

Accueillir
un élève
allophone
à l'école
élémentaire

Jean-Marie Frisa

Sommaire

Préface	p. 5
Introduction	p. 6
Mise en situation	p. 7
Partie I. Points de repère théoriques	
Le français comme langue de scolarisation	p. 11
Langue maternelle, étrangère et seconde	p. 11
La langue de scolarisation	p. 11
Langue de l'éducation, réalité du terrain et éducation plurilingue	p. 13
Les particularités du français	p. 15
L'élève allophone : un plurilingue – pluriculturel	p. 19
Le monolinguisme constitutif des systèmes éducatifs	p. 19
Et pourtant les élèves sont plurilingues ?	p. 19
La compétence plurilingue	p. 20
Compétence plurilingue, classe sociale et marché des langues	p. 21
Et l'élève allophone accueilli en classe ?	p. 21
Le réseau linguistique de l'élève plurilingue	p. 23
Analyser une situation de communication scolaire	p. 25
Les situations de communication et le modèle SPEAKING	p. 25
Les composants de la compétence de communication	p. 27
Les activités fondamentales	p. 27
L'auto-évaluation	p. 30
Apprendre une langue étrangère ou seconde	p. 32
Acquisition et apprentissage	p. 32
De l'acquisition à l'apprentissage	p. 34
Le modèle SOMA	p. 36
Apprendre en langue étrangère	p. 37
Culture familiale et pédagogique	p. 41
Langue et culture	p. 41
Culture et sous-culture	p. 41
Culture et apprentissage	p. 43
Partie II. Organisation de la scolarité des élèves allophones	
Textes officiels	p. 51
L'accueil des élèves et de leur famille	p. 51
Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés	p. 51
Quelques principes pédagogiques	p. 52

Bilan initial, profil d'élève et projet pédagogique individualisé	p. 55
Le bilan initial	p. 55
Profil d'élève et objectifs prioritaires	p. 56
Le projet pédagogique individualisé	p. 56
Analyse des besoins langagiers	p. 61
L'orientation	p. 61
Combien de temps peut-on considérer l'élève comme allophone nouvellement arrivé ?	p. 65
La question du redoublement	p. 65
« Passer » avec un programme personnalisé de réussite éducative (ou un projet individualisé)	p. 66
Le passage au collège	p. 66

Partie III. Démarche pédagogique et outils

Socle commun et Cadre	p. 71
Le CECRL	p. 71
Comparaison des deux référentiels	p. 72
Enseigner une langue seconde en situation d'accueil scolaire	p. 77
Quelques situations de communication scolaire	p. 77
Quand une situation de communication scolaire devient support d'apprentissage de la langue	p. 79
Apprendre à lire en FLS	p. 81
L'apprentissage de la lecture dans la langue française en trois phases	p. 81
Les composantes de la lecture	p. 81
Permettre à l'élève allophone d'entrer dans la lecture en langue seconde	p. 83
Adapter une séance d'enseignement	p. 86
Que signifie adapter une séance d'enseignement pour un élève allophone ?	p. 86
Exemples d'adaptation de séance	p. 87
Boîte à outils	p. 97
Les questions à se poser sur la langue première	p. 97
Éléments pour définir les objectifs linguistiques d'un parcours d'apprentissage du FLE	p. 98
Réflexion sur l'intervention d'un enseignant extérieur	p. 98
Lexique de survie pour comprendre l'environnement scolaire	p. 99
Consignes les plus courantes	p.100
Vocabulaire de la maîtrise de la langue	p. 101
Vocabulaire des mathématiques	p. 102
Programmation lexicale	p. 103
Le cahier de vie, un outil pour l'enfant	p. 104
Être ou avoir	p. 104
Tableau de sons	p. 105
Fiches projet et bilan	p. 106
Conclusion	p. 112
Bibliographie	p. 113
Sitographie	p. 114

Introduction

Fort de la triple expérience d'enseignant, de formateur et d'expert CASNAV, qu'il a souhaité transmettre, Jean-Marie Frisa répond dans son ouvrage aux besoins exprimés sur le terrain par les professeurs des écoles accueillant des enfants allophones hors d'un dispositif dédié (appelé UPE2A), en inclusion totale.

Dans cette perspective, l'ouvrage n'est pas conçu pour une lecture informative linéaire, *in extenso* ou unique. Chaque professionnel, en fonction de son rôle, en fonction de ses préoccupations propres, voire de ses urgences, y puisera dans l'ordre de son choix et pourra y revenir en tant que de besoin, au fur et à mesure que se met en perspective la prise en charge de l'élève allophone nouvellement arrivé (EANA).

Il n'y a aucun inconvénient à commencer, par exemple, à s'approprier quelques propositions de démarches pédagogiques ou d'outils stimulant l'inventivité, pour ensuite, revenir vers le cadre réglementaire actuel qui les contextualise du point de vue des organisations, puis, pour finir, vers quelques modèles théoriques qui permettent d'ancrer la réflexion et de dépasser sans retour les représentations trop rapides ou trop angoissées à propos des élèves allophones nouvellement arrivés.

On parcourra ainsi « à saut et à gambades » la palette des réponses aux interrogations les plus fréquentes sur les enfants migrants et sur leurs langues. Bien plus, sera suscitée toute la gamme des « bonnes questions », faisant apparaître la richesse de la compétence plurilingue et interculturelle de l'élève, tout comme la richesse des réponses que l'école peut construire, en retour, pour satisfaire à la fois au besoin d'inclusion de l'EANA et au principe de la liberté pédagogique.

Le plan spiralaire adopté par Jean-Marie Frisa permet de parcourir plusieurs fois le chemin entre la réalité partagée dans l'école autour de l'accueil des allophones arrivants et les cadres institutionnels ou théoriques qui permettent de la modéliser, de prendre ainsi toute la distance, synonyme de professionnalité enseignante. Des cohérences fortes se dessineront alors pour chaque lecteur : quelle que soit l'entrée qu'il aura choisie, théorique, pratique, institutionnelle, il trouvera matière à faire le lien entre sa propre expérience de classe et ses repères habituels et, ainsi, à enrichir sa compétence professionnelle à l'occasion de l'arrivée de l'élève allophone. En effet, faire acquérir et enseigner le français comme une langue vivante au long de la journée, en mettant à profit tout moment scolaire, s'avère gage de réussite également pour tous les élèves en situation d'insécurité linguistique à l'école, pour cause d'écart considérable entre les variétés de langue familiale et les genres scolaires du français.

De la sorte, les différents modes d'étayage proposés dans les démarches pédagogiques et les outils, ainsi que les considérations sur les besoins et les compétences de jeunes élèves du point de vue langagier pourront être extrapolés au bénéfice de tous. Quant au plurilinguisme, qu'il soit acquis ou enseigné, n'est-il pas l'horizon de toute scolarité du XXI^e siècle ?

Bonnes lectures !

Maryse Adam-Maillet

Inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale de lettres, académie de Besançon
Responsable du Casnav de l'académie de Besançon



Partie II

Organisation de
la scolarité des
élèves allophones

Le projet pédagogique individualisé

« Si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver. »
Proverbe touareg

Accueillir un élève allophone dans sa classe nécessite la mise en place d'un travail spécifique adapté à ses compétences et à ses besoins. Mais on peut avoir l'impression que le temps manque et l'on ne peut pas travailler à la fois une remise à niveau en français (et parfois même dans d'autres matières) et tout ce que le programme propose. Il faut donc penser « utile » dans le choix des compétences et des savoirs à enseigner. L'enseignant qui prend en charge l'enfant, avec l'aide de toute l'équipe éducative, formalise les priorités à travailler avec cet élève.

En s'inspirant des projets pédagogiques individualisés qu'utilisent la majorité des enseignants d'UPE2A, l'enseignant de classe ordinaire établit lui aussi un projet individualisé pour son élève allophone. Cette trame constitue avant tout un outil de travail utile pour l'enseignant :

- elle lui permet de mieux connaître l'élève ;
- elle balise le travail qu'il doit mettre en œuvre avec lui ;
- elle reflétera en fin d'année le parcours de l'élève et ses progressions.

Pour cela, le document répond à des questions simples : qui est cet élève ? Quoi faire avec lui et pourquoi ? Et comment le faire ?

Le projet pédagogique en plusieurs rubriques⁷

L'identité

- Nom, prénom, date de naissance.
- Date d'arrivée en France.
- Parents, fratrie.
- Langue utilisée (avec les parents, avec les frères, cf. partie I, « L'élève allophone : un plurilingue – pluriculturel : Le réseau linguistique de l'élève plurilingue », p. 23).
- Adresse et éventuellement structure d'accueil (CCAS, Cada, famille, etc.).
- Vécu de l'enfant : décrire respectueusement et scientifiquement la situation et l'histoire de l'enfant en quelques lignes. Attention aux représentations souvent caricaturales que l'on peut se faire des populations migrantes.

Bilan initial

Ce bilan est à établir le mois suivant l'arrivée de l'élève :

- Scolarité antérieure.
- Débutant/non-débutant en langue française.
- Lecteur ou non dans sa langue maternelle.

Objectifs pédagogiques et comportementaux (savoir, savoir-faire, savoir-être)

- Les difficultés de l'élève sont traduites en termes de compétences à acquérir : l'élève est capable de répondre à une question fermée concernant sa famille, sa vie quotidienne ; l'élève est capable d'écrire correctement des syllabes entendues, etc.
- Choisir une ou deux compétences à travailler en priorité avec l'élève.
- Définir un calendrier : en fin de chaque période, chaque compétence travaillée s'évalue.

Stratégie pédagogique mise en œuvre

- Démarche : pendant les heures d'aide individualisée, avec l'ensemble de la classe, avec un élève tuteur, en autonomie sur l'ordinateur de la classe, etc.
- Support : manuel, fiche spécifique, jeu, etc.
- Progression : définie pour la période.
- Évaluation : prévue en fin de période.

Réajustement, évolution du projet, micro-bilan

– L'actualité de la classe, des évaluations formatives, etc., font parfois apparaître la nécessité de redéfinir les objectifs. C'est la raison pour laquelle il est préférable de prévoir trois à quatre brefs projets pour une année scolaire, scandés par les congés.

Les interventions du Rased, ou d'autres enseignants lors d'un décloisonnement avec les objectifs travaillés et leur modalité d'intervention pourront bien entendu être prévues en complément au projet, sans s'y substituer ni externaliser l'apprentissage.

Tout au long de son année scolaire, l'élève aura suivi un parcours individuel, constitué de quatre à cinq étapes. La première concerne l'accueil, les quatre suivantes correspondent à des micro-projets établis par l'enseignant et fondés sur les acquis et sur une analyse des besoins de l'élève.

Déterminer pour l'élève les priorités à travailler est la condition pour :

- ne pas s'éparpiller sur différents savoirs à acquérir ;
- consolider les compétences qui paraissent essentielles ;
- offrir à cet élève le soutien le plus adapté à ses besoins.

⁷ Un modèle vierge de projet pédagogique individualisé est proposé dans la partie III, « Boîte à outils ».

Exemple d'un bilan initial et du projet pédagogique individualisé

Bilan initial (établi par le Casnav début mai 2010)

Données administratives

Nom Prénom	Boris X
Date de naissance	14 mai 2002
Ville et pays d'origine	Kiev (Ukraine)
Langue d'origine	Ukrainien
Date d'arrivée en France	Mars 2010 (école 19 avril 2010)
École	RPI de XXX (39 Jura)
Classe suivie (classe d'âge)	CP (CE1) Boris est accueilli dans <i>un cours double CP/CE1</i>
Remarques	Élève adopté avec son frère (en GS)

Scolarité antérieure

D'après les parents, Boris a été un peu scolarisé antérieurement (période non précisée), il faisait cependant partie du groupe « des grands » à l'orphelinat.
Boris ne lit pas l'ukrainien⁸ et dit ne plus savoir compter dans cette langue.

Bilan initial

Compétences transversales	Boris se montre appliqué et investi ; il n'est cependant pas capable de faire le travail demandé en CE1.
Mathématiques	Il peut suivre sans problème le groupe des CP, compte jusqu'à 14 en français, connaît les doubles.
Français	Boris ne sait pas encore lire, il est donc décalé par rapport aux autres élèves du groupe de CP. En écriture et graphisme, il s'applique et ne rencontre pas de problème particulier.
Réception et production orale en interaction	Boris est capable de communiquer en français, il comprend assez bien ce qu'on lui demande (thèmes abordés dans un langage simple : famille, école, copains, orphelinat, télévision) et réussit, dans un français de niveau A2, à se faire comprendre.
Observation de l'élève dans la classe	Élève intégré au groupe de CP. Il comprend ce qui se dit et commence à participer aux activités collectives (selon l'enseignante).
Observation de l'élève dans l'école	Pendant la récréation, il n'a joué qu'avec son frère.

Proposition du Casnav pour un projet pédagogique individualisé

Pour les deux derniers mois de cette année scolaire :

- mettre l'accent sur l'entrée dans l'écrit et la connaissance du code ;
- permettre à Boris de rejoindre ponctuellement les élèves du groupe de CP de sa classe (cours double CP/CE1).

Quelques pistes possibles

S'approprier les sons (phonèmes + graphèmes) déjà étudiés par le groupe de CP : en soutien, avec un tuteur (élève de CE1), à la maison avec les parents.

Le faire travailler sur les mêmes supports (textes) que le groupe de CP, mais avec des tâches différentes (repérer les « a », les « u », reconstituer une phrase, etc.).

Élaborer un imagier et un cahier de « sons » avec lui, avec les mots qu'il connaît déjà à l'oral.

Apprendre comme les autres des poésies, des comptines.

Ne pas hésiter à redonner un travail déjà fait à une ou deux semaines d'intervalle (c'est en répétant que la langue française sera apprise).

Lui permettre de préparer les séances de lecture en amont (en soutien ou en travail à la maison) pour faciliter sa participation lors des travaux collectifs.

8 • Cf. Deruguine N., *Passerelles en quinze langues* (BIS), SCÉRÉN-CNDP, 2008, tests en langue d'origine en ligne : www2.cndp.fr/vei/cahiers/passe-relles_bis/accueil.htm

Projet pédagogique individualisé : pour la période mai-juin

Trois objectifs prioritaires sont définis :

1. Travail de la langue orale en interaction (comprendre ce qu'on me dit et dire le monde qui m'entoure).
2. Apprendre le maximum de sons avant la fin juin, et travailler en parallèle l'entrée dans l'écrit. Ces acquis faciliteront le travail de lecture demandé l'année prochaine.
3. Comprendre et dire les nombres jusqu'à 100, maîtriser l'addition et prémisse de la soustraction (addition à trous).

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
8 h 30 / 10 h	CP lecture + écriture. Étude d'un son (reprise en autonomie du son de vendredi).	CP lecture + écriture. Étude d'un son : tutorat avec un élève de CE1.	CP lecture + écriture. Étude d'un son (reprise en autonomie du son de mardi).	CP lecture + écriture. Étude d'un son : tutorat avec un élève de CE1.
10 h 15 / 11 h 30	CP mathématiques. Comme les autres CP, fichier maths.	CP mathématiques. Comme les autres CP, fichier maths.	CP mathématiques. Langage mathématique, lire et compter jusqu'à 100 à l'oral.	CP mathématiques. Comme les autres CP, fichier maths.
AI (1) 30 min.	Soutien : Connaissance du monde de mardi. Les autres élèves du soutien travaillent sur les ordinateurs.		Soutien : préparation de la connaissance du monde de l'après-midi. Les autres élèves du soutien travaillent sur les ordinateurs.	
13 h 30 / 15 h	CP lecture d'album/ bibliothèque. Comme les CP.	CP connaissance du monde.	CP sport avec l'autre classe CE1/CE2. Comme les CP	CP chorale avec l'ensemble de l'école. Comme les CP.
15 h 15 / 16 h 30	CP sport (salle municipale). Comme les CP.	CP informatique + arts plastiques (dessin, peinture...). Comme les CP.	CP connaissance du monde. Comme les CP.	CP remédiation Remédiation par groupe selon le travail réalisé dans la semaine. Boris est intégré dans un groupe.
AI (2) 30 min.		Soutien : expression orale, lexique FLS avec son frère.		Soutien : expression orale, lexique FLS avec son frère.

(1) Aide individualisée pour les élèves qui restent à la cantine avec les enseignants (lundi et jeudi).

(2) Aide individualisée pour les élèves qui ne restent pas à la cantine (mardi et vendredi).

Étude d'un son : reprise de la progression des CP qui utilisaient l'ouvrage *Lire au CP : méthode de lecture, apprentissage de la langue*®, Boris travaille sur le tome I alors que ses camarades suivent déjà le tome II. Évaluation prévue : on comptabilisera les sons connus fin juin.

Mathématiques : travail du fichier de mathématiques à son rythme. Pour les mathématiques, l'enseignant a mis en place un travail autonome sur fichier pour les CP comme pour les CE1. Ce système permet à Boris de suivre le fichier CP à son rythme. Le jeudi (séance consacrée plus spécialement aux problèmes, Boris travaillera les nombres à l'oral, de 0 à 100, avec un élève de CE1 tuteur (tournant)). Évaluation prévue : dictée de nombres et évaluation du fichier maths.

Pour les autres matières : « Comme les CP » signifie que Boris suit tant bien que mal les activités proposées au CP. L'accent sera mis, lors de ces séances, sur l'acquisition du lexique et sa trace écrite, dans un imagier.

Séance de sport : lexique du corps, du temps et de l'espace.

Séance d'arts plastiques : lexique des couleurs et de l'espace de la feuille.

Connaissance du monde : deux thèmes sont prévus pour cette fin d'année :

- se déplacer en toute sécurité autour de l'école : lexique permettant de nommer le monde environnant (route, rue, trottoir, église, passage piéton, etc.) ;
- graines et plantes (lexique de la végétation, l'arbre et ses parties, les fleurs).

Soutien : bien que ne mangeant pas à la cantine, Boris peut suivre les heures de soutien du midi et du soir. Le soir, il travaille avec son frère essentiellement la communication orale scolaire. Les activités sont fondées sur le « Petit lexique FLS » proposé par le Casnav sur le site de l'académie de Besançon.



Démarche
pédagogique
et outils

Adapter une séance d'enseignement

Ce chapitre est consacré aux situations de communications scolaire quotidiennes (rituels, vies collectives, etc.), et plus particulièrement aux séances d'enseignement proprement dites. L'accueil et l'intégration d'un élève allophone dans une classe ordinaire sont guidés par trois objectifs :

- il est accueilli comme tous les autres élèves (même temps de travail, même activité, même règle, etc.). Enseigner « le métier d'élève » en France, avec ses devoirs et ses droits, constitue le premier travail de l'enseignant. En arrivant à l'école, l'enfant endosse son habit d'élève ;
- on lui enseigne au plus vite le français de l'école afin qu'il puisse suivre les enseignements ordinaires de sa classe d'âge. Toutes les situations de communications scolaire peuvent devenir supports de cet enseignement ;
- il ne faut pas attendre que le niveau de français soit suffisant pour passer à l'enseignement des autres disciplines. On adapte, dès l'arrivée, quelques séances afin qu'il apprenne et progresse dans tous les domaines.

Que signifie adapter une séance d'enseignement pour un élève allophone ?

Adapter une séance d'enseignement, c'est faire en sorte qu'elle soit profitable à l'élève allophone, même si elle est à l'origine préparée pour la classe ordinaire. L'approche concerne à la fois la manière de faire la classe et les documents proposés.

Quelques principes de base pour une bonne adaptation :

- on adapte par rapport à un élève avec un profil précis, on pense à lui au moment de la préparation. Une même séance ne sera pas adaptée de la même façon pour tel ou tel profil d'élève ;
- on adapte par rapport à un savoir ou un savoir-faire que l'on veut enseigner. On sélectionne l'objectif ou les objectifs à travailler ;
- toutes les séances ne peuvent pas être adaptées systématiquement, l'enseignant devra faire un choix, notamment en préparant les projets

pédagogiques individualisés. (On peut par exemple choisir de travailler en particulier les sciences et ne pas travailler l'histoire pendant une période, etc.) Les mathématiques et le français ne doivent en aucun cas disparaître des préoccupations ;

- adapter une séance signifie faire un choix, une sélection (retenir telle ou telle activité proposée à toute la classe pour l'élève et en abandonner d'autres) ;
- en termes de programme, il faut accepter de ne pas pouvoir tout faire tout de suite avec l'élève arrivant ;
- adapter une séance signifie proposer des supports, des documents, des exercices adaptés ;
- adapter une séance signifie aussi parfois donner un travail spécifique à cet élève, un travail en amont, pour préparer et anticiper la séance (une première découverte de la leçon sur le manuel, travail sur un lexique particulier, etc.), ou en aval (revoir et relire le travail déjà fait, extension du champ lexical, etc.) ;
- utiliser la méthode des trois temps. Pour chaque plage horaire de classe, prévoir pour l'élève allophone un temps collectif où il doit suivre l'activité du groupe classe, puis un temps individuel où il travaille un document spécialement « didactisé » pour lui, en lien avec la séance, ou bien le même document que pour ses camarades, avec une tâche différente. Enfin, dans un troisième temps, l'élève se livre à une activité plus reposante, relaxante. On pourra, par exemple, proposer un exercice réalisé une ou deux semaines auparavant. Il est important, dans tout apprentissage, d'avoir le temps d'oublier et de reprendre à plus ou moins long terme des activités déjà rencontrées. C'est en oubliant et en répétant que l'on apprend ;
- aider l'élève à développer sa compétence de médiation en ayant ce que Dominique Bucheton appelle les gestes de « tissage¹⁷ », c'est-à-dire un ensemble de gestes qui aident l'élève à faire le lien avec ce qu'il sait déjà, ce qu'il a appris avant ou ailleurs. Cette pratique professionnelle s'avère également essentielle pour les élèves en difficulté.

¹⁷ • Bucheton D., « Connaître et utiliser les bons gestes professionnels », dans Klein C., *Le Français comme langue de scolarisation*, op. cit.

Paroles d'enseignant

Les trois temps

« Un jour, un formateur du Casnav m'a conseillée de préparer ma classe avec la méthode des trois temps. C'est-à-dire que lorsque je préparais je devais penser, pour chaque période de classe, les activités de Johanna en trois temps. Pendant 30 minutes, elle devait suivre avec l'ensemble du groupe classe ; pendant 30 autres minutes, elle avait une nouvelle activité que je lui avais préparée ; puis, les 30 minutes suivantes, elle pouvait plus ou moins décompresser, en faisant un mandala, un coloriage magique, un jeu sur l'ordinateur, ou même – et je crois que c'est encore mieux – une ancienne activité afin de réviser un peu ce qui avait déjà été vu. Je dois reconnaître que cette méthode est efficace, car elle permet de ne pas délaisser l'élève allophone au fond de la classe. »

Pascale, enseignante en CP.

Exemples d'adaptation de séance

Mathématiques CM1 : mesures de contenances

Profil de l'élève accueilli

Carmen, espagnole, 9 ans.

Scolarisée antérieurement dans son pays.

Arrivée à l'école en novembre 2010.

Lectrice dans sa langue maternelle.

Maîtrise l'addition, la soustraction et la multiplication des entiers.

Connaissances concernant la mesure de quantité : non évaluées.

Déchiffre le français et comprend quelques mots en intercompréhension des langues romanes, commence à comprendre ce qu'on lui dit, s'exprime en mot phrase.

Fiche pédagogique pour toute la classe					Remarques concernant Carmen
<i>MESURES DE CONTENANCES</i>					Les mêmes objectifs concernent Carmen, à savoir : elle devra être capable de convertir des contenances dans différentes unités. Elle doit également pouvoir utiliser ces mesures dans des problèmes.
Objectifs pédagogiques À l'issue de la séquence, les élèves doivent être capables de convertir des mesures de contenances en différentes unités. Ils doivent également être capables d'utiliser ces mesures dans des problèmes (mesurer, convertir des mesures, opérer des opérations).					
Matériel Un seau, un verre de cantine, un verre à liqueur, un verre doseur, un bol, une bouteille d'un litre, une bouteille d'un litre et demi. Livre de mathématiques : Leclec'h-Lucas J., <i>À portées de maths, CM1 : mathématiques</i> , Paris, Hachette éducation, 2006, p. 128-129					
Déroulement de la séance					
Phase de découverte Travail en groupe de quatre. À l'aide du verre doseur et de l'eau, les élèves doivent mesurer la contenance des différents récipients.					Carmen peut participer au travail demandé avec ses camarades. Elle mettra peu à peu du sens à cette tâche, d'abord en les observant, puis en agissant et en interagissant.
Mise en commun collective Les résultats peuvent être notés dans un tableau du type :					
	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Carmen peut également suivre cette partie de la séance, en voyant ses camarades remplir peu à peu les cases du tableau.
Un verre à liqueur					
Un verre de cantine					
Un seau					
Un bol					
Une bouteille de lait (vide)					
Une bouteille de coca (vide)					
Un seau					

De nombreux enfants entrent chaque année à tout moment de l'année dans notre système éducatif, en provenance d'autres pays ou d'autres langues. Lorsque l'unité pédagogique d'intégration pour élève allophone arrivant (UPE2A) est trop éloignée du domicile, l'élève est placé à titre isolé dans son école de secteur. Moment souvent délicat, à la fois pour lui et pour le professeur des écoles qui doit l'accueillir, souvent démunis et en manque d'outils.

Fruit d'une longue expérience de terrain et nourri de solides références théoriques, cet ouvrage permet de comprendre et d'agir rapidement auprès de ces élèves à besoins particuliers : EANA, allophones plurilingues nés en France, francophones fragiles.

Il propose des outils pour apprendre à didactiser ses séquences à l'attention d'un élève allophone, en s'appuyant sur des situations-type transférables et adaptables quel que soit le niveau.

Il encourage enfin une démarche pédagogique nouvelle et bénéfique à tous les élèves, fondée sur l'inépuisable source d'ouverture et d'enrichissement que constitue l'arrivée de ces élèves « venus d'ailleurs ».



La collection « Cap sur le français de la scolarisation » propose aux professeurs et aux formateurs des réflexions et des outils pour mieux enseigner le français de la scolarisation, en prenant en compte les usages scolaires de la langue française, dont la connaissance et la maîtrise sont une des clés de la réussite scolaire.

Directrice de collection : Catherine Klein

