avec ce qui est étudié en classe. Travail sur la famille de mot (magie, magique, magicien). Développement sommaire du champ sémantique rattaché à une notion (merveilleux : sorcier, baguette, ...). Polysémie (baguette...). Reprise et approfondissement de ce qui a été étudié au niveau A1.
<u>Histoire- géographie</u> :	En relation directe avec ce qui est étudié en classe. L'expression de la cause "car" / "parce que". Travail sur la famille de mot (roi, royal, royauté, royaume...). Développement sommaire du champ sémantique rattaché à une notion (le roi, la couronne, le sceptre ...). Polysémie (temps, histoire...). Reprise et approfondissement de ce qui a été étudié au niveau A1
Culture	En fonction de l'élève
Leçon	Peut recopier une leçon courte.
Exigences pour les évaluations écrites	Rédaction de phrases simples de réponses, avec l'aide de documents A2 sur le thème de la leçon où il réinvestit les mots et notions étudiés. Peut raconter, décrire et commence à expliquer très simplement en relevant des informations explicites (en français)/ informations identifiables (en histoire-géographie). Rédaction de courts textes (français)/ paragraphes (histoire-géographie). Maîtrise encore très approximative de l'orthographe lexicale (parfois encore phonétique) et grammaticale courante.

Autres compétences scolaires à évaluer	<p>Comme pour tout élève, on peut évaluer l'autonomie et l'initiative (recherche dans un dictionnaire, atlas, ...), le travail personnel à la maison, les compétences pour apprendre une leçon et la réinvestir.</p> <p>Les compétences orales (réaliser des consignes données à l'oral, restituer à l'oral des connaissances acquises par l'écoute, compréhension de documents sonores...) sont à valoriser.</p>
--	---

## Annexe 9 : Le multi-agenda de l'enseignant, Bucheton.



**Annexe 10 : Feuille d'activité : « Qu'as-tu fait le weekend dernier ? » par Florence du CF-TREFLE.**

Qu'as-tu fait le weekend dernier ?



1. Cochez les activités de votre weekend dernier :

<input type="checkbox"/> J'ai dormi (beaucoup) 	<input type="checkbox"/> Je me suis réveillé(e) tard 	<input type="checkbox"/> J'ai mangé au restaurant 
<input type="checkbox"/> Je suis allé(e) au cinéma 	<input type="checkbox"/> J'ai commandé une pizza 	<input type="checkbox"/> Mes amis et moi avons fait la fête 
<input type="checkbox"/> J'ai étudié/travaillé 	<input type="checkbox"/> J'ai regardé ma série préférée 	<input type="checkbox"/> J'ai lu un bon livre 
<input type="checkbox"/> Je me suis promené(e) 	<input type="checkbox"/> J'ai fait le ménage 	<input type="checkbox"/> J'ai bu un verre avec un(e) ami(e) 

2. Complétez les phrases avec les activités de l'exercice précédent :

Le weekend dernier, je ..... le vendredi soir.

Samedi matin, ..... et .....

L'après-midi, ..... et .....

Finalement, le soir .....

Dimanche, ..... et .....

**Annexe 11 : Exemples de documents supports pour la prise de notes  
(séquence : « c'est d'actualité »).**



Dégâts sur la commune de Saint-Martin-Vésubie suite à la tempête Alex. © Maxppp - Dylan Meiffret

**Témoignages :**

**Éric B.** (fils d'un couple octogénaire habitant à Roquebillière) :  
« Vers 17 heures ce jour-là, le dernier coup de téléphone que j'ai pu avoir avec ma mère, parce qu'après, les réseaux ne fonctionnaient plus, ils avaient de l'eau jusqu'au niveau du premier étage. Ils étaient réfugiés à l'étage » [...].

D'après D. Brignand, M. Bernouin, A. Vejux, « Jusqu'à la fin ils ont pensé qu'ils allaient être sauvés [...] », France 2, France Télévisions, publié le 02/10/2021, [en ligne], <https://www.francetvinfo.fr>



**Annexe 12 : Consignes de rédaction affichées au tableau (séquence : « c'est d'actualité »).**



**2. Temps de rédaction :**

- Reformuler l'événement (date, lieu, heure, faits).
- Décrire la situation, donner des détails (vous pouvez vous appuyer sur les photographies).
- Inclure un témoignage (nommer la personne, utiliser les guillemets).
- Conclure par une phrase qui indique que cela n'est pas terminé.

**Annexe 13 : Coup pour rédiger une synthèse à partir d'une prise de notes  
(séquence : « c'est d'actualité »).**

**Coup de pouce pour la synthèse :**

(Nom de l'événement) a eu lieu le ... à ...

Monsieur... a dit que...

Il a été témoin de...

La situation n'est pas terminée car...

**Annexe 14 : CASNAV de Strasbourg, « évaluer un contrôle écrit d'un EANA de niveau A2».**



**Évaluer un contrôle écrit d'un EANA de niveau A2**

*(Niveau dit de Survie // Utilisateur élémentaire)*

Proposition de grille d'évaluation pour les enseignants des disciplines non linguistiques. Cette grille peut être jointe au travail de l'élève. Quand l'élève arrivera au-delà de 8 points dans la maîtrise de la langue, on pourra lui proposer la grille de niveau B1.

<b>1- Maîtrise de la langue</b>	
<b>Graphisme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'élève forme bien les lettres</li> <li>• il sait écrire les majuscules</li> <li>• sa copie est bien présentée</li> </ul>	<b>/ 2 points</b>
<b>Orthographe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'élève commence à orthographier correctement les mots d'usage courant</li> <li>• les autres mots sont phonétiquement compréhensibles</li> <li>• il sait écrire sans erreur les mots importants de la leçon</li> </ul>	<b>/ 3 points</b>
<b>Grammaire</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'élève commence à accorder les mots en genre et en nombre</li> <li>• il commence à conjuguer les verbes mais quelques erreurs élémentaires sont encore présentes</li> </ul>	<b>/ 2 points</b>
<b>Syntaxe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'élève sait écrire des phrases simples qui s'enchaînent clairement avec des connecteurs tels que <i>puis-car-mais</i></li> <li>• il utilise assez bien la ponctuation</li> </ul>	<b>/ 3 points</b>
<b>2- Compétences disciplinaires</b>  <i>La compréhension du vocabulaire des consignes et du lexique propre à la discipline seront notamment à évaluer dans cette partie.</i>	<b>/ 10 points</b>
<b>Remarques, conseils pour progresser</b>	Langue :  Discipline :  <b>Total : / 20</b>

CASNAV, Strasbourg-65, Avenue de la Forêt Noire 67083 STRASBOURG -03.88.45.92.55 [ce.casnav@ac-strasbourg.fr](mailto:ce.casnav@ac-strasbourg.fr)

## Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé à la rédaction de cet écrit réflexif.

Nous voudrions, dans un premier temps, remercier notre directrice de recherches, Madame Dordain, de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (Inspé) de Nantes, pour ses lectures, sa disponibilité et ses conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Nous remercions également toute l'équipe de direction du lycée polyvalent Le Mans Sud, pour nous avoir fait bénéficier d'une formation de proximité pour : « l'accompagnement des élèves allophones ». Nous tenons aussi à remercier, les collègues formées en français langue étrangère, et les acteurs de la réussite scolaire, pour avoir apporté de précieuses ressources à la réflexion de cet écrit.

Nous voudrions également remercier toute l'équipe du CASNAV du Mans, et plus particulièrement, Madame Violaine Guet-Frapart, professeure d'anglais au lycée Robert Garnier à la Ferté-Bernard, pour l'accueil chaleureux, les documents partagés et les conseils prodigués pour répondre aux besoins des élèves allophones.

Nous tenons à témoigner toute notre reconnaissance à Madame Elodie Graveleau, professeure de FLS au lycée Funay au Mans pour nous avoir permis d'assister à un cours de français en UPE2A et pour le prêt d'ouvrages scientifiques qui ont alimenté notre démarche réflexive.

Enfin, nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont partagé leurs connaissances et leurs expériences professionnelles nourrissant ainsi notre réflexion comme Mesdames Delphine Botineau et Delphine Lemoine, professeures de lettres, histoire-géographie au lycée Claude Chappe à Arnage et Monsieur Erwan Blottière, professeur de lettres, histoire-géographie au lycée Le Mans Sud.

## 4<sup>ème</sup> de couverture

### Mots clés :

Elèves allophones, différenciation, consignes, évaluations, lycée professionnel.

### Résumé en Français :

Cet écrit réflexif propose de prendre en compte la diversité des élèves allophones en lycée professionnel et d'interroger les différents leviers permettant leur réussite scolaire. Ces recherches présentent quelques repères qui pourraient être transférables d'une discipline d'enseignement général à une autre. Cet écrit propose une réflexion autour des consignes orales et écrites, des supports proposés en classe et de l'évaluation des élèves allophones. C'est dans le but d'une analyse de pratique que différentes expérimentations ont été menées en cours de français et sur trois évaluations sommatives, en français, en histoire et en géographie.

### Key words :

Allophone pupils, differentiation, instructions, assessments, vocational school.

### Abstract:

This reflective piece of writing proposes to take into account the diversity of allophone pupils in vocational school and to question the different levers that enable them to succeed at school. This research presents a number of benchmarks that could be transferred from one general education subject to another. This paper proposes a reflection on oral and written instructions, on the materials offered in class and on the evaluation of allophone pupils. It is with the aim of analysing practice that various experiments were carried out in French lessons and on three summative assessments, in French, history and geography.