

Mathilde Gyger & Ursula Ritzau

## **ESKE**

**E**rmittlung **S**chulsprachlicher **K**ompetenzen in der **E**rstsprache  
(Evaluation des compétences scolaires en langue première)

## **DOCUMENTATION**

<b>Préambule.....</b>	<b>4</b>
<b>1. L'essentiel en bref.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Qu'est-ce que ESKE ?.....</b>	<b>7</b>
2.1 <i>Objectif.....</i>	7
2.2 <i>Choix des langues.....</i>	7
2.3 <i>Procédure de scolarisation.....</i>	7
<b>3. Explications concernant ESKE.....</b>	<b>9</b>
3.1 <i>Explication des parties.....</i>	9
3.2 <i>Brève introduction (allemand).....</i>	9
3.3 <i>Documentation (allemand).....</i>	9
3.4 <i>Guide d'entretien (allemand).....</i>	9
3.5 <i>Séries de tâches (18 langues + allemand).....</i>	10
3.5.1 <i>Série de tâches 0-2 ans d'expérience scolaire (1<sup>er</sup> cycle du LP 21).....</i>	10
3.5.2 <i>Série de tâches 3-4 ans d'expérience scolaire (2<sup>e</sup> cycle du LP 21).....</i>	11
3.5.3 <i>Série de tâches 5-6 ans d'expérience scolaire (2<sup>e</sup> cycle du LP 21).....</i>	11
3.5.4 <i>Série de tâches 7-9 ans d'expérience scolaire (3<sup>e</sup> cycle du LP 21).....</i>	11
3.6 <i>Grilles d'évaluation (18 langues + allemand).....</i>	11
3.7 <i>Formulaire d'appréciation globale.....</i>	12
<b>4. Recommandations relatives à l'utilisation.....</b>	<b>13</b>
4.1 <i>Principes pour l'évaluation.....</i>	13
4.1.1 <i>Moment.....</i>	13
4.1.2 <i>Temps nécessaire.....</i>	13
4.1.3 <i>Besoins en termes de personnel.....</i>	13
4.2 <i>Appréciation de l'évaluation.....</i>	14
4.2.1 <i>Synthèse des résultats.....</i>	14
4.2.2 <i>Interprétation des résultats.....</i>	14
4.2.3 <i>Suite de la procédure.....</i>	15
<b>5. Bases.....</b>	<b>16</b>
5.1 <i>Evaluation.....</i>	16
5.1.1 <i>Quelles compétences l'outil ESKE évalue-t-il ?.....</i>	16
5.1.2 <i>Comment l'outil ESKE évalue-t-il les compétences ?.....</i>	16
5.1.3 <i>Compétences dans la langue de scolarisation.....</i>	16
<i>Compétences disciplinaires et transversales selon le Lehrplan 21.....</i>	16
<i>Alignement de l'outil ESKE sur la description des compétences pour l'allemand langue de scolarisation.....</i>	17
5.2 <i>Langue première.....</i>	17

5.2.1	Ce qu'ESKE entend par langue première.....	17
5.2.2	L'importance des compétences en langue première dans le système scolaire de langue allemande 18	
<b>6.</b>	<b>Conception du matériel.....</b>	<b>20</b>
6.1	<i>Sources et justification du choix.....</i>	20
6.1.1	Les sources utilisées dans ESKE.....	20
6.1.2	Outils disponibles dans d'autres pays.....	20
6.2.	<i>Test du matériel.....</i>	22
<b>7.</b>	<b>Vue d'ensemble des compétences observables pour l'allemand langue de scolarisation selon le Lehrplan 21.....</b>	<b>23</b>
<b>8.</b>	<b>Liens supplémentaires et références bibliographiques.....</b>	<b>29</b>
	<i>Liens.....</i>	29
	<i>Références bibliographiques.....</i>	29
<b>9.</b>	<b>Sources des séries de tâches.....</b>	<b>30</b>

## Préambule

---

L'outil ESKE a été développé pour évaluer les expériences scolaires et les compétences en langue première de scolarisation des enfants et des adolescent-e-s primo-arrivant-e-s qui doivent être scolarisé-e-s en Suisse. Il permet de prendre ces expériences en considération et favorise ainsi la bonne intégration des élèves dans le système scolaire.

ESKE remplace « Erfolgreich integriert? – Kopiervorlagen Aufnahme und Einschulung »<sup>1</sup>, qui recourt à des textes de manuels scolaires de diverses cultures d'origine. A la différence de cette boîte à outils aujourd'hui épuisée, ESKE adopte une approche qui s'inspire des modèles scandinaves actuels : une même série de tâches a été développée pour tout-e-s les élèves sur la base des exigences du Lehrplan 21, puis elle a été traduite par des locuteur-trice-s natif-ive-s compétent-e-s. Avant d'être traduites, les différentes tâches ont fait l'objet d'un examen approfondi et de débats visant à garantir qu'elles étaient imaginables dans les systèmes scolaires de tous les espaces culturels.

Nous remercions les personnes et les institutions suivantes :

- Illustration : Branko Savija, Oberdorf
- Relecture : GASSMANNprint, Biel/Bienne
- Nadine Trachsel, Schulverlag plus Berne
  
- Les élèves et les enseignant-e-s des classes d'intégration et de préformation professionnelle de l'école kvBL de Pratteln
- Les élèves et les enseignantes des ateliers de français et de LCO français de Bâle-Ville : Mirjam Egli et Magalie Desgrippes
- Traducteur-trice-s
  - Albanais : M<sup>me</sup> Flurije Xhema
  - Anglais : M<sup>me</sup> Sarah Dawson
  - Arabe : M. Rstam Aloush
  - Bosniaque, croate et serbe : M<sup>me</sup> Tatjana Stanić-Sudar
  - Dari et pachto : M<sup>me</sup> Marieh Hashem
  - Espagnol : M<sup>me</sup> Diana Linder
  - Français : M<sup>me</sup> Sylvia Gauthier
  - Italien : M<sup>me</sup> Lorenza Ranfaldi
  - Kurde kurmandji : M<sup>me</sup> Evin Yagci
  - Kurde sorani : M. Mohammad Miran
  - Portugais : M<sup>me</sup> Cristina Reis
  - Somali : M. Hassan Ismail
  - Tamoul : M. Ajanthan Indiran
  - Tigrigna : M. Merhawi Kahsai

---

<sup>1</sup> Gyger, M. & Heckendorn-Heinimann, B. (1999). *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Kopiervorlagen Aufnahme und Einschulung*. Berne : Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

- Turc : M<sup>me</sup> Hüsnüye Göktaş
- Groupe d'accompagnement : Brigitte Heckendorn-Heinimann, Maria Alma Kassis
- Groupe de résonance : Christa Aebischer-Piller (canton de Fribourg), Ursula Koller (canton de Lucerne)
- Språksenteret, Osloskolen / Centre for Intensive Norwegian Language Learning in Oslo Schools, Norvège
- Skolverket, Suède
- Office fédéral de la culture (OFC) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
- Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée du nord-ouest de la Suisse

Mathilde Gyger & Ursula Ritzau

Août 2018

## 1. L'essentiel en bref

---

L'outil ESKE a été développé pour évaluer les expériences scolaires et les compétences en langue première de scolarisation des enfants et des adolescent-e-s primo-arrivant-e-s qui doivent être scolarisé-e-s en Suisse. Il propose des documents identiques pour toutes les langues premières. Idéalement, l'évaluation dans son ensemble doit être confiée à un-e enseignant-e LCO qui parle la langue de scolarisation de l'enfant ou de l'adolescent-e.

ESKE se compose des six éléments suivants :

- Une brève introduction
- La présente documentation
- Un guide pour l'entretien entre le-la spécialiste et l'élève
- Des séries de tâches classées par cycle du Lehrplan 21 en 18 langues et en allemand (deux séries pour le 2<sup>e</sup> cycle)
- Des grilles d'évaluation en 18 langues et en allemand
- Un formulaire d'appréciation globale

Tous les documents peuvent être téléchargés séparément.

L'évaluation débute par un entretien qui permet de déterminer quelle série de tâches l'élève accomplira ensuite et la langue dans laquelle il-elle le fera. L'enseignant-e responsable demande à l'élève à quels endroits il-elle a vécu, combien de temps il-elle y est resté-e et y a fréquenté une école, de quelles disciplines il-elle se souvient et dans quelle-s langue-s de scolarisation il-elle possède le plus de connaissances.

ESKE évalue les compétences en langue première sur la base des exigences du Lehrplan 21 concernant l'allemand langue de scolarisation. L'outil s'aligne sur la structure du Lehrplan 21, qui distingue trois cycles dans l'école obligatoire. Il propose une série de tâches pour le 1<sup>er</sup> cycle (0 à 2 ans d'expérience scolaire), deux séries de tâches pour le 2<sup>e</sup> cycle (3 à 4 ans et 5 à 6 ans d'expérience scolaire) et une série de tâches pour le 3<sup>e</sup> cycle (7 à 9 ans d'expérience scolaire).

## 2. Qu'est-ce que ESKE ?

### 2.1 Objectif

---

L'outil ESKE a été développé pour évaluer les expériences et les compétences en langue première de scolarisation des enfants et des adolescent-e-s primo-arrivant-e-s qui doivent être scolarisé-e-s en Suisse. Le résultat de l'évaluation doit contribuer à leur bonne intégration dans le système scolaire. Les parcours migratoires sont très variés, tout comme les expériences de culture scolaire résultant de migrations qui s'étendent sur plusieurs années. ESKE permet de prendre en compte ces expériences dans la mesure où les compétences en langue de scolarisation peuvent être évaluées (voir point 5.1.3).

### 2.2 Choix des langues

---

Le choix des langues repose sur les résultats d'une enquête écrite menée auprès des écoles de cinq cantons en 2016. Cette enquête a montré que les écoles étaient demandeuses de matériel d'évaluation des compétences en langue de scolarisation dans les diverses langues des migrant-e-s. Elle a également permis de déterminer dans quel cadre ce matériel serait utilisé et quelles langues d'origine étaient attendues.

ESKE propose des documents en allemand et dans les 18 langues les plus demandées, à savoir :

- Albanais
- Allemand
- Anglais
- Arabe
- Bosniaque
- Croate
- Dari
- Espagnol
- Français
- Italien
- Kurde (kurmandji)
- Kurde (sorani)
- Pachtou
- Portugais
- Serbe
- Tamoul
- Tigrigna
- Turc

### 2.3 Procédure de scolarisation

---

Les possibilités d'utilisation de l'outil ESKE et les contextes scolaires dans lesquels on peut y recourir varient de commune en commune (par ex. taille de l'établissement, aire de recrutement, ressources humaines).

Le cercle de personnes prises en compte par l'enquête de 2016 comprenait plus de 500 enfants sans connaissance de l'allemand scolarisé-e-s pendant l'année scolaire 2015/2016. Les élèves étaient principalement scolarisé-e-s dans des classes ordinaires avec des cours d'allemand langue seconde

ou dans des classes d'intégration, et plus rarement dans des classes d'accueil, des classes pour élèves allophones ou des classes de développement. Les entretiens ont été menés et les clarifications faites par les spécialistes suivant-e-s : directeur-trice, enseignant-e d'allemand langue seconde, enseignant-e de cours d'intégration régionaux ou communaux, enseignant-e ordinaire, enseignant-e s'adressant à des élèves hypersensibles, logopédiste. D'autres spécialistes ont également été impliqué-e-s : des interprètes, des pédagogues curatif-ive-s, d'autres enseignant-e-s, des logopédistes, des psychologues scolaires et une médiatrice culturelle. Les parents étaient en général invités à un premier entretien.

Différents critères ont été pris en compte : l'âge, les compétences en langue d'origine, les connaissances en allemand, les informations transmises par les parents, mais aussi le développement physique de l'enfant, les bulletins reçus dans le pays d'origine, le niveau de compétence en mathématiques, les connaissances en langues étrangères ainsi que le parcours de migration et la durée de celui-ci. D'autres critères tels que la motivation, les compétences sociales, les compétences personnelles et l'attitude face au travail ont également été cités.

ESKE n'a pas pour but de collecter des informations sur la motivation, les compétences sociales, les compétences personnelles et l'attitude face au travail. ESKE propose aux écoles et aux enseignant-e-s responsables des supports qui leur permettront d'évaluer les compétences en langue de scolarisation des élèves primo-arrivant-e-s. Le résultat de l'évaluation sera donc bien plus probant si un-e spécialiste qui parle la langue de l'élève primo-arrivant-e concerné-e est présent-e. La série de tâches 0 à 2 ans d'expérience scolaire ne peut être accomplie qu'en présence d'un-e enseignant-e LCO ou d'un-e interprète parlant la langue première de l'élève. Dans certains cas, l'école ne pourra trouver un-e enseignant-e LCO ou un-e interprète qu'en collaborant avec d'autres établissements scolaires.



## 3. Explications concernant ESKE

### 3.1 Explication des parties

---

ESKE propose des documents identiques pour toutes les langues. La version allemande a été traduite en 18 langues par des personnes disposant d'une expertise linguistique. ESKE se compose des six éléments suivants :

- Une brève introduction
- La présente documentation
- Un guide pour l'entretien entre le-la spécialiste et l'élève
- Des séries de tâches classées par cycle du Lehrplan 21 en 18 langues et en allemand (deux séries pour le 2<sup>e</sup> cycle)
- Des grilles d'évaluation en 18 langues et en allemand
- Un formulaire d'appréciation globale

Tous les documents peuvent être téléchargés séparément.

### 3.2 Brève introduction (allemand)

---

La brève introduction offre un aperçu de la procédure d'évaluation et des différentes parties de l'outil. Elle permet aux personnes non familiarisées avec l'utilisation de l'outil ESKE de s'y retrouver facilement et sert d'aide-mémoire à celles qui l'ont déjà employé. Avant d'utiliser l'outil ESKE pour la première fois, il est essentiel de bien se préparer en lisant les explications sur les autres parties et la procédure recommandée.

### 3.3 Documentation (allemand)

---

La documentation contient les indications nécessaires pour comprendre et utiliser ESKE ainsi que des informations sur sa structure, sa conception et ses sources.

### 3.4 Guide d'entretien (allemand)

---

L'évaluation débute par un entretien au cours duquel l'enseignant-e responsable et l'élève se présentent l'un-e à l'autre. Cet entretien doit si possible se dérouler dans la langue d'origine de l'élève. L'enseignant-e explique l'objectif de l'entretien : il-elle souhaite se faire l'idée la plus précise possible des expériences scolaires et des compétences de l'élève pour que son intégration à l'école se déroule au mieux. Il convient d'éviter de donner à l'élève l'impression stressante qu'il-elle passe un examen et d'attirer son attention sur le fait que l'évaluation l'aidera à s'intégrer dans le système scolaire suisse. Au cours de l'entretien, on détermine quelle série de tâches l'élève accomplira ensuite et la langue dans laquelle il-elle le fera.

L'enseignant-e demande à l'élève à quels endroits il-elle a vécu, combien de temps il-elle y est resté-e et y a été scolarisé-e, de quelles matières il-elle se souvient et dans quelle-s langue-s de scolarisation il-elle possède les meilleures connaissances. Il-elle note également les centres d'intérêt et, le cas échéant, les expériences professionnelles de l'élève.

Le guide d'entretien comporte des tableaux dans lesquels on peut prendre des notes. Des questions sont indiquées à titre d'exemple après chaque section. La manière d'utiliser le guide doit être adaptée à la situation. Il n'est pas nécessaire de poser toutes les questions ni de parcourir tous les points sans exception. L'enseignant-e se base ensuite sur les informations sur la scolarisation et la langue de scolarisation pour choisir une série de tâches dans la langue d'origine que l'élève accomplira vraisemblablement sans grande difficulté. Il-elle prépare en plus une série de tâches destinée à des élèves ayant une expérience scolaire moindre pour le cas où la série choisie se révélerait trop difficile. Si la série de tâches choisie présente un niveau d'exigence trop faible, l'élève accomplit également celle dont le niveau d'exigence est immédiatement supérieur.

### 3.5 Séries de tâches (18 langues + allemand)

---

Le choix de la série de tâches repose en premier lieu sur la durée de scolarisation de l'enfant ou de l'adolescent-e déterminée au cours de l'entretien. Le critère de l'âge n'intervient qu'en deuxième lieu.

Les séries de tâches comportent chacune neuf ou dix tâches qui doivent être effectuées par oral ou par écrit, ou par oral et par écrit. Chaque tâche débute par une consigne qui doit être respectée. Les tâches contiennent des symboles et des images ou des mots et des textes.

Les séries de tâches posent différentes exigences sur le plan linguistique, mais elles supposent également que des compétences transversales ont été plus ou moins acquises. Les enfants et les adolescent-e-s ayant des compétences en lecture et en écriture peuvent partiellement traiter les séries de tâches des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles en toute autonomie. Ce n'est pas le cas des élèves qui traitent la série de tâches du 1<sup>er</sup> cycle, car les consignes requièrent des compétences en lecture plus importantes que les tâches elles-mêmes. Les tâches doivent donc être expliquées dans la langue première de l'élève.

Chaque série comporte des tâches qui doivent être accomplies oralement dans la langue première. Ces tâches ne peuvent être effectuées qu'avec la participation d'un-e spécialiste disposant des compétences linguistiques requises (enseignant-e LCO ou interprète). Si cela n'est pas possible, ces tâches doivent être ignorées ; elles ne sont alors pas prises en compte dans l'évaluation. Ces tâches sont indiquées dans le matériel et énumérées dans les descriptions ci-dessous.

#### 3.5.1 Série de tâches 0-2 ans d'expérience scolaire (1<sup>er</sup> cycle du LP 21)

---

La série de tâches 0-2 ans d'expérience scolaire évalue les compétences littérales de base dans la langue première : connaissance des lettres et des symboles, première écriture de son nom, première lecture et mise en ordre chronologique d'images illustrant une histoire et récit de celle-ci. En Suisse, quelques-unes de ces compétences sont abordées et stimulées dès l'école enfantine.

Comme les enfants et les adolescent-e-s qui ont été scolarisé-e-s pendant au maximum deux ans ne peuvent pas lire eux-elles-mêmes les consignes écrites, celles-ci doivent impérativement leur être expliquées oralement dans leur langue première. Toutes les tâches de cette série ne peuvent être effectuées qu'avec la participation d'un-e spécialiste disposant des compétences linguistiques requises (enseignant-e LCO ou interprète).

### 3.5.2 Série de tâches 3-4 ans d'expérience scolaire (2<sup>e</sup> cycle du LP 21)

---

La série de tâches 3-4 ans d'expérience scolaire évalue la compréhension de textes factuels et d'illustrations ainsi que la compréhension d'informations par l'association d'une image et d'un texte tout comme les compétences en lecture et en compréhension d'un texte littéraire, en expression orale sous forme de monologue et de dialogue ainsi qu'en expression écrite et en formulation de ses pensées.

Les tâches suivantes ne peuvent être effectuées qu'avec la participation d'un-e spécialiste disposant des compétences linguistiques requises (enseignant-e LCO ou interprète) : tâche 5 (lecture à haute voix) et tâches 7, 8 et 9 (dialogue).

### 3.5.3 Série de tâches 5-6 ans d'expérience scolaire (2<sup>e</sup> cycle du LP 21)

---

La série de tâches 5-6 ans d'expérience scolaire évalue la lecture et la compréhension d'un texte factuel ainsi que la capacité à restituer le contenu du texte avec ses propres mots. La compréhension d'informations par l'association d'une image et d'un texte, la lecture et la compréhension de textes discontinus ainsi que la description et l'argumentation écrites sont elles aussi évaluées.

Les tâches suivantes ne peuvent être effectuées qu'avec la participation d'un-e spécialiste disposant des compétences linguistiques requises (enseignant-e LCO ou interprète) : tâche 1 (lecture à haute voix), tâches 3 et 4 (dialogue) et tâche 8 (lecture à haute voix).

La série de tâches 5-6 ans d'expérience scolaire doit être imprimée en couleur, car la tâche 5 se réfère à des couleurs.

### 3.5.4 Série de tâches 7-9 ans d'expérience scolaire (3<sup>e</sup> cycle du LP 21)

---

La série de tâches 7-9 ans d'expérience scolaire évalue la lecture et la compréhension d'un texte factuel, la compréhension d'informations présentées dans des diagrammes ou des tableaux, la prise de position personnelle et l'argumentation en lien avec deux lettres de lecteurs ainsi que la formulation et l'argumentation écrites.

Les tâches suivantes ne peuvent être effectuées qu'avec la participation d'un-e spécialiste disposant des compétences linguistiques requises (enseignant-e LCO ou interprète) : tâches 2, 4 et 6 (monologue).

## 3.6 Grilles d'évaluation (18 langues + allemand)

---

Les grilles d'évaluation permettent de consigner les résultats au terme de l'évaluation. Ceux-ci sont synthétisés sur la première page de la grille. Les pages suivantes comportent, dans la colonne de gauche, les tâches de la série choisie et, pour les questions fermées, la réponse attendue. La colonne de droite indique pour chaque tâche si elle doit être traitée par oral ou par écrit ainsi qu'une estimation du temps nécessaire à son traitement. Le résultat peut être indiqué en dessous.

Pour les langues qui s'écrivent de droite à gauche (arabe, dari, kurde sorani, pachto), il convient de tenir compte de l'ordre des éléments. Cela est important pour la tâche 8 de la série de tâche 0-2 ans d'expérience scolaire. Les termes « gauche » et « droite » n'apparaissent pas dans les consignes « Dans la rangée des cercles, dessine un triangle sous le premier cercle. » et « Ajoute un point d'interrogation à la rangée des points d'interrogation. ». Le « premier » cercle peut ainsi être compris comme celui figurant tout à fait à gauche ou tout à fait à droite. Il faut s'attendre à ce que les enfants et les adolescent-e-s qui connaissent une langue qui s'écrit de droite à gauche considèrent le cercle

de droite, et non celui de gauche, comme le « premier ». Il faut également tenir compte du fait que les élèves débutant-e-s en écriture n'ont pas encore assimilé le sens d'écriture de leur langue, que celle-ci s'écrive de droite à gauche ou de gauche à droite.

Pour certaines tâches, le résultat est jugé vrai ou faux ; pour d'autres, il est considéré comme complètement atteint, largement atteint, faiblement atteint ou non atteint. Les critères d'évaluation sont systématiquement indiqués.<sup>2</sup> Examinons deux tâches à titre d'exemple. Dans l'exemple A, l'évaluation repose sur des critères qualitatifs ; dans l'exemple B, elle se base sur des critères quantitatifs.

### Exemple A

Dans la tâche 7 de la série de tâches 0-2 ans d'expérience scolaire, l'élève doit lire un court texte littéraire à haute voix. Dans ce cas, les critères d'évaluation sont les suivants :

- Complètement atteint (le texte est lu lentement et de manière compréhensible)
- Largement atteint (10 à 12 phrases ou parties de phrases sont lues lentement et de manière compréhensible)
- Faiblement atteint (quelques mots sont reconnus)
- Non atteint (pas de lecture à haute voix)

### Exemple B

Dans la tâche 7 de la série de tâches 5-6 ans d'expérience scolaire, des questions à choix multiple sont posées au sujet d'une carte de géographie. L'évaluation se fait selon les critères suivants :

- Complètement atteint (quatre réponses correctes)
- Largement atteint (deux ou trois réponses correctes)
- Faiblement atteint (une réponse correcte)
- Non atteint (aucune réponse correcte)

Des critères clairs permettent donc une évaluation fiable des réponses.

## 3.7 Formulaire d'appréciation globale

---

Le formulaire d'appréciation globale permet de synthétiser clairement tous les résultats et de formuler ceux concernant la suite de la formation de l'enfant ou de l'adolescent-e et du soutien dont il-elle doit bénéficier.

---

<sup>2</sup> Les tests ont montré que les évaluations pouvaient être considérées comme fiables même si l'outil n'était pas normé.

## 4. Recommandations relatives à l'utilisation

### 4.1 Principes pour l'évaluation

---

L'enseignant-e responsable de l'évaluation doit avoir préparé celle-ci : il-elle doit avoir trouvé un local où il est possible de travailler avec concentration, sans distraction, et avoir créé les conditions techniques qui lui permettront de mettre les séries de tâches dans la langue première déterminée à la disposition de l'élève dans un délai raisonnable après l'entretien.

L'enseignant-e aura également réfléchi à la manière dont l'entretien devra se dérouler. Il-elle aura lui-elle-même effectué les exercices et vérifié ses réponses à l'aide de la grille d'évaluation. Il-elle pourra ainsi se faire une idée réaliste des exigences.

L'évaluation en tant que telle doit être aussi agréable et valorisante que possible pour les élèves. La situation est inhabituelle, et il est bien connu que le stress des examens bloque la pensée.

Pendant l'évaluation, l'enseignant-e se concentre sur l'entretien et l'exécution des exercices et prend des notes. Si l'entretien doit être enregistré (enregistrement audio), il convient d'obtenir l'accord de l'élève ou de ses représentants légaux.

L'enseignant-e examine la série de tâches traitée après l'évaluation (voir point 4.2). Les compétences des élèves ne sont donc pas estimées pendant l'évaluation.

#### 4.1.1 Moment

---

ESKE ne peut contribuer à la bonne intégration scolaire de l'élève que si l'évaluation a lieu avant son entrée dans une classe précise.

#### 4.1.2 Temps nécessaire

---

Le temps minimal nécessaire à l'entretien ne peut être qu'estimé. Le temps nécessaire dépend fortement de la quantité d'informations que le-la spécialiste et l'élève ont à partager. Si une personne parlant la langue première de l'élève se charge de diriger l'entretien, il faut partir du principe que celui-ci durera plus longtemps, car il sera plus riche et les tâches orales pourront être traitées.

Le temps total nécessaire au traitement d'une série de tâches est d'environ 45 minutes. Le temps nécessaire au traitement des différentes tâches est indiqué dans les grilles d'évaluation. Ces informations sont purement indicatives. Il est également possible d'accorder plus de temps à l'élève si cela paraît judicieux.

#### 4.1.3 Besoins en termes de personnel

---

L'enseignant-e doit avoir préparé l'évaluation. Il-elle doit en particulier s'être renseigné-e sur la possibilité de faire intervenir une personne qui parle la langue première de l'élève. Idéalement, l'évaluation dans son ensemble doit être confiée à un-e enseignant-e LCO qui parle la langue de scolarisation de l'enfant ou de l'adolescent-e. L'absence de toute personne parlant cette langue a des conséquences sur la sélection de tâches qui peuvent être traitées et sur la pertinence de l'évaluation. L'évaluation n'est en effet pleinement significative que si elle peut être effectuée entièrement dans la langue première. Si ce n'est pas le cas, sa pertinence est limitée, car elle s'appuie principalement sur les tâches qui peuvent être accomplies par écrit (voir plus haut).

La qualité de la collaboration avec l'interprète est cruciale. Comme le-la spécialiste ou l'enseignant-e, cette personne doit s'être familiarisée au préalable avec le matériel, particulièrement avec le guide

d'entretien en français et la série de tâches dans la langue première. Il est important que l'interprète se montre aidant-e et qu'il-elle puisse expliquer les termes et les tâches avec précision.

Si on sait avant l'entretien quel-le enseignant-e enseignera par la suite à l'enfant, il est utile qu'il-elle participe à l'entretien. L'entretien et l'évaluation peuvent être une occasion pour eux-elles de faire connaissance.

Après l'évaluation, les nouvelles informations concernant les compétences en langue première et les expériences de l'élève doivent impérativement être transmises aux spécialistes approprié-e-s (par ex. enseignant-e responsable de la classe, enseignant-e d'allemand langue seconde) pour que le soutien individuel dont doit bénéficier l'enfant ou l'adolescent-e puisse être pris en compte dans la planification des cours.

## 4.2 Appréciation de l'évaluation

### 4.2.1 Synthèse des résultats

---

Au terme de l'évaluation, l'appréciation des différentes tâches est reportée dans le tableau récapitulatif qui figure à la première page de la grille d'évaluation. On peut considérer qu'un-e élève qui a résolu correctement au moins la moitié des tâches ou qu'il-elle les a accomplies en grande partie voire intégralement dispose de l'expérience scolaire correspondant au niveau de la série de tâches. Il peut tout à fait arriver que le résultat de l'évaluation ne reflète pas l'expérience scolaire attendue (par ex. 12 ans = 5-6 ans d'expérience scolaire) et indique une expérience scolaire moindre (par ex. 0-2 ans).

### 4.2.2 Interprétation des résultats

---

Les résultats sont interprétés au terme de l'évaluation. Pour cela, on tient compte à la fois des notes prises pendant l'entretien préliminaire, du traitement de la ou des séries de tâches choisies et des résultats reportés sur la première page de la grille d'évaluation. Dans le meilleur des cas, les résultats de l'évaluation correspondent à l'expérience scolaire que l'élève a rapportée pendant l'entretien. Il est également possible que les résultats fassent supposer une expérience scolaire moindre.

Différentes raisons peuvent expliquer cela :

– L'élève a éprouvé des difficultés à estimer son expérience scolaire pendant l'entretien.

ou

– Le niveau des compétences scolaires acquises en langue première a baissé du fait de la longueur du parcours migratoire.

ou

– Les compétences scolaires en langue première n'ont jamais atteint le niveau correspondant aux exigences attendues en vertu du Lehrplan 21.

ou

– L'élève n'a pas les compétences transversales (voir point 5.1.3) suffisantes pour effectuer des tâches potentiellement nouvelles en langue première dans une configuration inhabituelle.

Si plusieurs séries n'ont été traitées que partiellement, les résultats ne peuvent être synthétisés comme indiqué au point 4.2.1. Les spécialistes participant-e-s doivent alors se fonder sur leurs compétences professionnelles et apprécier eux-elles-mêmes l'évaluation de l'élève.

### 4.2.3 Suite de la procédure

---

Si l'expérience scolaire rapportée par les élèves correspond aux résultats de l'évaluation, les enfants ou les adolescent-e-s devraient pouvoir s'en sortir dans le système scolaire suisse pour peu qu'ils-elles bénéficient d'un soutien intensif en allemand langue seconde correspondant à leur âge et à leur expérience scolaire.

Si le résultat de l'évaluation ne correspond pas à l'expérience scolaire attendue (par ex. 12 ans = 5-6 ans d'expérience scolaire) et indique une expérience scolaire moindre (par ex. 0-2 ans), il convient de mettre en place des mesures en plus du soutien intensif en allemand langue seconde. La nature de ces mesures est décidée au sein de l'établissement scolaire après l'évaluation et en concertation avec les enseignant-e-s et d'autres spécialistes. On peut envisager un soutien par un-e enseignant-e LCO, des séances de coaching scolaire individuelles ou une offre de pédagogie curative ou de logopédie.

## 5. Bases

### 5.1 Evaluation

#### 5.1.1 Quelles compétences l'outil ESKE évalue-t-il ?

---

Lorsque des enfants et des adolescent-e-s dont la langue première n'est pas l'allemand doivent être scolarisé-e-s en Suisse alémanique, il convient de déterminer dans quel degré, dans quel type d'école et en quelle année ils-elles doivent être inscrit-e-s. La plupart des élèves primo-arrivant-e-s disposent d'expériences scolaires qui peuvent servir de socle à de nouveaux apprentissages. Il est cependant difficile de les appréhender correctement, car les connaissances de ces élèves en allemand sont souvent rudimentaires. L'usage de la langue d'origine pour évaluer les compétences scolaires permet d'estimer celles-ci avec une plus grande fiabilité et, ainsi, de déterminer plus facilement le niveau de scolarisation le mieux adapté à l'enfant ou à l'adolescent-e. ESKE se concentre sur l'évaluation des compétences en langue de scolarisation qui sont nécessaires pour traiter des contenus linguistiques ou d'autres disciplines (par ex. mathématiques, nature et environnement).

#### 5.1.2 Comment l'outil ESKE évalue-t-il les compétences ?

---

La procédure d'intégration des enfants et des adolescent-e-s à l'école diffère selon la taille de l'établissement scolaire et l'environnement dans lequel il se situe. Elle varie également en fonction des ressources humaines disponibles. Dans certaines communes, la direction de l'école évalue elle-même le niveau de l'élève. Dans les établissements scolaires plus importants, on peut également faire appel à des pédagogues curatif-ive-s, à des enseignant-e-s d'allemand langue seconde ou à des expert-e-s dans le domaine de la langue et de la culture d'origine.

L'outil ESKE contient un guide d'entretien et des tâches qui doivent être traitées dans le cadre d'une rencontre ponctuelle entre un-e spécialiste et un-e élève. La langue qui doit être parlée pendant les tâches orales est la langue d'origine de l'enfant ou de l'adolescent-e. Les tâches écrites des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles peuvent être traitées en la seule présence d'un-e spécialiste de langue allemande qui explique ce qu'il faut faire, car les élèves peuvent les effectuer en toute autonomie. L'évaluation ne peut donc porter que sur les tâches écrites si aucun-e interprète n'est présent-e, ce qui limite sa pertinence. La série de tâches 0-2 ans d'expérience scolaire ne peut être traitée qu'en présence d'un-e interprète.

Lorsque l'enfant ou l'adolescent-e a été scolarisé-e dans plusieurs langues dans son pays d'origine ou dans les pays où il-elle a séjourné (par ex. albanais et macédonien), il convient en plus de déterminer dans laquelle de ces langues il-elle dispose des meilleures compétences.

#### 5.1.3 Compétences dans la langue de scolarisation

---

##### *Compétences disciplinaires et transversales selon le Lehrplan 21*

Le Lehrplan 21 distingue compétences disciplinaires et compétences transversales. La réussite scolaire est tributaire de ces deux types de compétences. Les compétences disciplinaires répertoriées dans le Lehrplan 21 sont les compétences spécifiquement transmises pendant les cours de mathématiques, d'allemand, de musique et de nature, humain et société, par exemple. Cette répartition des disciplines peut – mais ne doit pas nécessairement – correspondre avec celle appliquée dans d'autres systèmes scolaires dans lesquels des disciplines spécifiques comme la biologie ou l'histoire sont enseignées dès l'école primaire.



Par compétences transversales, on entend dans le Lehrplan 21 les compétences personnelles, sociales et méthodiques pertinentes dans le contexte scolaire. Ces compétences sont également importantes pour le traitement des tâches proposées dans le matériel et sont sollicitées dès l'entretien préliminaire. Par exemple, l'élève fait appel à ses compétences personnelles et sociales pour avoir conscience de ses intérêts et les formuler (réflexion sur soi), pour se repérer dans une situation nouvelle et inhabituelle, relever le défi que cela pose et s'y atteler de manière constructive, pour se concentrer sur une tâche et travailler avec persévérance (autonomie) ou pour communiquer de manière factuelle et ciblée (capacité à gérer les conflits). Le traitement des tâches requiert également et avant tout des compétences méthodiques : des compétences linguistiques (par ex. « sont capables d'exprimer différents faits en se faisant comprendre de leurs interlocuteur-trice-s » ou « sont capables de comprendre des termes spécialisés et des types de textes de différents domaines »), l'utilisation d'informations (par ex. « sont capables de comparer des informations et de faire des rapprochements [pensée systémique] ») et la résolution de problèmes (« sont capables de déceler des schémas connus derrière la tâche/le problème et d'en déduire une piste de solution » ou « sont capables d'identifier de nouveaux défis et d'ébaucher des solutions créatives »).

ESKE ne comporte pas de tâches spécialement conçues pour l'appréciation des compétences transversales. L'outil évalue en revanche les compétences en langue première sur la base des exigences du Lehrplan 21 concernant l'allemand langue de scolarisation. Les compétences transversales interviennent de toute façon dès l'entretien et plus encore au moment du traitement de la série de tâches, car les élèves primo-arrivant-e-s sont confronté-e-s à des tâches dont les contenus leur sont peut-être familiers, mais leur sont présentés d'une manière inhabituelle.

#### *Alignement de l'outil ESKE sur la description des compétences pour l'allemand langue de scolarisation*

L'outil s'aligne sur la structure du Lehrplan 21, qui distingue trois cycles dans l'école obligatoire. Il propose une série de tâches pour le 1<sup>er</sup> cycle (0 à 2 ans d'expérience scolaire), deux séries de tâches pour le 2<sup>e</sup> cycle (3 à 4 ans et 5 à 6 ans d'expérience scolaire) et une série de tâches pour le 3<sup>e</sup> cycle (7 à 9 ans d'expérience scolaire). ESKE englobe donc des capacités de différents niveaux, depuis les capacités littérales de niveau préscolaire telles que la connaissance de symboles et de lettres jusqu'aux capacités littérales plus complexes comme les stratégies de lecture et la compréhension de texte ainsi que l'aisance face à différents types de textes écrits et/ou oraux – textes littéraires, textes continus et textes dits discontinus tels que des tableaux (par ex. emploi du temps) ou des cartes (par ex. carte de géographie) – en passant par des capacités telles que la reconnaissance de mots ou la compréhension de phrases courtes isolées.

Le tableau du point 7 indique quelles compétences du Lehrplan 21 sont requises pour quelles tâches.

## 5.2 Langue première

### 5.2.1 Ce qu'ESKE entend par langue première

Par *langue première*, ESKE entend avant tout la langue d'enseignement de la culture d'origine et la langue la plus encouragée à l'école. Le terme de langue première a donc une signification très précise. Il est du reste tout à fait possible qu'un-e enfant ou un-e adolescent-e dispose de compétences dans différentes langues quotidiennes ou de scolarisation.

Le terme de langue première et ses synonymes « langue maternelle » ou « L1 » désignent en général la ou les langues qu'un-e jeune enfant apprend en premier lieu. Un-e enfant qui grandit dans une

famille plurilingue apprend deux langues premières (voire plus). Lorsque deux langues différentes sont acquises en même temps, on parle de plurilinguisme simultané. Prenons un exemple : Jamal grandit en Afghanistan. Sa mère lui parle pachto, son père dari, et lui-même parle les deux langues avec ses frères et sœurs et les enfants du voisinage depuis son plus jeune âge.

On utilise en revanche le terme de plurilinguisme successif lorsqu'un-e enfant apprend une langue première, par ex. en famille, puis une langue seconde, par ex. à l'école. Dans ce cas, on parle de langue familiale et de langue de scolarisation. Prenons comme exemple Özlem, qui grandit dans une région kurdeophone de Turquie et parle kurde avec ses parents et ses frères et sœurs. Le kurde est donc sa langue première et la langue parlée à la maison. A l'école, on parle cependant exclusivement le turc. Le turc est donc sa langue de scolarisation et sa langue seconde. Pour Özlem, les deux langues, le kurde et le turc, évoquent des personnes, des thématiques et des lieux différents, en bref : des univers différents. Elle associe la thématique « cuisine » avec sa grand-mère, le kurde et la cuisine de la maison. Elle associe la thématique « mathématiques » avec son enseignante ou son enseignant et les autres élèves, le turc et la salle de classe. Özlem associe les domaines qui appartiennent à la famille avec le kurde et les domaines scolaires avec le turc.

Dans le cas d'Özlem, le kurde est une langue minoritaire et le turc une langue majoritaire. Une langue minoritaire est une langue parlée par une minorité, par ex. le romanche en Suisse, ou une langue qui n'est pas encouragée ou qui est opprimée par le pouvoir, par ex. le kurde en Turquie. Nombre d'enfants qui parlent une langue minoritaire à la maison doivent apprendre et utiliser la langue majoritaire à l'école. Özlem et les autres enfants dont la situation est similaire apprennent à lire et à écrire dans la langue majoritaire et n'utilisent souvent la langue minoritaire qu'oralement.

Lorsqu'on utilise ESKE, il est important de connaître la biographie linguistique de l'élève. L'élève peut effectuer les tâches dans la ou les langues dans laquelle il-elle se sent le plus à l'aise. Dans certains cas, il est facile de déterminer la langue dans laquelle les tâches doivent être accomplies. Özlem a des expériences de lecture et d'écriture en turc, mais pas en kurde. Elle effectue donc les tâches en turc. Jamal a quant à lui grandi dans une famille bilingue parlant le pachto et le dari ; il lit et écrit dans les deux langues. Pour lui, il serait judicieux de préparer les tâches dans les deux langues pour qu'il puisse choisir lui-même la langue dans laquelle il se sent le plus à l'aise.

### 5.2.2 L'importance des compétences en langue première dans le système scolaire de langue allemande

---

Lorsque les primo-arrivant-e-s ne peuvent guère se faire comprendre en anglais ou en allemand, leurs compétences scolaires sont souvent estimées de façon erronée. Il est donc judicieux d'évaluer ces compétences dans leur langue première. Les compétences scolaires acquises en langue première jouent un rôle non seulement dans cette langue, mais aussi dans l'acquisition d'autres langues de formation. Cela représente un grand avantage pour les apprenant-e-s, car la langue de scolarisation et de formation les aide à comprendre les supports pédagogiques des différentes disciplines, surtout en ce qui concerne la structure des textes et la langue spécialisée (par ex. en biologie). Un-e élève qui a déjà été confronté-e à ces exigences dans une autre langue les aborde plus facilement dans une nouvelle langue. Les compétences transversales sont également importantes à l'école (par ex. la compétence méthodique « sont capables d'identifier de nouveaux défis et d'ébaucher des solutions créatives », voir aussi le point 5.1.3). Ces compétences permettent d'aborder plus facilement les

exigences rencontrées dans le nouveau contexte scolaire. Elles sont indispensables à la réussite scolaire.

## 6. Conception du matériel

### 6.1 Sources et justification du choix

#### 6.1.1 Les sources utilisées dans ESKE

---

ESKE remplace « Erfolgreich integriert? – Kopiervorlagen Aufnahme und Einschulung »<sup>3</sup>, qui recourt à des textes de manuels scolaires de différentes cultures d'origine. Cette boîte à outils aujourd'hui épuisée confronte ainsi les enfants et les adolescent-e-s à des exigences qui, si elles leur sont peut-être familières, se distinguent de celles fixées par le système scolaire suisse. Si une nouvelle version de ce matériel avait été publiée, ces textes auraient dû être remplacés ou actualisés. ESKE adopte une nouvelle approche qui s'inspire des modèles scandinaves actuels : une même série de tâches a été développée pour tout-e-s les élèves sur la base des exigences du Lehrplan 21, puis elle a été traduite par des locuteur-trice-s natif-ive-s compétent-e-s. Avant d'être traduites, les différentes tâches ont fait l'objet d'un examen approfondi et de débats visant à garantir qu'elles étaient imaginables dans les systèmes scolaires de tous les espaces culturels.

L'Australie, le Danemark, la France, la Norvège et la Suède disposent déjà d'outils d'évaluation des compétences scolaires en langue d'origine.

Parmi les tâches que comporte l'outil ESKE, certaines ont été conçues spécialement pour lui. D'autres proviennent de supports utilisés en Norvège ou en Suède et ont été remaniées. Deux autres encore avaient été conçues au départ pour l'outil d'évaluation suisse « Sprachgewandt 2. bis 9. Klasse » (Lehrmittelverlag Zürich, 2013). Un tableau indiquant les sources de chaque tâche figure au point 10. Les éditeurs du matériel employé ont explicitement donné leur accord pour que les tâches reprises soient utilisées et remaniées pour ESKE.

#### 6.1.2 Outils disponibles dans d'autres pays

---

L'Australie, le Danemark, la France, la Norvège et la Suède disposent déjà d'outils d'évaluation des compétences scolaires en langue d'origine. A notre connaissance, il n'existe pas d'outils comparables dans l'espace germanophone, mis à part le modèle hambourgeois d'analyse du niveau linguistique des enfants de 5 ans HAVAS 5 (état en mai 2018). Le modèle HAVAS 5<sup>4</sup> est un outil d'analyse de profil visant à mesurer le niveau de langue d'enfants en allemand et dans six autres langues (espagnol, italien, polonais, portugais, russe et turc). Il évalue la syntaxe sur la base de la production orale de l'enfant à partir d'images. Les capacités littérales de l'enfant ne sont pas prises en compte. Le matériel le plus complet d'évaluation des compétences scolaires en langue d'origine a été élaboré en Suède et est disponible en libre accès sur un site internet officiel.<sup>5</sup> Il est le fruit d'une collaboration avec l'université de Stockholm et est utilisé dans tout le pays. Il existe en suédois et en 36 autres langues (albanais, amharique, anglais, arabe, bosniaque, chinois, croate, dari, espagnol, finnois, français, grec, hongrois, italien, kurde [kurmandji], kurde [sorani], lituanien, mongol, néerlandais, ourdou, pachto, perse, polonais, portugais, romani [arli], romani [kalderash], romani [lovari],

---

<sup>3</sup> Gyger, M. & Heckendorn-Heinimann, B. (1999). *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Kopiervorlagen Aufnahme und Einschulung*. Berne : Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

<sup>4</sup> <http://li.hamburg.de/havas-5/> (page consultée le 4 juillet 2018)

<sup>5</sup> <https://bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start> (page consultée le 25 avril 2016)

roumain, russe, serbe, somali, thaï, tigrina, turc, ukrainien et vietnamien). On demande aux enfants qui n'ont que peu ou pas d'expérience en lecture et en écriture d'écrire leur nom ou quelques lettres ou symboles, de lire des lettres et des mots isolés et, le cas échéant, de lire un court texte illustré. Les enfants qui savent déjà lire et écrire commencent par le court texte illustré et répondent à des questions de type vrai ou faux et à des questions ouvertes, puis on leur pose des questions sur une carte de géographie simplifiée et on leur soumet éventuellement des textes plus longs et plus complexes en leur posant des questions de type vrai ou faux ou des questions à choix multiple. Les images et les tâches sont identiques dans toutes les langues, et on traite des tâches aussi bien par écrit que par oral.

Le matériel danois<sup>6</sup> est une version abrégée et adaptée du matériel suédois. Contrairement à ce qui se fait dans tous les autres pays, les tâches peuvent également être traitées et évaluées au format électronique. Le matériel est librement accessible en ligne et est disponible en danois et en 27 autres langues (albanais, amharique, anglais, arabe, bosniaque, croate, dari, espagnol, français, kurde [kurmandji], kurde [sorani], mongol, ourdou, pachto, perse, polonais, romani [arli], romani [kalderash], romani [lovani], roumain, russe, serbe, somali, thaï, tigrina, turc et ukrainien).

En Norvège, on utilise deux outils différents. Le premier n'est librement accessible en ligne qu'en partie<sup>7</sup>. Il comprend le somali, l'anglais et le karène ; les documents peuvent être commandés dans d'autres langues. Les tâches se concentrent aussi bien sur l'orthographe et la signification de certains mots que sur la compréhension de texte et la formulation écrite. Les images et les tâches sont identiques dans toutes les langues, et on traite des tâches aussi bien par écrit que par oral. L'autre outil<sup>8</sup> a été conçu par une école de langues d'Oslo, où il est utilisé en interne. Il évalue la connaissance des lettres, l'association d'images et de textes, la lecture et la compréhension de textes et de diagrammes. Il a été traduit en 23 langues (état en septembre 2016).

Le matériel australien est librement accessible en ligne<sup>9</sup> et est disponible pour six langues, avec une brève présentation pour chacune (arabe, chinois, khmer, somali, turc et vietnamien). Les tâches qu'il comporte englobent la lecture, le recopiage et l'épellation de mots isolés, la connaissance de l'alphabet ou des signes, le complètement et l'écriture autonome de phrases, la lecture à haute voix et le résumé d'un court texte, la réponse orale à des questions portant sur le contenu d'un texte et l'écriture libre. Les images et les textes varient en partie entre les différentes langues.

Le matériel français est paru en 2003 sous la forme d'un cahier imprimé<sup>10</sup> et comprend le français et 15 autres langues (anglais, arabe, chinois, coréen, espagnol, indonésien, japonais, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, tamoul, turc et vietnamien). Les tâches, identiques dans toutes les langues, évaluent la lecture et la compréhension d'un court texte, l'association d'images et de mots,

---

<sup>6</sup> <https://www.emu.dk/sites/default/files/Helevejenrundsamlingsmateriale.pdf> (page consultée le 4 juillet 2018)

<sup>7</sup> <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/10/NAFO-kartleggingsmaterieell-nyankomnemi-noritetspr%C3%A5klige-ungdommer.pdf> (page consultée le 25 avril 2016)

<sup>8</sup> Jonas Iversen, Språksenteret / Centre for Intensive Norwegian Language Learning in Oslo Schools, communication personnelle.

<sup>9</sup> [https://fuse.education.vic.gov.au/content/3c872b8a-d24e-475d-b000-b1fb30b2f561/final\\_combined%20firstlangassess.pdf](https://fuse.education.vic.gov.au/content/3c872b8a-d24e-475d-b000-b1fb30b2f561/final_combined%20firstlangassess.pdf) (page consultée le 25 avril 2016)

<sup>10</sup> Rafoni, J. C. & Deruguine, N. (2003). *Passerelles en quinze langues. Evaluation-lecture en langue d'origine, cycles 2 et 3*. Paris : SCÉRÉN/CNDP.

la lecture et la compréhension d'un tableau ainsi que la réponse à des questions à choix multiple concernant deux textes plus longs. Aucune tâche orale n'est prévue.

## 6.2. Test du matériel

---

Le présent matériel a été testé et évalué à l'automne 2017 dans deux contextes différents : d'une part avec 23 élèves de la 2<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> années qui suivent un cours de langue et culture d'origine (LCO) français dans le canton de Bâle-Ville, d'autre part avec 22 adolescent-e-s âgé-e-s de 17 à 21 ans qui ont été admis-e-s dans les classes d'intégration et de préformation professionnelle du canton de Bâle-Ville. La plupart provenaient d'Afghanistan et avaient pour langue première le dari ou le pachto. Les résultats des tests ont donné lieu à des modifications des tâches et ont été intégrés dans les explications sur l'utilisation de l'outil ESKE.

Les éditrices de l'outil ESKE ont l'intention de poursuivre le développement de celui-ci et sont demandeuses de retours (voir le formulaire de feed-back disponible en ligne).

## 7. Vue d'ensemble des compétences observables pour l'allemand langue de scolarisation selon le Lehrplan 21

Tâche	Domaine de compétences	Action/thématique	Compétence
Dossier 0-2 ans d'expérience scolaire (1 <sup>er</sup> cycle)			
1	D.4 Production de l'écrit	A Compétences de base	c. Sont capables d'exécuter les mouvements de base de l'écriture dans toutes les directions (par ex. forme des lettres et séquences de lettres). d. Sont capables d'écrire aisément tout l'alphabet avec des caractères non liés ainsi que les chiffres avec des mouvements optimaux.
2	D.2 Compréhension de l'écrit	A Compétences de base	a. Sont capables de reconnaître différentes lettres (par ex. celles de leur nom).
3	D.2 Compréhension de l'écrit	A Compétences de base B Compréhension de textes factuels	a. Sont capables de reconnaître des pictogrammes et des mots-symboles simples de leur quotidien (par ex. Migros, Coop, Volg, Coca-Cola). b. Sont capables de lire et de comprendre des pictogrammes simples qui font partie de leur quotidien.
4	D.2 Compréhension de l'écrit	A Compétences de base	b. Sont capables d'établir le lien adéquat entre les lettres et les phonèmes ainsi que d'associer les lettres en syllabes et en mots courts du lexique proche du vocabulaire scolaire.
5	D.4 Production de l'écrit	A Compétences de base	c. Sont capables d'identifier différents phonèmes, de les associer aux lettres adéquates et de transcrire différents mots phonétiquement. d. Sont capables d'entendre tous les phonèmes et toutes les combinaisons de phonèmes et de les associer aux lettres correspondantes en les écrivant phonétiquement (et pas nécessairement avec une orthographe correcte). d. Sont capables d'utiliser des mots, des expressions et des modèles syntaxiques familiers dans des situations d'écriture quotidiennes connues et d'activer leur vocabulaire productif (par ex. courte lettre, formules épistolaires).
6	D.2 Compréhension de l'écrit D.3 Production de l'oral	C Compréhension de textes littéraires B Monologue	a. Sont capables d'imaginer une histoire à partir d'images placées les unes à côté des autres et de la raconter dans le cadre d'un entretien (par ex. livre d'images). b. Sont capables d'associer un récit linéaire avec la suite d'images correspondante. c. Sont capables de s'exprimer dans différentes situations si on les y aide et qu'ils-elles peuvent se préparer (par ex. récit, explication, présentation).
7	D.2 Compréhension de l'écrit	A Compétences de base	b. Sont capables de lire lentement de courtes phrases. c. Reconnassent instantanément des mots familiers.

		C Compréhension de textes littéraires	c. Sont capables de lire à haute voix ou silencieusement de courts textes dont le thème leur est familier. d. Sont capables de montrer qu'ils-elles comprennent un texte en modulant leur lecture à haute voix (par ex. en distinguant les personnages par la voix).
8	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	d. Sont capables d'extraire les informations essentielles de courts textes factuels illustrés et structurés clairement avec des titres et des paragraphes.
9	D.4 Production de l'écrit	A Compétences de base	d. Sont capables d'utiliser des mots, des expressions et des modèles syntaxiques familiers dans des situations d'écriture quotidiennes connues et d'activer leur vocabulaire productif (par ex. courte lettre, formules épistolaires).
Dossier 3-4 ans d'expérience scolaire (2 <sup>e</sup> cycle)			
1	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	e. Sont capables de comprendre des textes factuels clairs comportant des photos et des illustrations. e. Sont capables de s'appuyer sur les illustrations pour comprendre le texte.
2	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	e. Sont capables de comprendre des textes factuels clairs comportant des photos et des illustrations. e. Sont capables de s'appuyer sur les illustrations pour comprendre le texte. f. Sont capables de comprendre des informations implicites évidentes en s'appuyant sur des questions ciblées et de mettre des illustrations en rapport avec le texte.
3	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	e. Sont capables de comprendre des textes factuels clairs comportant des photos et des illustrations. e. Sont capables de s'appuyer sur les illustrations pour comprendre le texte. f. Sont capables de comprendre des informations implicites évidentes en s'appuyant sur des questions ciblées et de mettre des illustrations en rapport avec le texte.
4	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	d. Sont capables d'extraire les informations essentielles de courts textes factuels illustrés et structurés clairement avec des titres et des paragraphes. f. Sont capables de repérer la structure d'un texte et d'en extraire des informations explicites.
5	D.2 Compréhension de l'écrit	A Compétences de base  B Compréhension de textes factuels  C Compréhension de textes littéraires	f. Sont capables de lire un texte assez long à haute voix après s'être entraîné-e-s. f. Sont capables de reconnaître rapidement des mots ou des mots-symboles qui leur sont familiers (activation du vocabulaire réceptif). g. Ont un rythme de lecture qui sert la compréhension du texte. e. Sont capables de comprendre des textes factuels clairs comportant des photos et des illustrations. e. Sont capables de s'appuyer sur les illustrations pour comprendre le texte. d. Sont capables de montrer qu'ils-elles comprennent un texte en modulant leur lecture à haute voix (par ex. en distinguant les personnages par la voix). f. Sont capables de se mettre dans la peau de personnages, de comprendre leurs actions et, avec de l'aide, leurs intentions et leurs motivations et de les mettre en relation avec leur propre vécu.
6	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	f. Sont capables de repérer la structure d'un texte et d'en extraire des informations explicites. f. Sont capables de comprendre des informations implicites évidentes en s'appuyant sur des questions ciblées et de mettre des illustrations en rapport avec le texte.



7	D.3 Production de l'oral	B Monologue	d. Sont capables de restituer une histoire de manière compréhensible.
8	D.2 Compréhension de l'écrit  D.3 Production de l'oral	C Compréhension de textes littéraires  D Réflexion sur le comportement de lecture C Dialogue	f. Sont capables de se mettre dans la peau de personnages, de comprendre leurs actions et, avec de l'aide, leurs intentions et leurs motivations et de les mettre en relation avec leur propre vécu.  g. Sont capables, avec de l'aide, de comprendre les traits typiques (par ex. juste ou injuste) des personnages et leurs intentions même s'ils ne sont pas explicitement mentionnés. c. Sont capables de réfléchir à la manière dont ils-elles ont compris un texte et d'échanger à ce sujet en suivant des instructions. e. Sont capables de faire part de leurs réflexions au cours d'une discussion, de les expliquer pendant l'échange et d'étayer leur avis sur un argument.
9	D.3 Production de l'oral	C Dialogue	e. Sont capables de faire part de leurs réflexions au cours d'une discussion, de les expliquer pendant l'échange et d'étayer leur avis sur un argument.
10	D.4 Production de l'écrit	A Compétences de base  D Processus d'écriture : formuler	g. Sont capables d'écrire lisiblement avec différents instruments à un rythme qui sert la formulation ou ont acquis la motricité fine nécessaire à cet effet. g. Sont capables d'utiliser de façon appropriée des mots, des expressions et des modèles syntaxiques dans différentes situations d'écriture et d'activer leur vocabulaire productif (par ex. prendre des notes, créer une carte mentale, rédiger un rapport ou un récit). d. Sont capables de faire se succéder leurs réflexions et leurs idées dans un texte de manière compréhensible et judicieuse.
Dossier 5-6 ans d'expérience scolaire (2 <sup>e</sup> cycle)			
1	D.2 Compréhension de l'écrit	A Compétences de base	f. Sont capables de lire un texte assez long à haute voix après s'être entraîné-e-s. f. Sont capables de reconnaître rapidement des mots ou des mots-symboles qui leur sont familiers (activation du vocabulaire réceptif). g. Ont un rythme de lecture qui sert la compréhension du texte.
2	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	d. Sont capables d'extraire les informations essentielles de courts textes factuels illustrés et structurés clairement avec des titres et des paragraphes. f. Sont capables de comprendre des informations implicites évidentes en s'appuyant sur des questions ciblées et de mettre des illustrations en rapport avec le texte.
3	D.2 Compréhension de l'écrit D.3 Production de l'oral	B Compréhension de textes factuels C Dialogue	e. Sont capables de comprendre des textes factuels clairs comportant des photos et des illustrations. e. Sont capables de faire part de leurs réflexions au cours d'une discussion, de les expliquer pendant l'échange et d'étayer leur avis sur un argument.
4	D.3 Production de l'oral	C Dialogue	e. Sont capables de faire part de leurs réflexions au cours d'une discussion, de les expliquer pendant l'échange et d'étayer leur avis sur un argument.

5	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	e. Sont capables de comprendre des textes factuels clairs comportant des photos et des illustrations. e. Sont capables de s'appuyer sur les illustrations pour comprendre le texte. f. Sont capables de comprendre des informations implicites évidentes en s'appuyant sur des questions ciblées et de mettre des illustrations en rapport avec le texte.
6	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	f. Sont capables de comprendre des informations implicites évidentes en s'appuyant sur des questions ciblées et de mettre des illustrations en rapport avec le texte. f. Sont capables de déduire la signification de mots inconnus du contexte, de demander leur signification ou de la trouver en consultant des outils appropriés (par ex. dictionnaire, livre pratique, internet) et d'étendre ainsi leur vocabulaire réceptif.
7	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	f. Sont capables de repérer la structure d'un texte et d'en extraire des informations explicites. f. Sont capables de comprendre des informations implicites évidentes en s'appuyant sur des questions ciblées et de mettre des illustrations en rapport avec le texte. g. Sont capables d'extraire des informations de graphiques, de diagrammes et de tableaux clairs en suivant des instructions.
8	D.2 Compréhension de l'écrit	A Compétences de base	f. Sont capables de reconnaître rapidement des mots ou des mots-symboles qui leur sont familiers (activation du vocabulaire réceptif). g. Ont un rythme de lecture qui sert la compréhension du texte.
9	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	f. Sont capables de repérer la structure d'un texte et d'en extraire des informations explicites. f. Sont capables de comprendre des informations implicites évidentes en s'appuyant sur des questions ciblées et de mettre des illustrations en rapport avec le texte.
10	D.4 Production de l'écrit	A Compétences de base  D Processus d'écriture : formuler	g. Sont capables d'écrire lisiblement avec différents instruments à un rythme qui sert la formulation ou ont acquis la motricité fine nécessaire à cet effet. g. Sont capables d'utiliser de façon appropriée des mots, des expressions et des modèles syntaxiques dans différentes situations d'écriture et d'activer leur vocabulaire productif (par ex. prendre des notes, créer une carte mentale, rédiger un rapport ou un récit). h. Sont capables d'écrire avec une écriture lisible, usuelle et personnelle. h. Sont capables d'écrire à la main avec une fluidité appropriée pour disposer de suffisamment de capacité pour les processus d'écriture d'un niveau supérieur (par ex. formuler, développer un fil narratif). d. Sont capables de faire se succéder leurs réflexions et leurs idées dans un texte de manière compréhensible et judicieuse.
Dossier 7-9 ans d'expérience scolaire (3 <sup>e</sup> cycle)			
1	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	h. Sont capables de comprendre un texte clairement structuré dans son ensemble ainsi que d'en identifier les éléments centraux et de les mettre en relation avec leur propre vécu (par ex. article d'un magazine de jeunesse).

			h. Sont capables de présenter les informations de différents textes factuels sous une autre forme (par ex. liste de mots-clés, carte mentale, ligne du temps).
2	D.2 Compréhension de l'écrit  D.3 Production de l'oral	B Compréhension de textes factuels  A Compétences de base B Monologue	g. Sont capables d'extraire des informations de graphiques, de diagrammes et de tableaux clairs en suivant des instructions. h. Sont capables d'extraire les informations essentielles de textes factuels discontinus pour étoffer leurs connaissances, entre autres en établissant des liens entre le texte et les illustrations (par ex. article d'internet, instructions). e. Sont capables d'utiliser des mots, des expressions et des modèles syntaxiques dans de nouvelles situations de manière appropriée. i. Sont capables de s'exprimer avec aisance et confiance dans la langue standard en ne faisant que rarement des erreurs perturbantes.
3	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	g. Sont capables d'extraire des informations de graphiques, de diagrammes et de tableaux clairs en suivant des instructions. h. Sont capables d'extraire les informations essentielles de textes factuels discontinus pour étoffer leurs connaissances, entre autres en établissant des liens entre le texte et les illustrations (par ex. article d'internet, instructions). h. Sont capables, avec de l'aide, de saisir des textes factuels discontinus assez longs et de se repérer dans le texte.
4	D.2 Compréhension de l'écrit  D.3 Production de l'oral	B Compréhension de textes factuels  A Compétences de base B Monologue	h. Sont capables de comprendre un texte clairement structuré dans son ensemble ainsi que d'en identifier les éléments centraux et de les mettre en relation avec leur propre vécu (par ex. article d'un magazine de jeunesse). e. Sont capables d'utiliser des mots, des expressions et des modèles syntaxiques dans de nouvelles situations de manière appropriée. i. Sont capables de s'exprimer avec aisance et confiance dans la langue standard en ne faisant que rarement des erreurs perturbantes.
5	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	h. Sont capables de comprendre un texte clairement structuré dans son ensemble ainsi que d'en identifier les éléments centraux et de les mettre en relation avec leur propre vécu (par ex. article d'un magazine de jeunesse). f. Sont capables, avec de l'aide, de comprendre la signification de mots inconnus à partir du contexte ou de la trouver en consultant des outils appropriés (par ex. dictionnaire, livre pratique, internet) et de différencier ainsi leur vocabulaire réceptif.
6	D.2 Compréhension de l'écrit D.3 Production de l'oral	B Compréhension de textes factuels A Compétences de base	i. Sont capables de se faire leur propre avis sur des affirmations et des valeurs apparaissant dans des textes et de le présenter. e. Sont capables d'utiliser des mots, des expressions et des modèles syntaxiques dans de nouvelles situations de manière appropriée.

		B Monologue	i. Sont capables de s'exprimer avec aisance et confiance dans la langue standard en ne faisant que rarement des erreurs perturbantes.
7	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	e. Sont capables d'utiliser des mots, des expressions et des modèles syntaxiques dans de nouvelles situations de manière appropriée.
8	D.2 Compréhension de l'écrit	B Compréhension de textes factuels	g. Sont capables d'extraire des informations de graphiques, de diagrammes et de tableaux clairs en suivant des instructions. h. Sont capables d'extraire les informations essentielles de textes factuels discontinus pour étoffer leurs connaissances, entre autres en établissant des liens entre le texte et les illustrations (par ex. article d'internet, instructions). h. Sont capables, avec de l'aide, de saisir des textes factuels discontinus assez longs et de se repérer dans le texte.
9	D.4 Production de l'écrit	A Compétences de base  D Processus d'écriture : formuler	i. Sont capables d'écrire d'une manière suffisamment automatisée (écriture manuelle et clavier) pour disposer d'assez de capacité pour les processus d'écriture d'un niveau supérieur (par ex. trouver des idées, planifier, formuler, retravailler). i. Sont capables d'activer le vocabulaire adéquat (par ex. éléments anaphoriques) pour structurer des phrases et des textes de manière appropriée. e. Sont capables de faire succéder leurs réflexions et leurs idées dans un texte de manière compréhensible et judicieuse et de produire un effet particulier. f. Sont capables de placer de manière ciblée des éléments de structuration de texte (par ex. titres, paragraphes) et des éléments anaphoriques (par ex. pronoms, particules) lorsqu'ils-elles conçoivent le texte pour rendre la structure de celui-ci plus claire.

## 8. Liens supplémentaires et références bibliographiques

### Liens

---

<https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussepolitik/laender> (page consultée le 18 août 2018)

Le ministère des Affaires étrangères de la République fédérale d'Allemagne met à disposition de brèves informations sur les systèmes scolaires et d'enseignement supérieur d'une sélection de pays dans la rubrique « Kultur- und Bildungspolitik ».

<http://www.netzwerk-sims.ch> (page consultée le 18 août 2018)

Le site internet « netzwerk sims – Sprachförderung an mehrsprachigen Schulen » contient des informations sur des manifestations et des offres de formation continue, du matériel d'enseignement pour l'encouragement linguistique ainsi que des liens supplémentaires.

[http://www.phsh.ch/globalassets/phsh.ch/forschung.und.entwicklung/wissenschaftliche\\_publicatione\\_n/2007/c\\_6\\_schulsysteme\\_im\\_ausland\\_studentische-materialien.pdf](http://www.phsh.ch/globalassets/phsh.ch/forschung.und.entwicklung/wissenschaftliche_publicatione_n/2007/c_6_schulsysteme_im_ausland_studentische-materialien.pdf) (page consultée le 18 août 2018)

Le document de la Haute école pédagogique de Schaffhouse disponible via ce lien décrit brièvement les systèmes scolaires croate, kosovar/macédonien (albanophone), portugais, serbe, tunisien et turc.

<https://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php> (page consultée le 18 août 2018)

Ce lien mène à une page consacrée au projet *ProDaZ* de l'université de Duisbourg et Essen qui décrit les langues d'origine les plus importantes des migrant-e-s en Allemagne. Des exemples de traduction, des fichiers sonores et des tableaux présentent leurs différences et leurs similitudes avec la langue allemande.

### Références bibliographiques

---

Giudici, Anja & Bühlmann, Regina (2014) : Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : Berne. Studien und Berichte 36A. En ligne sur :

<https://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf> (page consultée le 18 août 2018)

Le rapport traite des liens entre migration et réussite scolaire, donne une vue d'ensemble de l'enseignement LCO en Suisse, présente une sélection de bonnes pratiques de l'enseignement LCO dans différents cantons et fournit un aperçu de la recherche sur le plurilinguisme et l'encouragement de la langue première.

Schader, Basil (2013) *Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und DaZ-Unterricht*. Zurich : Lehrmittelverlag Zürich. 2<sup>e</sup> édition

Ce manuel présente des informations concernant les 14 langues les plus fréquentes des migrant-e-s. Il vise à renforcer la compréhension que les spécialistes ont des langues et des cultures d'origine abordées et de comparer les langues des migrant-e-s avec les particularités de la langue allemande. Pour chacune des 14 langues sélectionnées, on trouve des informations sommaires sur la culture et le système scolaire ainsi qu'une présentation des structures linguistiques (grammaire), de l'écriture et de la prononciation, une liste de mots et d'expressions importants dans le contexte scolaire et des références bibliographiques.

## 9. Sources des séries de tâches

Les tableaux suivants répertorient les sources des différentes tâches. ESKE a obtenu les droits de reproduction pour toutes les sources provenant de matériel tiers. Les tâches ont été modifiées et étendues en accord avec les détenteur-trice-s des droits concerné-e-s. Les tâches proviennent des sources suivantes (dans l'ordre alphabétique) :

- Fable d'Esopé.
- Matériel propre, conçu par l'équipe ESKE.
- Norvège (Språksenteret). Centre for Intensive Norwegian Language Learning in Oslo Schools / Osloskolen.
- Sprachgewandt : Sprachgewandt 2–9, Lehrmittelverlag Zürich, (2013).
- Suède (Harrison). Harrison, Dick (2014) : « Hur länge har vi ätit potatischips? » <http://blog.svd.se/historia/2014/09/28/hur-lange-har-vi-atit-potatischips/> (page consultée le 23 mars 2017).
- Suède (Liber AB). Andersson, Stina & Karin Åström (2002) : Boken om världen. Stockholm : Liber AB.
- Suède (Mitt i Stockholm). <https://mitti.se/debatt/sluta-servera-vara-skolbarn-komjolk-9/> et <https://mitti.se/debatt/mjolken-ar-sjalvklar-i-skolan/?omrade=alla-editioner> (pages consultées le 16 mars 2017).
- Suède (Skolverket). <https://bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start> (page consultée le 25 avril 2016).

Sources pour la série de tâches 0-2 ans d'expérience scolaire.

Tâche	Contenu de la tâche	Source
1	Ecrire son nom, son âge et d'autres caractères.	Suède (Skolverket)
2	Nommer des lettres.	Suède (Skolverket)
3	Associer des pictogrammes.	Matériel propre
4	Associer des images et des mots.	Suède (Skolverket)
5	Ecrire des mots.	Matériel propre
6	Mettre les images qui composent une histoire dans l'ordre et raconter l'histoire.	Matériel propre
7	Lire un texte à haute voix.	Fable d'Esopé
8	Marquer et ajouter des symboles.	Sprachgewandt, test de lecture 2 <sup>e</sup> classe
9	Ecrire des phrases.	Matériel propre

Sources pour la série de tâches 3-4 ans d'expérience scolaire.

Tâche	Contenu de la tâche	Source
1	Entourer des objets.	Idée : Norvège (Språksenteret) ; images et formulations propres
2	Utiliser des informations implicites et entourer des objets.	Idée : Norvège (Språksenteret) ; images et formulations propres
3	Entourer un texte correspondant à une image.	Norvège (Språksenteret)
4	Texte factuel avec questionnaire vrai ou faux.	Matériel propre
5	Lire un texte littéraire à haute voix.	Fable d'Esopé

6	Texte littéraire avec questionnaire vrai ou faux.	Suède (Skolverket)
7	Raconter un texte littéraire avec ses propres mots.	Suède (Skolverket)
8	Débatte oralement à propos d'un texte littéraire.	Suède (Skolverket)
9	Décrire des images.	Matériel propre
10	Ecrire un texte.	Matériel propre

Sources pour la série de tâches 5-6 ans d'expérience scolaire.

Tâche	Contenu de la tâche	Source
1	Lire un texte factuel à haute voix.	Suède (Liber AB)
2	Texte factuel avec questionnaire vrai ou faux.	Suède (Skolverket)
3	Résumer un texte factuel.	Suède (Skolverket)
4	Discuter au sujet d'un texte factuel.	Suède (Skolverket)
5	Associer un texte et des images.	Norvège (Språksenteret)
6	Entourer un texte.	Norvège (Språksenteret)
7	Lire une carte de géographie et répondre à des questions à choix multiple.	Suède (Skolverket)
8	Lire un texte factuel à haute voix.	Sprachgewandt, test de lecture 5 <sup>e</sup> /6 <sup>e</sup> classes
9	Lire un texte factuel et répondre à des questions à choix multiple.	Sprachgewandt, test de lecture 5 <sup>e</sup> /6 <sup>e</sup> classes
10	Ecrire un texte.	Matériel propre

Sources pour la série de tâches 7-9 ans d'expérience scolaire.

Tâche	Contenu de la tâche	Source
1	Texte factuel avec questionnaire vrai ou faux et à choix multiple.	Suède (Harrison) et Suède (Skolverket)
2	Lire des diagrammes et les résumer.	Norvège (Språksenteret)
3	Répondre à des questions à choix multiple sur des diagrammes.	Norvège (Språksenteret)
4	Lire des lettres de lecteurs et les expliquer.	Suède (Mitt i Stockholm)
5	Répondre à un questionnaire vrai ou faux et à choix multiple sur des lettres de lecteurs.	Suède (Skolverket)
6	Formuler un avis et le justifier.	Suède (Skolverket)
7	Définir des termes à l'aide de questions à choix multiple.	Norvège (Språksenteret)
8	Trouver des informations dans un tableau.	Matériel propre
9	Ecrire un texte dans lequel on formule un avis et on le justifie.	Matériel propre