



HAL
open science

Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches

Catherine Mendonça Dias

► To cite this version:

Catherine Mendonça Dias. Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches. Dialogues et cultures, 2017. hal-03636212

HAL Id: hal-03636212

<https://hal.science/hal-03636212>

Submitted on 9 Apr 2022

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.

Introduction

Au moins 37 200 élèves allophones sont arrivés en France au cours de l'année scolaire 2014-2015 (Robin et Touahir, 2015). Enfants ou adolescents, ils ont dû quitter leur pays et les voici désormais en France, devant poursuivre leur scolarité avec une langue inconnue ou peut-être familière suivant qu'ils sont issus de pays ou de cellules familiales francophones ou qu'ils ont étudié précédemment le français en tant que langue vivante (Mendonça Dias, 2012). A leur arrivée, une évaluation, certes discutable (Huver & Goï, 2010) leur est proposée de sorte à déterminer leur classe d'affectation et proposer, en parallèle, une inscription éventuelle dans une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) dans laquelle est dispensé un enseignement intensif de la langue française, en tant que langue seconde (Cuq, 1991) et dans ses usages scolaires (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Davin-Chnane, 2005 ; Chiss, dir., 2007 ; Vigner, 2009) dans le respect des biographies langagières et la valorisation du plurilinguisme (Auger, 2011). A défaut de places dans ces unités ou à défaut de besoins particuliers, certains jeunes sont inscrits uniquement en classe ordinaire et une réflexion pédagogique se pose concernant l'inclusion (Cherqui & Peutot, 2015). Lorsque les élèves allophones nouvellement arrivés terminent leur première année scolaire sur le sol français, bien souvent ils ne bénéficient plus de soutien pour étudier la langue française bien que la circulaire en vigueur¹ envisage qu'évidemment, l'appropriation d'une langue seconde se déroule sur du long terme. La sortie des dispositifs dédiés à l'apprentissage spécifique du français, plus ou moins brutale (Guedat-Bittighoffer, 2014), est déterminée par la durée de séjour et non pas en fonction d'un niveau linguistique à atteindre. Or, dans une de nos recherches précédentes (*op. cit.*), nous avons observé que les élèves devaient atteindre au moins le niveau B1 pour suivre une orientation scolaire choisie et non pas subie, ce à quoi ils parvenaient plutôt au cours de leur 3^{ème} année scolaire quand ils avaient été régulièrement scolarisés auparavant mais sans avoir étudié la langue française pour la plupart. Aux États-Unis, Wayne Thomas et Virginia Collier (2002) ont mené des analyses sur les progressions scolaires et linguistiques des allophones de 1985 à 2001, à l'issue desquelles ils estimaient que pour être aussi performant dans toutes les disciplines qu'un élève natif, il faudrait compter une durée de 4 à 7 ans.

Pour le présent article, notre entrée se situera davantage au niveau des dispositifs, ce qui permettra de mieux appréhender l'hétérogénéité des groupes d'apprenants, mise en perspective avec les pédagogies développées dans le cadre de l'enseignement du français en tant que langue seconde et scolaire. Notre propos concernera une recherche en cours, nationale, Evascol² – c'est-à-dire « évaluation de la scolarisation » – financée par la mission Recherches du Défenseur Des Droits et porté par le GHRAPES³ de l'INSHEA⁴. Cette présentation se voudra méthodologique : nous décrirons le protocole de recherches mis en œuvre dans un premier temps, puis nous évoquerons quelques résultats des analyses en cours. Il s'agira alors d'établir, en conclusion, les limites qui apparaissent dans ce dispositif expérimental de recherches et se projeter sur ses perspectives, sachant que le projet se poursuit pour une année scolaire supplémentaire. Ce sera l'occasion, en même temps, de faire le point

¹ Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012.

² <https://evascol.hypotheses.org/>

³ GRHAPES : Groupe de Recherche sur le Handicap, l'Accessibilité et les Pratiques Éducatives et Scolaires.

⁴ INSHEA : Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés.

sur l'intérêt d'une telle démarche pour réfléchir à l'enseignement du français en tant que langue seconde en milieu scolaire.

1. Le protocole de recherches

1.1 L'axe 2 dans le cadre d'Evascol

Le projet Evascol est mené par une équipe pluridisciplinaire réunissant une dizaine de chercheurs en sociologie, anthropologie, sciences du langage, didactique du français, didactique des mathématiques et sciences de l'éducation. L'étude porte sur les conditions de scolarisation des élèves allophones arrivants⁵. Il s'agit de repérer les freins et les leviers à un parcours scolaire réussi et d'apporter les points de vue des divers acteurs impliqués, notamment les enfants et adolescents concernés. Pour ce faire, en 2015-2016, dans chacune des deux académies retenues, un partenariat a été établi avec le service du rectorat, à savoir le CASNAV⁶, en charge de l'accueil des élèves et de la formation des enseignants, dont les missions sont décrites dans la dernière circulaire en vigueur de 2012.

Le projet Evascol est articulé en trois axes qui se distinguent par leurs objectifs et leur méthodologie mais qui ne sont pas hermétiques : bien au contraire, complémentaires, ils s'éclairent et sont abordés de façon collective. Le premier axe vise à décrire les étapes de la procédure de scolarisation, entre le moment d'accueil par un acteur de l'Éducation Nationale et le moment où l'enfant franchit la porte de sa classe (Goï, 2005 ; Klein dir., 2012), délai dont la durée plus ou moins longue avait déjà été constaté (Schiff dir., 2003). Cet état des lieux conduit aussi à repérer où se trouvent les élèves allophones à besoins éducatifs particuliers et où sont mis en place les dispositifs, quelle qu'en soit leur forme, ce qui permet de faire apparaître la prise en charge sur le territoire au regard des besoins identifiés. Les entretiens semi-dirigés menés avec les professionnels permettent d'avoir une meilleure compréhension des terrains.

Le second axe aborde préalablement les organisations de l'apprentissage : comment se structurent (ou non) les soutiens, qui dispensent les cours spécifiques... ce qui conduit notamment à décrire les différentes unités pédagogiques. Au cœur de cet axe, se situe l'observation des performances des élèves, en ce qui concerne leur pratique de la langue pour la communication scolaire et leurs maîtrises des discours plus spécifiques de disciplines dites non linguistiques (DNL), telles que les mathématiques. C'est la présentation méthodologique de cet axe qui sera développée ci-après.

Auparavant, signalons les objectifs de l'axe 3 qui part de l'hypothèse que la cohésion scolaire (mise en œuvre d'une politique de prévention des discriminations, reconnaissance comme individu et prise en compte des parcours de chacun) favorise l'augmentation des performances scolaires. Il s'agit alors d'analyser la place d'éventuels préjugés et stéréotypes dans la perception de ces publics ainsi que le ressenti des élèves et la qualité de leur intégration, tout en quittant un point de vue adultocentré. Cet axe est réalisé en liaison avec le groupe de recherches MIGRITI, Migration et itinérance⁷ : enfants et adolescents à l'école et dans la société, porté par le GRHAPES.

1.2 Le calendrier de la mise en œuvre de l'axe 2 en 2015-2016⁸

Nous allons donc détailler plus précisément le déroulement chronologique du protocole de recherches de l'axe 2 qui vise à faire le point sur des performances obtenues par des élèves allophones à la fin de l'année scolaire, en tenant compte de compétences initiales et en gardant à

⁵ Les élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs font aussi partie du public étudié, mais ils ne seront pas évoqués dans cette présentation consacrée aux élèves arrivants étudiant le français en tant que langue seconde.

⁶ CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

⁷ <https://migriti.hypotheses.org/> Nous reprenons ici la présentation qui en est faite par les responsables du projet Migriti, à savoir les sociologues Maïtena Armagnague et Isabelle Rigoni (INS HEA) ainsi que Claire Cossée (UPEC) et Simona Tersigni (Université Paris-Ouest Nanterre).

⁸ Les outils évoqués (questionnaires numériques, documents d'accompagnement des exercices) sont accessibles en ligne sur le site : <https://evascol.hypotheses.org/>

l'esprit que la plupart de ces élèves ne bénéficieront plus de soutien linguistique au terme de l'année en UPE2A. Pour mieux connaître à la fois les différents contextes d'enseignement et les enseignants, un questionnaire numérique a été proposé au plus grand nombre de professeurs en charge d'élèves allophones, dans les deux académies retenues. Leurs réponses concernant leurs formations et les dispositifs linguistiques ont donné lieu à une synthèse qui leur a été renvoyée, suite à quoi il leur a été proposé de participer à la recherche Evascol en fonction de leurs disponibilités. 30 enseignants sur les 133 ayant répondu au questionnaire ont apporté leur accord, après qu'il y ait eu un échange avec leur chef d'établissement ou inspecteur (dans le cas des professeurs des écoles) concernant l'implication des élèves de l'école ou du collège. Une autorisation parentale leur a été remise pour être transmise aux familles. Rappelons qu'il s'agissait que les élèves réalisent des activités numériques de français et de mathématiques en début d'année puis en fin d'année.

La première passation se déroulait à partir de novembre, une fois que les groupes en UPE2A étaient constitués. Mener une étude longitudinale sur une plusieurs mois impliquait la constitution d'un « fichier élèves ». En dépit de la volonté de préserver l'anonymat des élèves, il était nécessaire d'être en mesure de les retrouver en fin d'année. Pour ce faire, au lieu de recourir aux patronymes, un identifiant a été attribué à chacun des élèves participants. De plus, une autorisation a été sollicitée auprès de la CNIL⁹ qui a apporté une réponse favorable pour cette recherche. La première passation s'est déroulée sur plusieurs semaines en tenant compte des arrivées des élèves mais aussi des conditions matérielles (accès à la salle informatique, connexion satisfaisante à internet et mise à disposition de casques audio fournis par les chercheurs). Pour que les élèves ne soient pas déstabilisés par le questionnaire initial de saisie des identifiants et des informations complémentaires (langues, niveau de démarrage des exercices), une fiche photocopiée qui reprenait exactement l'introduction des exercices de français avait été remise à chacun et généralement, avait été complétée à la main, en classe, quelques jours ou quelques heures avant de se rendre dans la salle informatique. De plus, suivant les demandes des enseignants partenaires, un chercheur était présent au moment de la passation des exercices, ce qui a concerné 8 établissements.

De sorte que l'évaluation soit formative (Talbot, 2014 : 101-102 ; Riba et Mègre, 2015 : 33), les résultats aux exercices ont été transmis aux enseignants sous forme d'un codage couleur pour indiquer les degrés d'acquisition observés et ils ont été remis accompagnés d'une fiche de compétences à compléter facultativement par les élèves afin qu'ils puissent être davantage impliqués et mobilisés sur les compétences qu'eux-mêmes viseraient. Cet échange – à distance certes – a été aussi ponctuellement l'occasion d'un échange avec les professeurs sur ces résultats.

La seconde passation des exercices numériques s'est déroulée au mois de juin, principalement dans la première quinzaine : les élèves ont réalisé les activités à partir du même support numérique, celles-ci n'ayant pas été modifiées. Par ailleurs, quelques uns des élèves suivis dans le cadre de l'approche sociologique de l'axe 3 d'Evascol ont réalisé des exercices complémentaires avec un chercheur : des tâches en géométrie et un test de fluence, évoqués ci-après. Enfin, des données supplémentaires ont été apportées par les résultats détaillés liés à la passation de l'examen pour le DELF scolaire qui s'est tenu à la mi-mai et qui a concerné quelques élèves de l'échantillon. Désormais, il reste à reprendre contact avec les enseignants d'une part afin de s'informer des orientations des élèves pour la rentrée à venir et d'autre part commenter les performances comparées, observées lors de la passation des exercices. Mais en quoi consistaient précisément ces derniers ?

1.3 Les exercices proposés

Les exercices numériques de français

Les exercices en français ont été élaborés sur le modèle du DELF¹⁰ scolaire, en s'appuyant sur le CECRL¹¹, du niveau A1.1 au niveau B1 (Tagliante, 2005 ; Huver et Springer, 2011 ; Riba et Mègre, 2015). Les compétences évaluées ont été mises en perspectives avec celles attendues dans le référentiel du Socle

⁹ CNIL : Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés.

¹⁰ DELF : Diplôme d'Etude en Langue Française.

¹¹ CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, publié en 2001 et disponible en ligne : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Le référentiel des exercices était mis à disposition des enseignants. Les exercices évaluaient la compréhension orale et écrite, à partir de discours fabriqués s'inspirant des interactions en milieu scolaire (présentation d'une enseignante, présentation d'une leçon, consignes transversales) ou des documents auxquels pouvaient être soumis les élèves (mot sur le carnet, devoirs écrits sur le cahier de textes, affiche d'un concours scolaire, article documentaire). La compréhension était estimée à partir des réponses à des questions à choix multiples (QCM) et à réponses ouvertes courtes (QROC). Des personnages constants créés, apparaissant aussi à travers des illustrations, Inès et Léo avec leurs camarades et des professeurs, contextualisaient les expositions à la langue française. De sorte que tous les élèves puissent réaliser les activités sereinement, celles-ci étaient accessibles même pour les élèves non lecteurs. De plus, les réponses apportées par les élèves conditionnaient la succession des exercices : si les réponses étaient exactes, des exercices de niveau plus difficile se débloquaient tandis qu'inversement, si les réponses étaient inexactes, l'élève était ramené à un niveau plus accessible. Toutefois, les élèves n'étaient pas informés de cette configuration qui expliquait que tous ne réalisaient pas les mêmes activités au même moment.

Les exercices numériques de mathématiques

Le principe d'exercices de niveau évolutif était similaire en mathématiques. Sur le contenu, il ne s'agissait pas d'évaluer les acquis dans le pays d'origine mais, dans un premier temps, vérifier les acquis par rapport aux attentes scolaires exigées pour le niveau scolaire dans lequel était inscrit l'élève. Contrairement aux exercices de français spécifiquement construits pour la recherche d'Evascol, ceux en mathématiques pré-existaient et correspondaient à ceux utilisés lors des tests de positionnement proposés par les CASNAV au moment de l'arrivée en France des élèves allophones¹². Le Casnav d'Aix-Marseille, à l'origine de ces tests en différentes langues, les avait soumis à des élèves nés en France de sorte à pouvoir comparer les performances des élèves non pas avec les objectifs visés tels que pourrait les atteindre un brillant élève maîtrisant tous les objets d'études du programme, mais plutôt comparer avec la moyenne des résultats obtenus par les élèves d'une classe. Ces précieuses données ont permis de pondérer les résultats des élèves allophones, au moment de l'analyse des réponses. La particularité des exercices de mathématiques était que, lors de la première passation, les élèves pouvaient les réaliser dans leur langue d'origine si toutefois celle-ci figurait parmi les 18 langues proposées. En revanche, au mois de juin, lors de la seconde phase, seule la batterie d'exercices en langue française était activée sur le site internet. Il s'agissait d'étudier les phénomènes d'acquisition et de déperdition.

Les exercices en présence de géométrie

Des exercices supplémentaires ont alors été proposés à des élèves suivis dans le cadre de l'axe 3 d'Evascol. Si les tâches en géométrie permettaient d'étudier la maîtrise des outils (compas, équerre et règle) réputée moins connue pour certains primo-arrivants en raison des programmes scolaires des pays d'origine, elles permettaient aussi d'échanger sur les compétences langagières liées à cette pratique et d'observer à quel niveau pouvaient se situer les difficultés et les facilités : aux niveaux linguistique, disciplinaire ou culturel, notamment (Millon-Fauré, 2013).

Les exercices en présence de fluence

Enfin, des exercices de fluence ont été proposés à quelques groupes d'élèves accueillis individuellement. Chacun lisait pendant une minute un texte dans sa langue d'origine, extrait du corpus de textes des *Passerelles en 15 langues*, dont il existe 2 volumes¹³ : il s'agissait d'un texte informatif portant sur le français dans le monde et estimé correspondre au niveau cycle 3. Puis, chaque élève lisait en langue française pendant une minute. Le texte alors retenu était celui mis en place par Cognisciences, de l'université de Grenoble : « Monsieur Petit », qui avait fait l'objet de test de fluence pour de nombreux enfants et adolescents nés en France et pour lequel nous avons donc les indicateurs du nombre de mots correctement lus en une minute, à différents niveaux

¹² <http://galileo.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/>

¹³ Le second est téléchargeable en ligne ici : http://www2.cndp.fr/vei/cahiers/passerelles_bis/accueil.htm

scolaires¹⁴. Ce n'est donc pas la littérature qui était évaluée mais bien le déchiffrement. Il était alors possible de comparer la fluence entre la langue d'origine et la langue française, ainsi que de comparer les scores entre un élève récemment arrivé et un élève natif inscrit au même niveau scolaire, en s'interrogeant et en trouvant quelques causes concernant les acquis et difficultés dans le décodage.

2. De premiers résultats

Au moment du Congrès de la FIPF où est présenté ce protocole de recherches, les données de la passation 2 viennent d'être extraites de l'application numérique aussi n'est-il pas encore possible de présenter les résultats proprement dits sur les compétences des élèves. Les propos qui suivent ne concerneront donc que des données observées en phase 1 et des analyses portant sur la mise en œuvre du protocole.

2.1 Du côté des enseignants et des dispositifs

Au questionnaire numérique de début d'année, à travers les 2 académies A et B sélectionnées, ont répondu 133 enseignants en charge d'élèves allophones voire d'élèves issus de famille itinérante, qui exerçaient plutôt en dispositif pour 93 d'entre eux. Ils demeuraient très partagés concernant l'emploi du temps des élèves, que ces derniers soient dans une unité pédagogique ou participent seulement à quelques heures de soutien. Signalons une particularité relativement commune : sur les 133 enseignants, seulement 27 ont indiqué que le manuel de leur discipline avait été remis aux élèves : pour les autres, pas de manuel.

Environ un quart des professeurs enquêtés n'avait pas de formation initiale ou continue particulière : c'est sur le terrain et à la rencontre des élèves qu'ils ont donc élaboré leurs cours. Quand bien même ils avaient bénéficié d'une formation par le biais du Casnav, parfois une reprise d'études..., ils jugeaient en majorité leur formation insuffisante. Remarquons que pour 22 d'entre eux, il s'agissait de leur première année de prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Concernant l'accueil des élèves, on constate qu'un peu plus des trois-quarts bénéficiaient d'une évaluation initiale. Sept enseignants ne connaissaient d'ailleurs pas le principe des tests de positionnement au moment de la passation du questionnaire.

Une question ouverte leur avait été posée : « *D'après vous, qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place ou changer pour améliorer l'accueil et/ou l'apprentissage de ces élèves ?* ». Les réponses furent très variées : l'évocation des moyens humains, en terme d'heures et de dispositif était récurrente, pas seulement à destination de l'enseignement aux élèves mais aussi pour permettre les concertations et la coordination. Par ailleurs, la question de la formation est revenue, en ne ciblant pas uniquement les professeurs des dispositifs mais aussi ceux des classes ordinaires, sur lesquels échoit la mise en œuvre d'une inclusion réelle. D'autres préoccupations apparaissaient telles que l'après-dispositif et l'accompagnement linguistique sur le long terme. Les entretiens ultérieurs avec les professeurs feront apparaître que si la fin abrupte de prise en charge est éventuellement rude pour les élèves, elle n'est pas non plus forcément bien vécue par les enseignants.

2.2 Du côté des élèves

La passation 1

30 enseignants se sont rendus disponibles et ont accepté de faire participer leurs élèves aux exercices d'Évascol, ce qui représente plus de 333 élèves. Toutefois, seules les passations pour

¹⁴ <http://www.cognisciences.com/>

lesquels les résultats sont complets seront retenues pour l'étude. Les exercices ont été bien accueillis par les élèves, quelques uns se rendant pour la première fois dans la salle informatique de leur établissement.

Lors de la fréquentation du terrain dans 8 établissements, sur les souhaits des enseignants, il s'est avéré que l'inclusion était différée (voire inexistante) pour une partie des élèves dans au moins 5 dispositifs de sorte que des élèves pouvaient ignorer leur classe de rattachement et ne pas savoir s'ils relevaient de la 4^{ème} ou de la 3^{ème} par exemple. Lors de la seconde passation, si tous n'étaient pas inclus, du moins connaissaient-ils le niveau scolaire auquel ils avaient été pressentis. Un autre constat dressé *in situ* et au cours des échanges avec les enseignants concernait la présence d'élèves considérés comme relevant du handicap, dans chacun des établissements visités. Toutefois, ces cas ont été abordés différemment suivant les établissements mais aussi les manifestations du handicap. Au fil de l'année, une enseignante a été épaulée par une Aide à la Vie Scolaire (AVS) tandis qu'un enseignant est venu hebdomadairement dispenser des cours au domicile d'une élève ne pouvant pas temporairement se déplacer jusqu'au collège. Signalons qu'un nombre conséquent d'élèves très peu lecteurs et non scripteurs étaient présents, ce qui nous amène aussi à reconsidérer la précision des exercices proposés pour le niveau cycle 1 pour déterminer des marges de progrès.

La passation 2

Lors de la passation 2, le nombre d'élèves a fortement diminué puisqu'on en compte plus que 250, sachant que l'échantillon a été partiellement modifié en raison d'arrivées en cours d'année. Pourquoi le nombre de participants est-il inférieur ? Tout d'abord, certains élèves ne relevaient plus des dispositifs et étaient totalement inclus en classe ordinaire, ce qui atteste d'une progression satisfaisante. Par ailleurs, cela tient au fait que la passation s'est généralement déroulée après le conseil de classe et au moment du ramadan, d'où des absences d'élèves. Par ailleurs, les nombreux projets de spectacles, fêtes de fin d'année ont différé aussi la passation. Enfin, des élèves ont déménagé ou se sont progressivement déscolarisés. Lors des échanges avec les enseignants à cette période, les préoccupations ont davantage concerné les difficultés à accompagner l'orientation et nous avons pu repérer des stratégies diverses pour l'obtention d'une inscription après la 3^{ème}.

On constate pour cette seconde passation, dans les établissements observés, que les élèves étaient autonomes face à l'outil numérique tandis qu'ils avaient requis davantage d'aide et s'y étaient repris en plusieurs fois pour réaliser une batterie d'exercice lors de la première phase.

Conclusion

Cette première année d'Evascol a pu être menée à bien grâce à l'engagement et l'implication des enseignants investis, parfois isolés, parmi lesquels certains ont manifesté un intérêt pour l'outil numérique de positionnement mis en place pour cette recherche, malgré les dysfonctionnements réguliers des postes informatiques du milieu scolaire. Un questionnaire anonyme va leur être soumis à la rentrée scolaire pour connaître leur point de vue sur cette recherche et faire émerger davantage leurs attentes. Concernant les progrès des élèves observables en deux temps à la lumière des performances mais aussi des échanges avec leurs enseignants, il nous reste à faire apparaître une analyse longitudinale en fonction des proximités linguistiques avec la langue d'origine, des compétences scolaires antérieures et des âges, en tenant compte de leur durée de séjour en France et des conditions de scolarisation entre d'autres paramètres. Par ailleurs, l'aperçu en deux temps des dispositifs de 30 enseignants permettra de faire apparaître l'hétérogénéité bien connue des groupes, de façon plus précise, en nous interrogeant sur les outils didactiques et les modalités pédagogiques différenciées pour l'enseignement du français en tant que langue seconde en milieu scolaire, pour les disciplines de français et de mathématiques, en fonction des contextes d'apprentissage.

Bibliographie

- AUGER N. (2011), *Elèves nouvellement arrivés en France, réalités et perspectives pratiques en classe*, Editions des archives contemporaines, janvier 2011.
- CHERQUI G., PEUTOT F. (2015), *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Hachette FLE.
- CHISS J.-L. (dir.) (2007), *Immigration, école et didactique du français*, Paris : Didier, coll. Langues & didactique.
- CHNANE-DAVIN F. (2005), *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Thèse de doctorat, sous la direction de J.-P. CUQ, Université Aix-Marseille I, Lille, Diffusion ANRT.
- Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012.
- Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012, *Organisation des Casnav*. Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012.
- Décret n° 2015-372 du 31-3-2015, *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Journal Officiel du 2-4-2015.
- GOÏ C. (2005), *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, CRDP d'Orléans, Les cahiers de ville école intégration, rééd. 2015.
- GUEDAT-BITTIGHOFFER D. (2014), *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*, Doctorat en sciences du langage, sous la direction de Frédéric TUPIN et Marie-Ange DAT, Université de Nantes.
- HUVER E. (2009), *Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues*, Les cahiers de l'Asdifle, n° 20, p. 149-168.
- HUVER E. ET GOÏ C. (2010), « *Evaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ?* », Cahiers de sociolinguistique. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1.htm>
- HUVER E., SRINGER C. (2011), *L'évaluation en langues*, Paris : Didier.
- KLEIN C. & SALLE J. (2009), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- KLEIN C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Collection Cap sur le français de la scolarisation, Scéren, CNDP-CRDP, 2012.
- MENDONÇA DIAS C. (2012), *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, publication ANRT. Disponible en ligne : <http://www.francaislangueseconde.fr/recherches-sur-le-fls/theses/>
- MILLON-FAURÉ K. (2010), *Un phénomène d'oubli au début du collège chez les élèves migrants : source de difficultés pour les apprentissages ?* Petit x. Irem de Grenoble, n°83, p.5-26.
- MILLON-FAURÉ K. (2013), *Enseigner les compétences langagières indispensables à l'activité mathématique*. Repère Irem, n°90, p.49-64.
- RIBA P. ET MÈGRE B. (2015), *Démarche qualité et évaluation en langues*, Hachette FLE.
- ROBIN J. & TOUAHIR (2015), M. Note d'information n° 35 – « *Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente* », octobre 2015, DEPP.
- TAGLIANTE C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris : CLE international.

TALBOT L. (2014), *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Armand Colin, Coll. U, sciences humaines et sociales.

SCHIFF C. (DIR.) (2003), *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, Ministère de l'Education Nationale. Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, Paris.

THOMAS W., COLLIER V. (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*, Final Reports, Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris : PUF.

VIGNER G. (2009), *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*, Paris : Hachette Éducation.