

académie  
Nantes



direction des services  
départementaux  
de l'éducation nationale  
Maine-et-Loire  
éducation  
nationale



Liberté • Égalité • Fraternité  
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

# ACCUEILLIR UN ELEVE ALLOPHONE A L'ECOLE



# SOMMAIRE

	Pages
<b>A. Cadre institutionnel</b>	<b>3</b>
1) La circulaire du 02 octobre 2012	
2) Dispositif Education Nationale sur Angers	
<b>B. Conseils et outils d'accueil</b>	<b>8</b>
1) Accueillir un élève allophone à l'école maternelle	
2) Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire	
3) Des outils :	
a - La fiche de liaison école-association	
b - Le projet d'accueil	
c - Un règlement intérieur en bande dessinée	
<b>C. Pistes de travail en compréhension orale/production orale</b>	<b>19</b>
1) Développer la compréhension orale des élèves	
2) Progressions-acquisitions lexicales et syntaxiques	
3) Des supports pour favoriser la langue orale :	
a - Les « Oralbums »	
b - Le « Kamishibaï »	
c - Des jeux :	
- « 35 jeux d'écoute 6/8 ans »	
- « loto des situations sonores »	
- « Jeu parle »	
- « les vêtements » Photos - Nathan	
- « Lexico »	
<b>D. Pistes de travail en compréhension écrite/production écrite</b>	<b>31</b>
1) La littérature de jeunesse pour élèves allophones	
2) Des albums	
3) Exemples d'exploitation d'albums	
<b>E. Outils d'évaluations</b>	<b>48</b>
1) Le livret de compétences	
2) Le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence	
3) La fiche passerelle école-collège	
<b>F. « Pour en savoir plus... »</b>	<b>59</b>
1) Une éducation plurilingue en contexte scolaire, pourquoi ?	
2) Le parcours de la demande d'asile	
3) Liste de sites internet pour enfants allophones	
4) Quelques applications I-Pad	
5) Glossaire	

# A – CADRE INSTITUTIONNEL

## 1 - Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

### Scolarisation des élèves

### Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

Texte adressé aux recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux chefs d'établissements scolaires du second degré ; aux directrices et aux directeurs d'école ; aux enseignants des premier et second degrés

La présente circulaire vise à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Elle abroge la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France.

Les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère sont fixées par la [circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002](#). La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École.

L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.

L'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle.

Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle, les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge.

La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives.

### 1. Accueil des élèves et de leur famille

#### 1.1 L'information des familles

L'obligation d'accueil dans les écoles et établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones arrivants que pour les autres élèves. Cet accueil commence par une information claire et facilement accessible qui présente le système éducatif français, les droits et les devoirs des familles et des élèves ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'école. Un document élaboré par le Casnav (centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) et, autant que faire se peut, traduit en langue d'origine, renseigne la famille et l'élève sur les dispositions administratives, les conditions de scolarisation à l'échelon local et les ressources (nom de l'établissement d'accueil, procédures d'inscription, conseils pratiques, etc.).

Les parents de nationalité étrangère bénéficient des mêmes droits que les parents français (droit de vote et éligibilité aux élections de représentants de parents d'élèves dans les conseils d'école et d'administration des établissements secondaires).

#### 1.2 L'accueil des élèves

L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et L. 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants.

Dans ce cadre, il est de la responsabilité de l'institution scolaire de mettre en place les conditions qui facilitent aux parents les démarches d'accès à l'école et leur implication dans la scolarité de leur enfant, condition de sa réussite.

Dans chaque académie, des instructions précisent à chaque rentrée les dispositifs d'accueil et de scolarisation ainsi que les modalités d'intervention concertée des différents acteurs. Il est recommandé d'implanter les structures d'accueil spécifiques dans les établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des élèves allophones arrivants.

À l'intérieur du cadre défini par les orientations nationales, l'accueil des élèves allophones arrivants doit, en priorité, être assuré par les écoles, les établissements et les centres d'information et d'orientation. Afin de permettre une meilleure visibilité de l'ensemble de l'organisation, une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants est adoptée : « **unité pédagogique pour élèves allophones arrivants** », « **UPE2A** ».

### 1.3 L'évaluation des acquis à l'arrivée

#### **Dans le premier degré**

À l'école élémentaire, tout élève allophone arrivant bénéficie d'une évaluation menée par la personne nommée par l'inspecteur de l'éducation nationale, avec le concours des formateurs du Casnav. C'est dans le cadre du cycle correspondant à la classe d'âge de l'élève arrivant que cette évaluation doit être menée. Elle met en évidence ses connaissances en langue française, afin de déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ; ses compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, notamment en anglais ; son degré de familiarisation avec l'écrit, quel que soit le système d'écriture ; ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure, en mathématiques, par exemple. On pourra s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation. Ses compétences dans différents domaines, ainsi que ses centres d'intérêts peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants.

Les résultats de ces évaluations permettront d'élaborer les réponses pédagogiques les mieux adaptées. Il convient de permettre à l'élève d'intégrer au plus vite une classe fréquentée par les enfants d'un âge le plus proche possible du sien.

#### **Dans le second degré**

En fonction du nombre d'élèves à accueillir, les centres d'orientation et d'information, de manière déconcentrée ou au sein des cellules d'accueil mises en place dans les services départementaux de l'éducation nationale apportent leur contribution à l'établissement d'accueil, dans cette procédure d'évaluation. La famille et l'élève rencontrent un conseiller d'orientation psychologue qui analyse le parcours scolaire de l'élève et organise une évaluation pédagogique. Les formateurs du Casnav, avec l'appui du professeur de collège responsable de la structure d'accueil, apportent leur contribution tant par leur présence effective que comme personnes ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés et harmonisés.

L'équipe chargée de cette évaluation doit transmettre les résultats aux enseignants qui accueillent ces élèves. Leur affectation est prononcée aussitôt par l'autorité académique qui tiendra compte, d'une part, du profil scolaire de l'élève établi lors de ces évaluations et, d'autre part, de possibilités d'accueil adaptées, à une distance raisonnable du domicile.

## **2. Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés**

### 2.1 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques

L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire.

L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser.

#### **Dans le premier degré**

Les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins, conformément aux principes précisés au point 2.2 de la présente circulaire.

**Pour des élèves peu ou non scolarisés antérieurement** et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III, un maintien plus long dans la structure d'accueil, sans dépasser une année supplémentaire, peut être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages.

#### **Dans le second degré**

C'est sur la base de l'évaluation effectuée à l'arrivée de l'élève que son affectation est décidée. Il convient de distinguer deux types d'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, en fonction de leur niveau : les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays d'origine** et les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants **non scolarisés antérieurement**.

On veillera à ce que les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays d'origine** soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes. Les projets d'accueil des élèves allophones arrivants font partie du projet d'établissement qui définit par ailleurs les conditions d'intégration des nouveaux arrivants dans les classes ordinaires, en référence aux principes précisés au point 2.2 de la présente circulaire. Ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.). Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux.

Les liaisons entre collèges et lycées d'enseignement général et technologique ou lycées professionnels doivent être encouragées par la mise en réseau des établissements du second degré recevant ces jeunes. Dans le cas où la dispersion des élèves ne permet pas leur regroupement en unités pédagogiques pour élèves allophones

arrivants, des enseignements spécifiques de français sont mis en place, prenant appui sur les acquisitions des élèves et les contenus de formation dispensés antérieurement.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants permettent aux élèves **très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine avant leur arrivée en France** et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Quand cela est possible, on regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Pour ce faire, la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture. L'effectif de ces classes ne doit pas dépasser quinze élèves, sauf cas exceptionnel. Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires.

En milieu urbain peu dense ou en milieu rural, l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ne saurait être implantée dans un seul groupe scolaire ou un établissement. Le responsable académique estime, en fonction d'une analyse des besoins, la meilleure manière d'apporter un soutien linguistique à ce public, en faible nombre et scolarisés dans plusieurs écoles. Il précisera dans une lettre de mission annuelle adressée aux enseignants de l'UPE2A leur champ d'intervention.

### **Cas particulier des enfants allophones nouvellement arrivés âgés de plus de 16 ans**

Les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe.

La mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du raccrochage, développe des dispositifs conjoncturels en collaboration avec les Casnav, ayant pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant.

### **2.2 L'enseignement et le suivi des élèves**

Les modalités d'accueil et de suivi des élèves allophones arrivants doivent figurer dans les projets d'école et d'établissement, l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation. Au-delà de la première année d'enseignement intensif par l'unité pédagogique, plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue, pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré ; la progression des élèves allophones arrivants est d'autant plus grande que les apprentissages sont plus intenses. L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés.

Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A. Cependant, quelques principes pédagogiques sont impératifs :

- l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum) ;
- l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ;
- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ;
- l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) ;
- une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline.

Sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire. L'objectif est qu'il puisse au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire avec, le cas échéant, un dispositif plus souple d'accompagnement. Un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement.

Le parcours scolaire de l'élève dans l'UPE2A, puis dans une classe ordinaire avec accompagnement, est géré par l'équipe pédagogique de l'école ou du collège sous l'autorité du directeur ou du chef d'établissement qui utilise l'expertise du Casnav qui a vocation à contribuer à l'évaluation des compétences linguistiques et à la définition des structures les mieux adaptées.

Outre l'accompagnement par l'enseignant de l'UPE2A, si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans la classe ordinaire. Des dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé et l'accompagnement éducatif sont des leviers pour aider ces élèves à acquérir une autonomie linguistique.

Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement et notamment des classes de

rattachement, quand l'établissement est différent de celui où se trouve l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

### 2.3 L'évaluation de la progression des acquis et l'orientation

Dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement, sans attendre la fin de l'année scolaire. L'orientation doit se construire au regard des compétences acquises et des capacités de ces élèves. La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences.

Dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française. Ils aident en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté.

Un outil d'aide à l'évaluation, conçu nationalement, est destiné à permettre l'évaluation des élèves arrivants allophones au cours de leur formation. Le livret personnel de compétences et les éléments constitutifs du livret scolaire témoignent des progrès accomplis et de la validation des acquis de l'élève.

## **3. Les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants**

### 3.1 L'affectation des enseignants

Il est souhaitable que les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants conservent un service d'enseignement en classe ordinaire, ce qui est notamment possible dans le cadre d'échanges de services ou de décloisonnements entre classes.

Dans le premier degré, tout enseignant volontaire est susceptible d'être affecté à une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants et prioritairement les enseignants ayant obtenu une certification complémentaire en français langue seconde ou ayant suivi un cursus universitaire en français langue seconde. Les enseignants nouvellement affectés à ces postes, sans certification, reçoivent un accompagnement pédagogique leur permettant de préparer la certification complémentaire.

Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. La pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires de collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences des classes du cursus ordinaire que leurs élèves doivent à terme intégrer. Il est vivement souhaitable que l'enseignant responsable de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants soit nommé dans le cadre des postes à exigences particulières.

### 3.2 La formation des enseignants

Les enseignants affectés à des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants sont, comme les autres enseignants, concernés par les actions de formation organisées en circonscription, au niveau départemental ou académique. Ils font l'objet d'un suivi pédagogique par les équipes de circonscription ou les inspecteurs chargés de la discipline dans le second degré. En outre, des actions de formation spécifiques sont organisées au niveau départemental ou académique avec l'appui des Casnav, notamment pour la préparation de la certification complémentaire.

### 3.3 Les ressources

Un ensemble de ressources est proposé pour aider les maîtres à organiser l'accueil, faciliter la prise en charge de cet enseignement et en permettre l'évaluation. Ces documents sont disponibles par téléchargement, sur le site Éduscol :

- un document d'accueil, décrivant le système éducatif en France, destiné aux élèves et aux parents, traduit en plusieurs langues, mis à disposition des écoles, des établissements, des services publics concernés et des réseaux associatifs ;
- un document pédagogique et didactique, destiné à aider les enseignants des classes accueillant des élèves allophones arrivants ;
- un outil d'évaluation référé aux compétences du socle commun de connaissances et de compétences, au cadre européen commun de références pour les langues, et aux grilles de références, permettant de préciser les champs de compétences les mieux maîtrisés et ceux pour lesquels un suivi et un soutien spécifiques sont encore nécessaires.

Le portfolio des langues réalisé par le Conseil de l'Europe constitue également un bon support pour la communication entre enseignants afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue qui peuvent subsister.

Pour la ministre déléguée auprès du ministre de l'éducation nationale, chargée de la réussite éducative et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire,  
Jean-Michel Blanquer

## 2 - Dispositif Education Nationale dans le département du Maine et Loire pour la scolarisation des enfants primo-arrivants non francophones

**Patricia PERRIER**, inspectrice de l'EN chargée du dossier des primo-arrivants,

→ [patricia.perrier@ac-nantes.fr](mailto:patricia.perrier@ac-nantes.fr) / 02 41 74 35 62

### 4 enseignantes itinérantes sur le bassin d'Angers

Lucie PAILLAT	Fabienne LHERITIER	Aurélie LALANDE	Silvia CAMARA-TOMBINI
<a href="mailto:lucie.durand@ac-nantes.fr">lucie.durand@ac-nantes.fr</a> 06-83-57-32-24	<a href="mailto:fabienne.lheritier@ac-nantes.fr">fabienne.lheritier@ac-nantes.fr</a> 06-15-55-38-83	<a href="mailto:Aurelie.Bigot@ac-nantes.fr">Aurelie.Bigot@ac-nantes.fr</a> 06-83-28-64-92	<a href="mailto:silvia.tombini@ac-nantes.fr">silvia.tombini@ac-nantes.fr</a> 06-76-81-95-71
Monplaisir, Lac de Maine	Centre-ville, Roseraie, St-Barthélemy	Grand Pigeon, Trélazé, les Ponts de Cé	Hauts de St Aubin, Belle-Beille, Avrillé

### Une classe d'initiation pour les élèves de Cycle 3 jamais scolarisés

Ecole Jules Verne, enseignante Nathalie FOURREAU, [Nathalie.Fourreau@ac-nantes.fr](mailto:Nathalie.Fourreau@ac-nantes.fr)

### 2 enseignantes sur les bassins de Cholet et Saumur

Caroline LEDERLE (CHOLET)	Anne-Françoise LEUX (SAUMUR)
<a href="mailto:Caroline.Lederle@ac-nantes.fr">Caroline.Lederle@ac-nantes.fr</a>	<a href="mailto:Anne-Francoise.Leux@ac-nantes.fr">Anne-Francoise.Leux@ac-nantes.fr</a>

**Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux arrivants et des enfants du voyage :**

**CASNAV NANTES 02-40-36-79-61**

## B – CONSEILS ET OUTILS D'ACCUEIL

### 1 – Accueillir un élève allophone à l'école maternelle

#### Apprendre le français

Pour des enfants de migrants qui parlent à la maison une langue différente de celle utilisée à l'école, ce sont les adultes de l'école qui servent de points d'appui. Car l'élève passe au moins six heures à l'école et l'école devient ainsi le principal lieu d'expérience langagière pour apprendre la langue française.

En référence aux travaux d'Agnès Florin, les modalités d'interaction maître-élèves ne sont pas les plus performantes pour les enfants qui ne participent pas de manière régulière. Par ailleurs, l'individualisation est nécessaire puisque le développement n'est pas identique d'un enfant à l'autre.

La mise en place d'ateliers en petits groupes peut avoir des incidences positives : apprendre à parler chacun à son tour, être plus à l'aise pour parler dans un petit groupe. Mais d'un point de vue linguistique, le langage des enfants qui ont le plus de difficultés ne s'améliore pas : les phrases restent incomplètes et peu diversifiées. Enfin, l'imprégnation et la répétition ne suffisent pas.

#### Posture d'enseignant

Certains enseignants demandent aux parents non francophones de parler français avec leur enfant (d'après eux plus grande possibilité d'explorer la langue française).

#### Questions

→ Dans quel conflit cognitif place-t-on le parent à qui l'on demande d'être compétent dans une langue qu'il ne maîtrise pas ?

→ A quelle place positionne-t-on le parent dont on met de côté sa langue et donc son identité culturelle ?

→ A quelle diversité linguistique l'enfant sera-t-il réellement exposé ?

→ Quelles sont les difficultés pour impliquer les familles ?

S'ajoute parfois, la considération négative portée sur certains plurilinguismes (enfants de parents turques, arabes suscitent plus d'inquiétudes que les enfants de parents allemands). Les enseignants ont tendance à estimer que les difficultés à apprendre le français seront plus importantes pour ces enfants.

Il est vrai qu'il existe souvent une corrélation entre degré de maîtrise de la langue et milieu socio-économique. Néanmoins, les enfants ne sont pas forcément en difficulté d'apprentissage. Les interactions familiales peuvent être efficaces dans la langue première, et permettre à l'enfant de développer un langage sur lequel pourra se greffer le français.

Alors il est essentiel dans le cadre de l'appropriation du langage à l'école que les enseignants puissent évaluer l'écart ou le décalage entre l'apprentissage des deux langues simultanément.

→ Est-ce un processus normal d'acquisition ou un problème de maîtrise de la langue ?

→ Comment faciliter le passage à l'écrit pour les familles africaines (possèdent un oral développé au détriment de l'écrit).

→ Quels moyens d'actions peut-on mettre en place dans la classe avant de proposer des dispositifs extérieurs ?

#### Eclairage : langue de communication/langue de scolarisation

La langue de communication est la langue utilitaire (registre de langue standard avec les caractéristiques de l'oralité notamment dans des situations de dialogue ; ouverture culturelle ; contenus liés à la vie quotidienne).

C'est une étape indispensable mais à dépasser pour faire travailler les élèves allophones sur une langue plus diversifiée dans ses formes et ses emplois.

A l'école maternelle, il s'agit de travailler la langue orale en pensant que le français oral fonctionne par des groupes de souffle, sans accentuation sur les mots ce qui rend difficile le découpage de la chaîne sonore et le travail d'identification des mots. Le passage à l'écrit facilite alors la prise de conscience mais il ne peut être systématisé qu'avec des élèves entrant dans la lecture, donc dès le CP.

Les objectifs de l'apprentissage du français à l'école maternelle (dans le cadre d'ateliers dirigés par l'enseignant avec quatre enfants maximum, deux temps de 15 minutes par semaine).

→ Travailler **le lexique** : soit pour des apports nouveaux (pas plus de 3 à 7 mots), soit pour préparer la compréhension avant une séance collective. La syntaxe employée doit être simple. L'énoncé est clair, le débit régulier. Ne pas multiplier les formes d'énoncés (reformulations multiples, emploi de trop de synonymes).

→ Travailler **la syntaxe** : à partir du lexique connu et privilégier des situations de communication.

→ Travailler la **conscience phonologique** (se renseigner sur les spécificités de certaines langues). Privilégier si possible quelques instants individuels chaque jour (accueil). Veiller à la dimension sonore du langage car le français possède des caractéristiques sonores nouvelles pour l'enfant qui arrive (phonologie, prosodie, rythme, accentuation). L'enfant doit s'adapter à une perception auditive et des capacités articulatoires particulières.

☛ Travailler prioritairement l'oral sur la production (verbalisation) et la réception (compréhension des messages) même si des activités de familiarisation avec l'écrit peuvent être proposées parallèlement comme pour les autres enfants de la classe.

☛ Être vigilant sur des réussites d'élèves parvenant très rapidement à s'exprimer à l'oral mais qui, lorsqu'ils entrent dans la lecture, opèrent des confusions de sons.

### **Réponses possibles lors de l'arrivée d'un élève non-francophone**

Tenir compte que l'enfant ne découvre pas seulement un lieu et des personnes nouvelles, mais aussi un code culturel parfois inconnu, un mode de communication nouveau, des habitudes d'alimentation, des jeux...

Au début, il peut être submergé par une langue qu'il ne connaît pas notamment lors des regroupements collectifs (chants, comptines).

Les autres enfants (en PS) n'ont pas toujours conscience de la situation particulière de l'enfant qui arrive et l'enfant qui arrive ne sait pas toujours ce qu'il fait à l'école. Si ses parents n'ont jamais été scolarisés, c'est une difficulté supplémentaire.

#### **Alors ?**

Tout d'abord **ACCUEILLIR**

→ Au moment de l'inscription et de l'accueil de la famille et de l'enfant, recueillir des informations sur le parcours scolaire antérieur (même court à l'école maternelle) et la langue parlée.

→ Accompagner la famille dans la compréhension du fonctionnement de l'école à travers des photos des moments de la journée.

→ Se donner comme priorité de faire de la classe un lieu où l'enfant se sente en sécurité, où il peut développer sa curiosité et ses échanges avec les autres.

→ Ne pas se précipiter pour le faire parler, pour exiger de lui quelques mots qui manifestent sa bonne volonté de parler français. C'est le plaisir de participer aux jeux, aux activités motrices, à l'écoute d'une histoire qui fera naître l'envie de communiquer et de parler français.

Remarque : certains enfants peuvent préférer dans un premier temps consacrer tous leurs efforts à la compréhension : les encourager quand ils comprennent une consigne de rangement par exemple.

→ Observer attentivement leur comportement lors d'activités qui supposent une compréhension : mimer une histoire qui vient d'être racontée, faire les gestes demandés lors d'une comptine (les jeux de doigts sont à favoriser).

Remarque : ces élèves ont une attention limitée et l'effort demandé est grand...

→ Attention à la pratique du tutorat (il doit être encadré pour favoriser l'expression). Risque de guidage excessif du tuteur (faire à la place de).

#### **Les principes**

→ Reconnaître la langue maternelle : la valoriser en demandant par exemple à l'enfant de dire comment on compte jusqu'à trois en turc. Mais ne pas prolonger car souvent l'enfant s'investit exclusivement dans l'acquisition d'une nouvelle langue et peut ne pas se montrer intéressé.

→ Adapter son langage lorsqu'on s'adresse à ces élèves, en termes d'élocution et s'exprimer clairement sans pour autant simplifier exagérément (« *c'est la qualité des interactions qui est cruciale* » Philippe Boisseau).

→ Faire preuve d'empathie tout en gardant « *la bonne distance* » (certains gestes, regards, intonations, peuvent être mal interprétés dans certaines cultures).

→ Accompagner l'entrée dans la pratique orale du français et attendre une phrase de plus en plus élaborée (ne pas se satisfaire de réponses avec des mots).

→ Conduire les apprentissages dans un cadre systématique et organisé (programmations concernant le lexique, la syntaxe, les types de discours).

→ Ne pas utiliser la pratique du dessin comme moyen exclusif d'expression : les productions sont souvent pauvres et ne correspondent pas toujours aux attentes des familles (qui souhaitent exclusivement une entrée dans l'écrit).

## **Le bain de langage étant insuffisant, repérer des priorités.**

Sur le lexique, être vigilant et veiller à ce que les mots les plus fréquents soient enseignés (BOISSEAU identifie **750** mots à faire acquérir prioritairement aux enfants de 3 ans, **1750** pour les 4 ans et **2500** pour les 5 ans). Il est utile de s'appuyer sur ces listes, surtout la plus restreinte pour utiliser ces mots avant de diversifier le vocabulaire (ce n'est pas la peine d'apprendre « *nageoire* » si l'enfant ne connaît pas le mot « *poisson* »).

L'usage de ces listes facilite la préparation qui s'organise en maternelle autour de centres d'intérêts (motricité, cuisine, animaux, mots liés au temps).

Les **situations pédagogiques** mises en place doivent faire en sorte que les mots soient rencontrés dans des contextes différents afin que les élèves aient l'occasion de les employer. Elles peuvent se dérouler à l'accueil et être ritualisées ou lors d'ateliers spécifiques dans le cadre de la différenciation ou d'apprentissages.

→ Jeux avec images (jeu de Kim, jeux de loto, jeux de catégorisation/ « *Imagier pour apprendre à catégoriser* » de GOIGOUX).

→ « *Sacs à toucher* » (permettant de faire deviner un objet ou de travailler sur les sens)

→ Albums de littérature de jeunesse pour lesquels sont identifiés le lexique ainsi que les structures dont ils peuvent favoriser l'acquisition.

→ « *Histoires sans parole* », où tout est à créer et peut-être travaillé à différents niveaux (en groupes de langage notamment)

## **Mettre en place des dispositifs favorisant la prise de parole.**

Saisir toutes les occasions d'**interactions** qui se présentent (temps d'habillage, accueil).

Les **petits groupes** sont favorables à la parole et les groupes homogènes permettent à des enfants « *petits parleurs* » de ne pas être submergés par la parole des autres (plus de temps pour réfléchir et oser).

Les albums avec photos des moments de la classe, les albums-échos (favorisant l'acquisition de notions comme « les contraires » par exemple), le cahier de vie collectif, des activités menées dans la salle d'éducation physique, les jeux de la cour de récréation sont autant de supports pour raconter et faire raconter. Ils peuvent servir aussi de liens avec la famille ou être laissés en libre consultation.

### Exemples de situations :

→ Le rappel de récit est intéressant (demander aux enfants de raconter un livre). Il faut cependant que l'histoire soit bien connue. Les histoires de « *Petit Ours brun, Mimi la souris* » sont adaptées. Les « *histoires à parler* » de Laurence Lentin sont de très bons supports.

→ Jeu de la page : « *je voudrais que tu me montres la page où le lapin mange une carotte derrière un arbre* ».

→ Jeux de langage à travers une situation de communication (montrer et nommer les différents éléments du mobilier de la classe, utiliser à bon escient le vocabulaire topologique/sur, sous).

→ Avec des cubes où sont représentées des émotions, des situations exprimant des positions, l'enfant doit effectuer l'action demandée après avoir lancé le cube.

→ Faire jouer les enfants avec des figurines (playmobils) à placer correctement dans une maison.

→ Cacher une figurine, avant de faire rentrer les élèves (privilégier le petit groupe), dire où est cachée la figurine. Celui qui trouve a gagné. Peut se faire ensuite avec un enfant volontaire. Il faut ritualiser cette activité qui oblige à la persévérance et qui permet l'intériorisation et donc des progrès.

→ Exploiter les coins jeux pour encourager les jeux d'imitation.

→ Pratiquer des jeux d'orientation sur la cour de récréation en cachant des objets.

## **Ateliers de structuration de la langue orale (enfants de 4 à 6 ans)**

Remarque : pour les élèves de 3 ans non francophones, la première année est essentiellement une année de découverte et d'adaptation aux rythmes et usages de l'école (la prise en charge par petits groupes n'est pas systématique). Il est essentiel d'utiliser au maximum les coins jeux.

### **Pour les élèves de 4 à 6 ans**

→ Evaluation diagnostique.

→ Proposer un décloisonnement (projet d'école/vingt séances sur l'année variant les supports et les activités).

Pendant que les enfants sont pris en charge, les autres sont dans des ateliers (à définir en équipe/jeux, langage). On peut par exemple envisager un tutorat GS/MS.

**Intérêt du dispositif** : reconnaître que le bain de langage ne suffit pas, favoriser la communication et la prise de parole

### **Cas particulier : accueil d'un ou deux enfants non francophones dans une classe ou une école**

L'organisation d'un apprentissage de la langue française au sein d'un petit groupe homogène non francophone n'est pas possible.

Intégrer alors l'enfant dans des ateliers langage : il y fera des progrès rapides s'il y est sollicité (les linguistes estiment qu'il faut six mois à un enfant pour apprendre la langue de communication).

Accorder une attention particulière à cet enfant lors de temps plus informels : accueil, rituels de vie scolaire (habillage/déshabillage), jeux de rôle dans les coins jeux, imagiers, exploitation d'outils bilingues en lien avec la famille, petits jeux tels que les « *mémory* », « *lotos* », « *jeux pour parler* », « *jeux de Kim* ». Ces jeux peuvent être proposés avec quelques autres enfants. Utiliser les photos de l'enfant en activité.

Reprendre certaines activités dans une relation plus individualisée (permet le travail de compréhension notamment à partir des consignes).

Proposer un atelier sonore (baladeur individuel) où l'enfant pourra écouter ou réécouter des comptines, des histoires ou tout autre support oral lié au vécu de la classe.

Un ou deux enfants peuvent être tuteurs (comme dit précédemment, leur rôle doit être précis/expliquer un jeu simple).

### **Proposition d'évaluations** (sur plusieurs temps)

Evaluation axée principalement sur le graphisme et les manipulations

#### 1°) Graphisme/motricité fine :

- Demander à l'enfant de se dessiner (ou de dessiner sa famille) afin d'évaluer ses représentations du schéma corporel, son souci du détail, son application, la tenue du crayon (etc..).
- Lui faire reproduire quelques graphismes (ronds, spirales, lignes brisées (...), éventuellement des lettres ou encore des chiffres ...voir s'il peut écrire son prénom en caractères latins ou autres, ou le reproduire d'après modèle), ou de suivre des pistes graphiques.
- Réaliser un petit coloriage (éventuellement codé).
- Découper avec des ciseaux des petits bouts de papier (puis les coller ensuite librement ou avec consigne).

#### 2°) Activités mathématiques :

- Jeux avec jetons et doigts (l'enfant est-il entré dans la numération et le dénombrement ?)
- Jeux de mémoire (mémoire visuelle, réactivité..)
- Puzzles
- Images séquentielles

#### 3°) APS et comportement :

- L'enfant participe t-il ? Coopère t-il ? Comment se positionne t-il ?

*Le langage et la compréhension sont évalués à chaque étape. Noter les réactions (est-ce que l'enfant comprend les attentes, comment réagit-il ?). Essaye t-il de communiquer (avec les mots de sa langue ou autre) ? Répète t-il ?*

#### Des ressources sur le net :

- **Eduscol**, rubrique FLS (documents d'octobre 2012), propose des livrets d'accueil en 6 langues (anglais, arabe, chinois, romani, tamoul, turc) pour expliquer le système scolaire français aux familles.
- **Les banques d'images** : clic images du CRDP de l'académie de Dijon, orpheecole, educol.net, moufle.net, recitpresco.qc.ca, les images de la petite souris, professeurphifix.net, picto.qc.ca
- **Les sites d'enseignants** : leblogdaliaslili.fr met à disposition une soixantaine de comptines illustrées, le blog de Zaubette propose des exercices et jeux de phonologie pour la GS, imagiers aussi sur le site les coccinelles...
- **Lexique** : imagiers divers (du commerce ou à construire avec les élèves).
- « **Catégo** » (S.CEBE/R.GOIGOUX) Suivre la progression proposée.
- « **Images à construire** » (A.POPET/Nathan 2005) : images séquentielles de grand format, traitant du thème de la vie quotidienne (sollicite l'expression orale des jeunes enfants).

## 2 - Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire

### a) Aider l'élève à s'intégrer dans la classe : l'accueil

- Préparer la scolarisation de l'élève avec le reste de la classe avant son arrivée. Demander aux enfants de ne pas le laisser seul à la récréation ; demander s'il y a éventuellement un volontaire qui voudrait être son tuteur pour l'accompagner et l'aider (possibilité d'un tuteur pour la classe, un pour la cantine, un pour l'étude).
- Penser la place de l'élève dans la classe ; relativement proche de l'enseignant, à côté d'un camarade tuteur volontaire.
- Préparer avec la classe la présentation individuelle des élèves (formules simples, supports, jeux...), ne pas lui demander dès son arrivée de se présenter devant tout le monde, cela peut être très impressionnant.
- Visiter l'école avec lui et lui présenter les différents acteurs (enseignants, directeur...) et les différents outils de travail (cahiers, fichiers, services, livres...).
- Lui parler en s'aidant de supports concrets.
- Ne pas nier la langue maternelle et ne pas demander aux parents de lui apprendre le français, **l'école est le « pôle français »**.
- Lui fournir un cahier spécial français dans lequel il note librement ce qu'il apprend sur la langue.

### Ne pas culpabiliser

Vous pouvez être partagé entre le désir d'intégrer l'enfant à toutes les activités de la classe (mais bien vite le problème de la langue se pose), et celui de le prendre en individuel pour lui proposer des activités spécifiques (mais vous le séparez ainsi du groupe et de toute façon vous n'avez pas le temps nécessaire). Dans les deux cas, sentiment de culpabilité de votre part qui avez l'impression de ne pas faire ce qu'il faudrait ou de ne pas faire tout ce que vous pourriez faire.

- Accepter l'idée qu'il faut un certain temps pour construire des compétences de communication satisfaisantes et que par ailleurs la compréhension précède la production, certains élèves mettront donc du temps avant de parler.
- Il est impossible de pouvoir rester concentré 6 heures dans une langue étrangère. Des temps « d'inactivité » sont nécessaires ; de toute façon, cet élève apprend déjà en écoutant et en imitant.  
Passer un contrat avec l'élève : pendant les activités que cet élève ne peut pas suivre (moments que l'on aura définis avec lui), on peut le laisser en autonomie (faire un travail de son choix, consulter un imagier que l'on aura mis à sa disposition, écouter des histoires avec un casque (ex : mes premiers j'aime lire (cassette), j'apprends à lire (CD)), ou simplement écouter la leçon....
- Il faut se fixer des objectifs clairs et réalisables (sauf peut-être en mathématiques où ils peuvent être identiques à ceux des autres), l'élève n'aura pas assez d'un an pour avoir le niveau de langue des francophones (il faut à peu près 3 ans pour qu'il soit en mesure d'être évalué comme les autres).
- Utiliser toutes les personnes ressources de l'école : aide-éducateurs, RASED
- Utiliser toutes les personnes ressources autour de l'école : l'enfant pourra s'épanouir, s'intégrer, développer ses compétences, améliorer son français de communication en participant à des activités extra-scolaires :
  - Centre social : centre de loisirs, bibliothèque, ludothèque, musique, sport etc...
  - Accompagnement à la scolarité : sorties culturelles, ateliers informatiques, aide aux devoirs (CEL).Ces mêmes activités pourront être des accroches pour des activités scolaires, pour la valorisation des compétences et des progrès réalisés.
- Essayer de dégager 2 fois 10/15 minutes par semaine pour l'élève non francophone (répondre à ses questions, revoir quelque chose qui n'a pas été compris, discuter...)

## b) Quelques pistes d'activités

Ne pas lui donner un travail différent, surtout au début, mais adapter celui-ci pour que l'élève suive le maximum de leçons avec ses camarades de classe.

Faire en sorte qu'il soit sollicité le plus possible de façon à ce qu'il se sente intégré.

Le faire participer oralement par la répétition et à l'écrit par la copie.

### → La lecture

Essayer de toujours travailler sur le même support que le reste de la classe, sachant que le texte peut (et doit) être coupé. Essayer de toujours accompagner le texte d'une illustration pour faciliter la compréhension.

#### **L'enfant ne sait pas lire dans sa langue maternelle :**

Possibilité de l'intégrer avec les CP pour l'apprentissage de la lecture. Il faut qu'il y ait un vrai besoin (un enfant qui aura déjà appris à lire dans sa langue n'en aura probablement pas besoin) et que l'enfant soit d'accord. Il est préférable d'attendre quelques temps avant de l'intégrer dans une autre classe.

#### Exemples d'activités :

Se référer aux exercices utilisés en cycle 2 dans le domaine de la lecture.

- Extraire certains mots (connus, concrets...) du texte de la classe, donner à l'élève la liste de ces mots et lui demander de les replacer dans le texte (avec ou sans modèle).
- Reprendre une ou deux phrases simples du texte de la classe, mélanger les mots et demander à l'élève de les remettre en ordre (avec ou sans modèle).

#### **L'enfant sait lire dans sa langue maternelle :**

Les enfants qui savent lire dans leur langue maternelle, n'ont pas besoin de réapprendre, il leur suffit juste de transposer leurs compétences de lecteur, notamment de connaître la correspondance phonie-graphie.

Pour cela, on peut, par exemple, demander à la classe de préparer 10 mots tous les deux jours avec un même phonème (mot que l'on peut mimer ou dessiner). L'élève copie cette «fiche de sons » sur son cahier de français et travaille le phonème. Cela remplace les fiches de sons de CP qui ne sont souvent plus adaptées à l'âge des ces élèves.

#### Exemples d'activités de lecture avec le reste du groupe :

- On peut lui demander de lire seulement le premier paragraphe et de surligner les mots qu'il connaît et de les dessiner.
- On peut demander à un camarade de lire le texte à voix haute, l'élève peut recopier une phrase qu'il aura dictée au maître (en rapport avec l'histoire) ou faire un dessin sur l'histoire.
- Répondre à des questions très simples sur le texte ou aux questions les plus simples du questionnaire des autres.

#### Autres activités de lecture :

- Le sac à mots. Des mots que l'on a vus avec l'élève sont stockés dans une enveloppe. Régulièrement, l'élève en pioche quelques uns, s'il arrive à les lire, il les jette sinon il les remet dans l'enveloppe.
- Les mots mêlés (intéressant surtout pour les élèves qui ont un alphabet différent du nôtre).
- Jeux de lecture avec le tuteur.

Exemples : - nommer/lire une image/un mot présenté par le tuteur.

- jeu de memory des animaux, des aliments, des mots connus de l'élève :  
associer le mot à l'image.

- Logiciels d'aide à la lecture (travail autonome).

### → La production d'écrits

Essayer comme pour la lecture de travailler sur le même support qu'avec les autres.

- Au tout début, la production d'écrits peut être de la copie et de la graphie.
- Pourquoi ne pas l'autoriser au début à produire dans sa langue ? (en sachant qu'il est le seul à pouvoir comprendre, possibilité de lire sa production à la classe)
- Participation aux rituels écrits (date, météo, cahier de bord...)
- Donner à l'enfant une fiche de vocabulaire (les mots et les images correspondantes comme dans *Le lexique de la classe*) en rapport avec le sujet proposé de façon à l'aider à écrire. Ses écrits ne seront peut-être au début que des mots pour ensuite devenir une phrase, plusieurs phrases et enfin un texte.

## → **Activités pluridisciplinaires**

- Essayer de proposer des activités de classe dans lesquelles cet enfant serait mis en valeur (visite de son pays et de sa culture). Il est préférable de ne faire cela qu'au bout de quelques temps dans la classe, lorsque l'enfant est intégré de façon à ce qu'il ne se sente pas pointé du doigt comme différent (beaucoup n'ont pas envie de parler de leur pays au début).

### **c) Les méthodes FLE**

La plupart des méthodes FLE sont des méthodes pour enseigner le français à l'étranger. De ce fait, elles ne conviennent pas totalement pour enseigner le français à des étrangers en France.

En effet, même si nos élèves étrangers ne sont pas toute la journée en milieu francophone, le français n'est pas tout à fait une langue étrangère pour eux mais plutôt une langue seconde.

Ces méthodes ont une approche communicative, ce qui est insuffisant pour nos élèves, il leur faut aussi apprendre le français de scolarisation.

Les progressions de ces méthodes ne sont pas non plus adaptées à des élèves en situation d'immersion, elles ne sont pas assez rapides.

Enfin, ces méthodes ne peuvent se faire en autonomie, elles nécessitent la présence du maître et si elles sont utilisées, isolent l'enfant étranger du groupe classe car il ne fait pas le même travail que les autres (il est préférable d'adapter le travail ordinaire et les consignes à ces élèves).

### **d) Les évaluations**

#### **● NE PAS FAIRE PASSER LES EVALUATIONS CE2 OU SIXIEME EN FRANÇAIS**

- Les évaluations, comme les objectifs, ne peuvent pas être semblables à ceux des autres élèves de la classe. Si l'élève a suivi une scolarité sans interruption dans son pays d'origine, les évaluations en numération et opération peuvent être les mêmes que pour les autres élèves.

En lecture et production d'écrits, il faut évaluer ce qu'il a appris.

Essayer de rester dans le même sujet que pour les autres élèves.

- Pas de notes au début (l'élève a de nombreuses connaissances mais pas en français) : risque de démission s'il reçoit des mauvaises notes mais valorisation des progrès effectués.

- Une première année n'est pas suffisante pour acquérir un français « parfait » et toutes les compétences que l'on demande à un francophone. Les relations établies avec les autres élèves favorisent les repères nécessaires aux progrès : expression orale, communication, confiance, tutorat etc...

- Il convient, donc, d'éviter le redoublement la première année si l'élève suit en mathématiques et que les progrès en langue sont significatifs. Si possible, il est préférable de privilégier la scolarisation de l'élève dans une classe à cours multiples (ex : CE1/CE2).

Document extrait du site IA 44



b) Le projet d'accueil

**Tableau des interventions auprès d'un élève allophone  
(articulation des dispositifs d'aide).**

Parcours personnalisé de :

Etabli le :

Temps scolaire				
Aide	Date, durée	Modalités	Nature de l'aide	Objectifs
Enseignant (e) de la classe				
Enseignant (e) FLE				
Autres dispositifs : RASED, décroisement				
Hors temps scolaire (AP, PRE, Centre de loisirs...)				

Ce tableau n'est à utiliser que pour les élèves bénéficiant de différents dispositifs (aide ou non).

## Exemple d'un tableau mentionnant les différentes interventions auprès d'un élève.

Parcours personnalisé de :

Etabli le :

Temps scolaire				
Aide	Date, durée	Modalités	Nature de l'aide	Objectifs
Enseignant(e) de la classe	1. 20mn/jour 2. 10mn/jour	1. Travail individuel sur ordinateur 2. Verbalisation en relation duelle : consignes et déroulé de la journée	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apprentissage de la lecture</li> <li>CO/PO : Lexique de la vie quotidienne à l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pouvoir comprendre et participer aux échanges scolaires de base</li> <li>Comprendre les consignes verbales simples</li> </ul>
Enseignant(e) FLE	Le vendredi 15h30-16h45	groupe de 3 élèves allophones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développer la compréhension verbale et l'acquisition de vocabulaire</li> <li>Utilisation et mémorisation de schémas syntaxiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etre capable de s'exprimer à l'oral en utilisant des schémas syntaxiques mémorisés</li> </ul>
Autre dispositif d'aides RASED/ décloisonnement	lundi et jeudi 13h45-14h15	Atelier phonologie Groupe de besoins cycle 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'entraîner à repérer un son et sa position dans un mot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faciliter l'apprentissage de la lecture</li> </ul>
Hors temps scolaire (AP, PRE, Centre de loisirs...)				
Aide aux devoirs Bénévole CADA	jeudi 17h15-18h	En individuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>Préparer le cartable du lendemain, regarder le cahier de textes et donner les mots à signer et informations aux parents</li> <li>Faire parler de la journée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendre des habitudes scolaires et devenir élève</li> </ul>

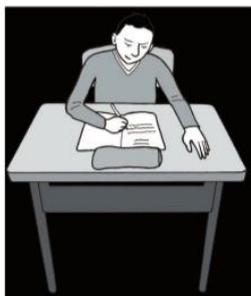
c) Un règlement intérieur en bande dessinée

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE



# règlement

# intérieur



Illustrations Alexandre HERVE pour le groupe départemental FLE FLS 49

## C – PISTES DE TRAVAIL EN COMPREHENSION ORALE/PRODUCTION ORALE

### 1 - Développer la compréhension orale des élèves

#### 1<sup>ère</sup> étape : avant l'écoute

**Objectif** : préparer l'écoute (d'un album ou d'un cours):

- ⇒ Contextualiser : vécu et connaissance des élèves.
- ⇒ Créer un horizon d'attente.
- ⇒ Ne pas hésiter à proposer des aides visuelles.

#### 2<sup>ème</sup> étape : première écoute (compréhension globale)

**Objectif** : proposer des activités qui suscitent l'attention et la concentration.

- ⇒ Entraîner l'élève à repérer le contexte pour guider sa compréhension (la situation d'énonciation).
- Exemple: "pêche aux mots":  
Consignes :
  - *Vous allez entendre des mots que vous connaissez déjà, retenez-en trois.*
  - *Combien de personnages y a-t-il dans l'histoire?*
  - *Il y a des noms de choses qui se mangent, que vous connaissez déjà dans cette histoire. Essayez de les repérer.*
- Grille dessinée sur le tableau à compléter collectivement: **QOQQ** (Qui - Quoi - Où - Quand)

#### 3<sup>ème</sup> étape : retour sur l'écoute (compréhension fine)

**Objectif** : favoriser la compréhension orale en utilisant la grille et en réécoutant si besoin le texte.

- ⇒ QCM : une ou plusieurs bonnes réponses (cocher).
- ⇒ Exemples d'appariement de réponses à du texte / à des images.
- ⇒ Texte à trous (compléter)
- ⇒ Liste avec des intrus à repérer et à surligner (ou souligner).

#### **Jeux et activités autour du vocabulaire à acquérir**

- Jeu de devinettes
- Jeu de Kim
- Jeu du pendu
- Jeu de liste (dont : Le mot oublié)
- Bingo
- Loto
- Dictée d'images
- Repérer et nommer la carte / le mot / déplacé (e) / permuté (e)
- Mime
- Jacques a dit
- Ecoute et : entoure / numérote / colorie ....

## 2 – Progressions-acquisitions lexicales et syntaxiques

<p><b>Qu'est-ce que c'est ?</b> <b>C'est...</b></p>	<p>Présentation des outils scolaires Qu'est-ce que c'est ? C'est un(e)...</p>	<p>Utilisation d'objets, d'images. Faire précéder le nom du déterminant : le cahier, la trousse... Réinvestissement : donner le nom de l'objet, l'élève montre.  Jeu de Kim : présenter plusieurs images, enlever une image, faire deviner l'image qui manque et faire nommer l'objet.  Jeu de loto : planches avec série d'objets, une élève pioche une carte, ne la montre pas, la nomme. Celui qui a l'objet lève le doigt. Si validation, il peut poser la carte sur sa planche.  Approche du genre : jeu des paniers (avec étiquettes UN/UNE). Chaque enfant reçoit une image et doit aller la placer dans le bon panier en la nommant.</p>
<p><b>Ce n'est pas</b></p>	<p>C'est un stylo ? Oui c'est un stylo. C'est une gomme. Non ce n'est pas une gomme, c'est une règle.</p>	<p>Utilisation d'images en lien avec les outils scolaires.  Ne pas prendre des noms qui commencent par une voyelle.  Distinction une/un.</p>
<p>Construction avec pronoms <b>je/tu</b> et <b>verbe avoir</b></p>	<p>Qu'est-ce que tu as ? J'ai un stylo. Qu'est-ce que j'ai ? Tu as une gomme.</p>	<p>Utilisation d'images en lien avec les outils scolaires.  Introduction d'images en lien avec d'autres thématiques (la cuisine, la salle de bain).</p>
<p><b>Qui est-ce ?</b> <b>C'est...</b> <b>Ce n'est pas...</b></p>	<p>Qui est-ce ? C'est (et prénom) C'est Madame... C'est moi (toi, lui, elle) Qui a le crayon vert ? C'est moi (toi, lui, elle) Qui a la trousse ? C'est toi (moi, lui, elle)</p>	<p>Utilisation des gestes pour désigner un enfant de la classe ou une photo d'enfant.</p>
<p><b>C'est un...</b> <b>Ce sont des...</b></p>	<p>Le nombre : C'est une table. Ce sont des tables. C'est un garçon. Ce sont des garçons. C'est un crayon et une gomme. Ce sont des crayons et des gommes.</p>	
<p><b>Un/des</b> avec mots commençant par une voyelle</p>	<p>C'est un arbre. C'est une armoire. C'est un oiseau. Ce sont des arbres. Ce sont des oiseaux.  Faire varier en introduisant des noms avec consonnes.</p>	<p>Partir d'un lexique connu avec des mots commençant par une voyelle (arbre, oiseau, élève).  Utiliser des imagiers.  Varier les noms soit par leur genre, soit par leur nombre, soit par la première lettre (voyelle ou consonne).</p>

<b>Nom et adjectif</b>	<p>Qu'est-ce que c'est ?  C'est une robe blanche.  C'est un pantalon blanc.  C'est un crayon rouge.  C'est une trousse rouge.  C'est une petite table.  C'est un petit livre.  C'est un manteau léger.  C'est un joli cartable.  C'est une jolie carte.</p>	<p>Débuter par le féminin.  Nom et adjectif (qui varie à l'oral)  Nom et adjectif (qui ne varie pas à l'oral)  Adjectif (qui varie à l'oral) et nom.  Adjectif (qui ne varie pas à l'oral) et nom.  Introduire le mot « et » (« <i>J'ai un manteau gris et rouge</i> »).</p>
<b>Pronominalisation du sujet :</b> il, elle et avoir	<p>A partir de prénoms :  Marie a un sac. Elle a un sac.  Paul a un sac. Il a un sac.  Forme négative en reprenant les structures précédentes :  « Est-ce qu'il a un sac ? »  « Non, il n'a pas de sac. »  A partir de noms communs au féminin et au masculin.  « C'est un chien. Il a ... »</p>	
<b>Pronominalisation du sujet et introduction de l'adjectif</b>	<p>Qu'est-ce que c'est ?  C'est une robe. Elle est rouge.</p>	Même démarche avec « il » et en utilisant la forme négative.
<b>Je, tu et être</b>	<p>Erkan est turc. Oui il est turc.  Et toi ? Je suis marocaine.  Je suis petite ? Non tu es grande.</p>	<p>Même démarche avec la forme négative.  Même démarche avec utilisation de prépositions (sur, sous, dans).</p>
<b>La relative « qui a »</b>	<p>Qui est-ce ? C'est un homme. Il est grand ?  Oui il est grand.  C'est un homme qui est grand.</p>	Utilisation de la négative.
<b>C'est le... de</b>	<p>C'est le chien de Paul.  C'est la maison de Marie.  C'est la trousse de Mohamed.</p>	
<b>Il y a... sur, sous, dans</b> <b>Il n'y a pas de...</b>	<p>Il y a un livre sur la table.  Il y a des crayons dans la trousse.  Est-ce qu'il y a un cahier sur la table ?  Non il n'y a pas de cahier sur la table.</p>	Faire varier masculin/féminin/pluriel
<b>Où interrogatif et être :</b> situation d'un objet. <b>Où interrogatif et verbe :</b> situation d'une action	<p>Où est le cahier ?  Il est sur...  Où dort Marie ?  Elle dort dans son lit.</p>	
<b>Comment ? et adjectif</b> <b>Comment ? et adverbe</b> <b>Comment ? et description</b>	<p>Comment sont les arbres de la cour ? Ils sont grands.  Comment cours-tu ? Je cours très vite.  Comment est ta maison ? Ma maison est petite avec deux chambres.</p>	
<b>Verbes « mettre, prendre, faire »</b> <b>Indicatif présent et impératif</b>	<p>Indicatif présent :  Qu'est-ce que tu prends ?  Je prends ma trousse.  Impératif : Prends ta trousse.  Prends ma trousse.</p>	Même démarche avec les verbes « mettre », « faire ».
<b>Etre et prépositions connues.</b>	<p>Elles sont chez...  Il est sous...</p>	

<b>Etre et nouvelles prépositions</b> (près de, loin de, devant, derrière).	Il n'est pas dans... Elles ne sont pas à...	
<b>Aller et prépositions</b>	Où vas-tu ? Je vais chez... Vas-tu chez le médecin ? Non je ne vais pas chez le médecin. Je vais dans la classe. Je ne vais pas sous la table.	
<b>Verbes « vouloir, pouvoir, venir »</b>	Qu'est-ce que tu veux ? Je veux un crayon. Que veut Marie ? Elle veut un cahier. Qu'est-ce qu'ils veulent ? Ils veulent des crayons. Ils veulent sortir en récréation.	Les verbes sont à employer à toutes les personnes de la conjugaison (sauf nous et vous si non étudiés). Même démarche avec « <i>pouvoir</i> » et « <i>venir</i> ». Utilisation pour « <i>venir</i> » de l'adverbe de temps « <i>Je viens demain.</i> » Utilisation de « <i>venir</i> » avec prépositions (chez, dans, avec).
<b>Utilisation des verbes à fréquence élevée</b> : ouvrir, fermer, parler, dire, raconter, écouter, regarder, voir, entrer, sortir, courir, sauter, marcher, avancer, reculer, écrire, dessiner, effacer, souligner.		
<b>Utilisation des possessifs</b> : ma/ta/sa, mon/ton/son, mes/tes/ses	A qui est la trousse ? Elle est à moi. C'est ma trousse. Ce sont mes crayons.	
<b>Pronominalisation</b> ils/elles et avoir	Elles ont des poupées. Elles n'ont pas de poupées.	
Discrimination : <b>elles ont/elles sont</b>	Elles sont grandes. Elles ont quinze ans.	
Utilisation de <b>pourquoi, parce que</b>	Pourquoi le p'tit bonhomme ne voit pas les animaux ? Il ne voit pas les animaux parce qu'il est tête en l'air.	Principe de causalité intégré à 8/9 ans. Ces situations doivent faire l'objet d'apprentissage, de mémorisation et de systématisation.
Utilisation des verbes « <b>aller, devoir, pouvoir</b> » avec un infinitif	Qu'est-ce que tu vas faire ? Je vais monter sur la chaise, passer sous le banc...	Importance de l'oralisation des actions. Utilisation de la forme négative. Même démarche avec « <i>devoir</i> » et « <i>pouvoir</i> ».
Utilisation des possessifs <b>leur/leurs</b>	Leur chien est petit. Leurs chiens sont petits.	A l'oral il n'y a pas de variation sur leur/leurs mais elle peut entraîner une modification au pluriel.
Utilisation de « <b>nous, vous</b> » avec avoir.		
« <b>nous, vous</b> » avec être et lieu ou adjectifs.	Nous sommes à l'école. Vous êtes grands.	
« <b>nous, vous</b> » avec indicatif présent.		Verbes en « er » Verbes du troisième groupe.
<b>Le conditionnel présent</b>	Si tu étais médecin, tu soignerais les maladies.	Utilisation du « <i>si</i> »

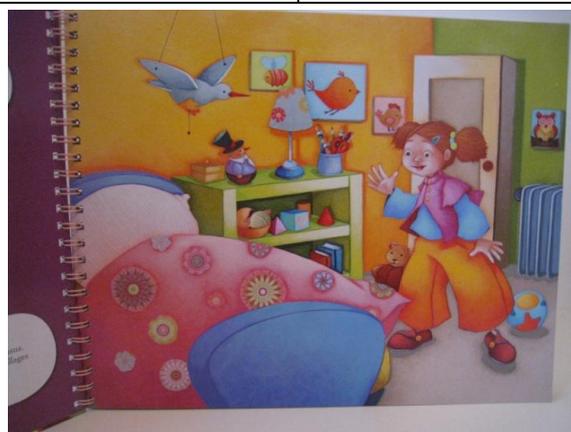
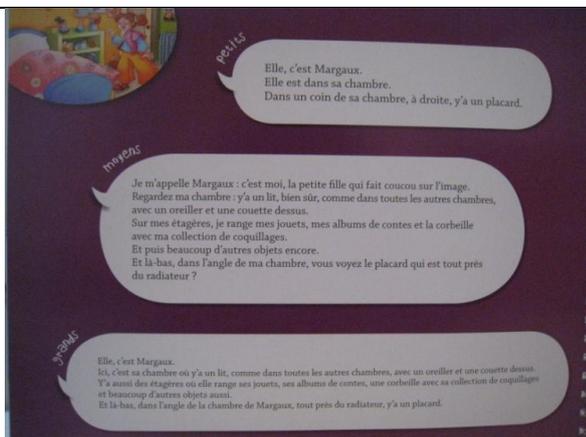
### 3 – Des supports pour favoriser la langue orale :

#### a) Les oralbums :

## Les ORALBUMS

Retz - collection dirigée par Philippe Boisseau

Un exemple parmi de nombreux titres :



#### Présentation et propositions du support :

Les oralbums sont présentés comme « des albums pour apprendre à parler ». Ils proposent 3 versions de « textes de l'oral » adaptés à chaque niveau de la maternelle. Il s'agit non pas de lire, mais de raconter l'histoire en parlant.

L'objectif est d'améliorer les compétences de production orale des enfants en les aidant à diversifier les pronoms, complexifier leur syntaxe, construire un système temporel. La progression syntaxique proposée est élaborée à partir du manuel « *Enseigner la langue orale en maternelle* » (Philippe Boisseau – 2005) et vise à atteindre les 2500 mots à 5 ans.

Le format 39x31 permet une exploitation en grand groupe, et le CD une réécoute en petits groupes.

Chaque Oralbum fournit une proposition de mise en œuvre, et les objectifs syntaxiques et lexicaux sont détaillés pour chaque niveau en dernière page.

Une quinzaine de titres sont proposés, dont de nombreux contes traditionnels (*Le corbeau et le renard*, *Boucle d'or et les 3 ours*, *Le petit chaperon rouge*, *La petite poule rousse*, *Jacques et le Haricot magique*, *Le petit poucet*, *Le lièvre et la tortue*, *Les 3 petits cochons* etc...).

#### Avantages :

##### Aspects matériels :

- Le format, la reliure à spirale et la qualité des images permet une exploitation en grand groupe
- Le CD peut être utilisé en petits groupes, avec casques, pour une meilleure réécoute et restitution

##### Aspects pédagogiques :

- Permet de capter l'attention de l'élève en l'amenant à interpréter une image
- Les 3 versions de textes fournissent un cadre pour des élèves allophones et permettent aussi d'envisager un passage à la lecture adapté aux compétences de chacun
- L'élève peut devenir « conteur » dès qu'il s'est approprié l'histoire

#### Inconvénients :

- Le coût du support : 32,60€ (en 03/2013)
- Le format est plutôt adapté à un travail en grand groupe ou petits groupes, moins en individuel

b) Le Kamishibai :

## KAMISHIBAI

Le **kamishibai** ou « théâtre d'images » signifie littéralement « jeu théâtral en papier ».

C'est une technique de contage d'origine japonaise basée sur des images (planches cartonnées de 37 x 27,5 cm) défilant dans un petit théâtre en bois ou en carton, appelé **butai**.

Il se rapproche du théâtre de [Guignol](#), mais avec des images à la place des [marionnettes](#).

Chaque image présente un épisode du récit. Le recto de la planche, tourné vers le public, est entièrement couvert par l'illustration, alors que le verso est réservé au texte, très lisible, avec une image miniature reproduisant le dessin vu par les spectateurs. Les planches illustrées sont introduites dans la glissière du butai qui se pose sur une petite table.

Contrairement à la page tournée d'un livre, la planche suivante apparaît en s'intégrant dans la scène précédente. Parfois le passage se fait très lentement, en continu, parfois il est nécessaire de retirer l'image en deux ou trois étapes, en s'arrêtant aux traits de repère pour créer du suspense, parfois l'image est retirée rapidement, créant un effet de surprise. Cette technique, particulière au kamishibai, donne du mouvement à l'illustration, comme dans un dessin animé.

(extrait de Wikipédia)



### Propositions du support :

Etre à la fois Objet de médiation (permettant la distanciation) et outil de remédiation (pour lutter contre la difficulté scolaire).

- a) **Pour un élève spectateur** (c'est l'enseignant qui manipule le Kamishibai):
  - Capter son attention, le motiver
  - Encourager sa participation orale
  - Enrichir son vocabulaire
  - L'aider à interpréter une image
- b) **Pour un élève lecteur/acteur** (c'est lui qui manipule le Kamishibai):
  - Lire (maîtrise de la lecture)
  - Travailler son expression orale (prononciation, intonation, développer un travail « d'orateur », adapter son registre de langue..)
- c) **Pour un élève créateur :**
  - Illustrer une histoire ou une chanson, se présenter au groupe...
  - Créer une histoire (rédiger un texte court et précis, travailler un texte, aborder différents types de texte, une mise en scène)
  - S'impliquer dans un projet (littéraire, artistique..)
  - Développer l'imagination créatrice/valoriser l'élève

### Avantages/Inconvénients :

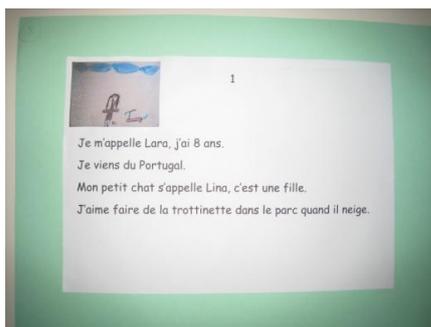
Dispositif léger, relativement peu onéreux, qui peut être fabriqué.

Sa manipulation peut toutefois se révéler délicate (demande un peu d'entraînement ou une certaine habitude) : s'interroger sur le regard au public, sur le positionnement de son corps.

Le kamishibai se prépare un peu comme une scène de théâtre.

Son exploitation peut se révéler extrêmement riche et doit être pensée dans le cadre d'un projet si l'on ne veut pas se limiter à une simple lecture d'images.

Un exemple d'utilisation avec des élèves allophones :



## Thème : se présenter

Objectifs :

**Parler** : je me présente, je parle de moi

**Comprendre** : je comprends une description, je décris une image

**Lire** : je lis des phrases simples, un texte court

**Ecrire** : je produis une phrase en dictée à l'adulte et/ou j'écris une phrase simple

Déroulement :

Consigne : se dessiner pour se présenter, et dire ce que l'on aime ou pas.

- 1) Phase de dessin
- 2) Phase d'explication/formulation, de dictée à l'adulte ou de production d'écrit (en fonction des compétences de l'élève)
- 3) Phase de présentation/mise en scène dans le « butaï » (avec recours à une marionnette-élève par exemple)
- 4) Phase d'exploitation orale, d'interactions entre maître/élève ou élèves/élèves à travers les dessins réalisés et/ou à l'aide des marionnettes-élèves

Prolongements : les élèves lecteurs peuvent devenir « présentateurs » en passant derrière le « butaï » (les non-lecteurs également, en s'appuyant sur les photos miniatures). Un travail à l'écrit peut également être envisagé à partir des diverses présentations.

Lexique et syntaxe :

Je m'appelle...

**Voici**....

Je suis **un garçon**/je suis **une fille**

**C'est** un garçon/c'est une fille

J'aime.../Je **n'aime pas**... **il/elle** aime...ou n'aime pas...

Phrases interrogatives : c'est **qui** ? qui es-tu ? d'où viens-tu ? **qu'est-ce que**... ?

c) Des jeux :

## 35 jeux d'écoute 6/8 ans

Collection Accès



### Présentation et propositions du support :

Un fichier photocopiable de 96 pages, accompagné de 2 CD :

Le CD1 comporte 4 rubriques :

- « **Ecouter pour prendre du plaisir** » (4 chansons sur les thèmes du carnaval, des sorcières, des animaux, des saisons et 8 résumés d'histoires de littérature de jeunesse)
- « **Ecouter pour imaginer** » (bruitages, poème, instruments de musique)
- « **Ecouter pour mémoriser** » (réaliser une tâche écrite à partir d'informations entendues, de séquences rythmiques)
- « **Ecouter pour appliquer une consigne** » (comprendre des informations explicites et implicites qui permettent de répondre à une consigne)

Le CD2 comporte 3 rubriques :

- « **Ecouter pour fabriquer** » (un instrument de musique, une recette, une carte de fêtes, un porte-crayon..)
- « **Ecouter pour s'informer** » (documentaires sur les thèmes des abeilles, des déchets, des métiers de vétérinaire et d'illustratrice)
- « **Ecouter pour comprendre** » (5 textes plus conséquents avec pour thèmes : le vélo, les voyages, la rue, les animaux)

### Avantages :

Pour l'enseignant :

- Permet à l'enseignant de varier les types de supports pédagogiques et de prendre une certaine distance par rapport à l'élève
- Les fiches photocopiables permettent par ailleurs de prolonger le travail à l'écrit

Pour l'élève :

- L'accent est mis sur une écoute active et mobilise davantage la concentration (exemple « *les bruitages* » dans le CD1 qui pousse à être attentif aux bruits extérieurs)
- Encourage la participation orale et l'imagination (exemple dans le CD1 « *les animaux ça rime* » où on peut élargir les rimes à d'autres animaux)
- Enrichit le vocabulaire avec des mots du quotidien (exemples de « *qui achète quoi ?* » ou encore « *les courses* » dans le CD1 qui permettent de travailler le lexique des courses et de l'alimentation)
- Développe l'esprit logique et la compréhension fine (exemples « *qui dit quoi ?* » et « *les voisins* » dans le CD1)

### Inconvénients :

- Selon les extraits, le son n'est pas toujours de très bonne qualité ni les voix d'un débit suffisamment lent pour un public FLE.
- Le CD2 apparaît un peu trop complexe et pas toujours approprié à un public allophone

## LOTO DES SITUATIONS SONORES

Le loto des situations sonores est un jeu qui s'adresse à des enfants de quatre ans et plus. Il est composé d'une notice pédagogique (relativement explicite), d'un CD audio portant des enregistrements de l'environnement présentés en six séquences différentes, de six planches illustrées (scènes de la vie courante) et de soixante jetons.

Les planches illustrées sont intéressantes pour un travail autour des compétences langagières car elles représentent des scènes quotidiennes (la rue, la plage, la forêt, le jardin, la cuisine). A chaque planche correspondent huit éléments sonores (page 1).



### Objectifs :

- Favoriser l'écoute et l'attention (compétence 7 du socle commun et domaine « Devenir élève »).
- Ecouter un son et le localiser sur une planche (domaine « Percevoir, imaginer, sentir, créer »/ « Ecouter un son et s'exprimer pour donner ses impressions »).
- Utiliser un vocabulaire simple (compétence 1 du socle commun et domaine « Appropriation du langage oral »/« Progresser vers la maîtrise de la langue française »).
- S'exprimer et dialoguer pour donner un avis (compétence 1 du socle commun et domaine « Appropriation du langage oral »/« Echanger, s'exprimer »).

### Déroulement :

Le principe est celui du jeu de loto. Chaque son écouté doit être repéré sur une planche. L'enfant place son jeton sur l'image correspondante. Il peut donner le mot ou produire une phrase : « C'est le bruit de la moto. ». Il est important au préalable de familiariser les élèves au contenu, de cibler les éléments qui seront à reconnaître lors de l'écoute.

Avec un groupe de 6 élèves : une planche.

⇒ Procéder planche par planche.

Faire écouter le son, demander quel est l'objet visé. Possibilité de construire des petites cartes (objets) et de faire choisir les élèves plutôt que d'utiliser le jeton.

Prolongement en fonction de la capacité des élèves à mémoriser son et objet : introduire plusieurs planches.

### Avantages/Inconvénients :

Ce support favorise la discrimination auditive, l'attention, la mémorisation. Il permet l'acquisition d'un lexique dans un contexte donné et la construction de syntaxes (récit possible).

L'utilisation de ce jeu s'inscrit dans les activités permettant de développer les compétences sensorielles basées sur l'écoute et l'observation.

⇒ Il s'adresse à des élèves de l'école maternelle, mais aussi aux élèves ne maîtrisant pas la langue française en appui de certaines situations langagières au cycle 2 (CP/CE1) pour construire le lexique (comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent concernant les actes du quotidien).

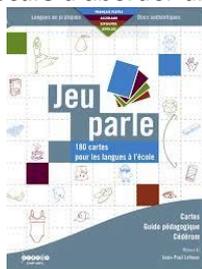
Sa présentation avec utilisation de jetons favorise les échanges.

L'utilisation du CD est indispensable dans un premier temps, mais les pages 2 à 6 peuvent se révéler complexes à l'écoute (les 48 sons sont reproduits 5 fois dans un ordre différent). Car en principe, ils sont à localiser sur l'ensemble des six planches présentées simultanément.

# JEU PARLE (180 CARTES POUR LES LANGUES)

Jean Paul LEHOUX Edition SCEREN

Les cartes lexicales de ce support ont pour objectifs d'aborder différents thèmes.



180 cartes et un cédérom.

Outil pour enseigner les langues vivantes (y compris langue étrangère seconde). Outil conçu pour faciliter l'expression des élèves en situation de communication.

Les cartes sont présentées par catégories (objets de la classe, animaux, personnes, adjectifs, corps humain, vêtements, lieux, actions, sports et loisirs, nourriture et boissons, professions).

En FLE/FLS, les cartes sont utilisées pour travailler des capacités langagières et les activités grammaticales et lexicales sont précisées dans un tableau.

## Les compétences travaillées sont celles du niveau A1 (CECRL)

### Compétences globales de communication

- Comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes.
- Se présenter, présenter quelqu'un, poser des questions.
- Communiquer de façon simple.

### Compréhension orale

- Comprendre une intervention (soigneusement articulée).
- Comprendre les expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés simples.
- Comprendre des consignes et des indications relatives aux déplacements.

### Production/interaction orale

- Produire des expressions simples.
- Savoir décrire, répondre à des questions simples et en poser.

### Démarche

- ⇒ Appropriation lexicale : les dessins servent de support pour la compréhension et la mémorisation du vocabulaire.
- ⇒ Appropriation syntaxique : les cartes sont choisies pour manipuler et faire manipuler la structure syntaxique voulue. Après la séquence, une série de cartes permet d'évaluer le niveau d'acquisition.
- ⇒ Production guidée et production autonome : la combinaison de cartes favorise le réinvestissement et les élèves peuvent ensuite imaginer des situations nouvelles pour improviser de courts dialogues.

### Avantages/Inconvénients :

Ce support favorise l'acquisition d'un lexique dans un contexte donné et la construction de syntaxes (courts dialogues ou récits simples). Les deux phases sont complémentaires et chaque jeu associe acquisition et expression.

L'utilisation de ce jeu s'inscrit dans les activités permettant de développer les compétences relatives au niveau A1.

- ⇒ Il peut être utilisé pour des élèves de GS (jeux de Kim) en prenant soin de choisir les images qui convient. Pour les élèves de cycles 2 et 3, il propose des situations à travailler en atelier ou dans le cadre d'une différenciation pédagogique (lexique, structure, phonologie).

La pratique régulière permet la mémorisation de 180 mots (présents sur les cartes).

Le CD-ROM est un outil complémentaire intéressant (atelier autonome) : présence d'un fichier son.

Ce jeu demande une maîtrise didactique des contenus. La démarche ne propose pas de progressions et de déroulement. Ce n'est pas une méthode (l'auteur l'indique dans le préambule).

Les cartes ont un graphisme simple (dessins). Il est utile de les accompagner de photos.

# PHOTOS

## « Les vêtements »

Nathan



### Présentation et propositions du support :

Une boîte de 50 cartes-photos, format 15x21 cm, avec un livret pédagogique.

Plusieurs catégories de vêtements : accessoires (chapeaux, gants, foulards), chaussures, sous-vêtements et vêtements de nuit, pantalons, pulls, chemises, robes, vestes etc..

- développer le langage oral et favoriser les échanges (reconnaître et nommer les objets, utiliser le déterminant adéquat, acquérir les verbes correspondants aux actions effectuées)
- apprendre à lire une image (décrire, caractériser, mettre en relation)
- trier des images et les classer (catégories de vêtements, « chauds/légers », filles/garçons ...)

### Avantages :

#### Aspects matériels :

- photos de qualité, facilement identifiables
- grandes cartes aux couleurs vives et attrayantes favorables à la lecture d'images en grand groupe

#### Aspects pédagogiques :

- le lexique des vêtements est un lexique du quotidien qui doit être maîtrisé
- l'image permet une association directe au mot (oral tout d'abord, écrit éventuellement dans un second temps) et enrichit plus efficacement le vocabulaire
- les photos vives et attrayantes mobilisent l'attention et l'intérêt
- les photos permettent de catégoriser et de mémoriser le lexique de façon ludique (jeux de kim, de mimes, de devinettes, d'intrus..)

### Inconvénients :

- Les cartes-photos sont un peu trop grandes pour être manipulées et utilisées de façon efficace en individuel ou petits groupes. L'idéal serait d'en constituer un second jeu plus petit pour une utilisation davantage individualisée.

# LEXICO

2 Jeux de « familles mots » -Nathan

(à partir de 4 ans – 1 à 4 enfants)

Jeu 1



8 familles de 6 cartes représentant des familles d'objets du quotidien.  
(exemple de la famille « matériel scolaire »)

Jeu 2



12 familles de 4 cartes décomposées en 4 parties.  
(exemple de la famille « Vélo »)

## Propositions du support :

Développer les compétences linguistiques en augmentant le vocabulaire actif des enfants.

- Une bande située en haut de chaque carte permet d'identifier les objets manquants. Il faut compléter sa famille en énonçant le nom de la famille et le nom de l'objet manquant.
- Dans le jeu 2, il faut demander la partie manquante.

## Avantages :

- Captiver l'attention de l'élève, le motiver
- L'amener à interpréter une image
- Encourager sa participation orale
- Enrichir son vocabulaire avec des mots du quotidien et développer la syntaxe à travers la formulation de questions ou phrases-types : *dans la famille du matériel de l'école, peux-tu me donner le pinceau ? ou je voudrais le pinceau...*
- Développer des stratégies pour gagner le plus de familles

## Inconvénients :

- Le choix de certaines familles ou encore d'objets au sein d'une même famille peut sembler parfois contestable (exemple : les outils dans le jeu 1).
- Le jeu 2 est plus complexe et peu approprié à un public allophone pour qui la priorité est l'acquisition d'un lexique plus général, moins dans le détail (exemple de la fleur : feuille, pétale, tige, bouton).
- Les cartes sont un peu grandes pour les petites mains et leur tenue n'est pas toujours aisée.

## D – PISTES DE TRAVAIL EN COMPREHENSION ECRITE /PRODUCTION ECRITE

### 1 – La littérature de jeunesse pour élèves allophones

#### a) La littérature de jeunesse, pourquoi ?

L'emploi de l'album de fiction permet aux élèves allophones d'accéder à la culture littéraire et à la dimension narrative du discours. Les albums de littérature de jeunesse offrent de nombreux textes qui ont le sens du jeu (cf. Catherine TAUVERON).

L'enfant qui écoute une histoire, regarde les illustrations d'un album fait l'expérience de la langue et de l'image comme source de plaisirs : plaisir de la découverte, plaisir de la rencontre de personnages, plaisir du langage. De nombreux albums abordent des thèmes en rapport avec les centres d'intérêt et les préoccupations des élèves découvrant une nouvelle langue.

L'intérêt du texte d'un album : il est à la fois narration, injonction, parfois mise en scène de dialogues. Même s'il fait référence à un monde fictionnel il reste dans le registre du quotidien (on présente, on décrit, on demande, on raconte).

La cohérence du récit est une aide à la compréhension grâce à l'articulation des événements. L'histoire est soumise à une progression qui lui propose des repères pour la compréhension de la langue.

L'histoire permet un travail de dramatisation à travers une mise en voix et une mise en espace nécessitant de la part des élèves une réelle appropriation.

Lire à haute voix, demander une reformulation partielle (structures syntaxiques intéressantes et utiles), guider leur recherche de sens favorisera l'acquisition d'un vocabulaire et d'une syntaxe plus complexes.

Le choix des albums : il doit tenir compte de l'âge, des capacités linguistiques des élèves, présenter un intérêt lexical, syntaxique, culturel et privilégier une structure narrative qui facilite la mémorisation et la reformulation.

#### Albums à proposer

- Structures récurrentes avec répétitions d'expressions linguistiques qui facilitent la compréhension.
- Textes à portée des élèves avec un vocabulaire courant.
- Textes à structures répétitives (itératives) qui sont de véritables repères lexicaux et sémantiques, rythmant le récit, facilitant sa mémorisation et sa compréhension.
- Texte à structure cumulative (« *Roule galette* »).
- Histoire en boucle (« *Le beau ver dodu* »).

En début d'apprentissage, il convient de choisir des albums qui associent clairement texte et illustrations. L'illustration donnant ou confirmant le sens du texte.

Ces albums peuvent donner lieu à de nombreuses activités qui conviennent aux élèves allophones :

- mettre en scène l'intrigue, jouer les différents personnages,
- travailler avec l'ordre des actions et la logique du récit en reformulant à tour de rôle une partie de l'histoire,
- modifier le récit (changer les lieux ou les personnages, en rajouter, en retirer),
- lire à plusieurs (l'un raconte, les autres lisent les dialogues).

#### b) La littérature orale enfantine au service de l'acquisition du français, langue seconde

La littérature orale enfantine (« *virelangues* », textes énumératifs, devinettes, contes) est un matériau au service de la maîtrise de l'écoute, de l'élocution, de la narration, de la reformulation et de la mémorisation.

Il est intéressant de proposer aux élèves allophones des activités qui explorent la dimension écoute, compréhension et mémorisation de textes transmis oralement par l'enseignant.

Ces activités visent à développer les capacités d'expression orale qui concerne d'une part le vocabulaire et l'organisation de la phrase, d'autre part l'organisation du discours (modèles corrects de phrases).

- Les devinettes proposent des modèles corrects de phrases entières et des mots nouveaux.
- Le conte propose une syntaxe du discours qui obéit à des règles de structuration précise. L'acquisition de mots, de phrases, de structures discursives s'opérera graduellement par écoutes et imprégnations régulières : répétition d'un même texte, réemploi dans divers contes de personnages, lieux et objets archétypaux, présentation de contes proposant des structures similaires ou différentes versions d'un même conte. Les activités corporelles (travail sur la voix, le geste, le corps), langagières (travail sur le lexique, la syntaxe, la morphologie) et narratives (mémorisation de certaines formules ou expressions clés, reformulation individuelle ou collective régulière en vue d'améliorer la narration) peuvent être conduites à partir des situations.

Remarque :

L'analyse du schéma narratif restera implicite pour les élèves de cycle 2 : construction de l'itinéraire du héros, passage d'un état initial à un état final, peuvent être représentés sous forme graphique avec dessins ou frise narrative.

Présenter des textes oraux de difficulté croissante est un préalable utile à la compréhension et à la reformulation de texte plus complexes comme par exemple les contes merveilleux.

Exemples de supports

- « *Virelangues* »
- « *365 devinettes, énigmes et menteries* » /HATIER
- Contes en randonnée à structure itérative et contes facétieux (« *Sagesse et malice de M'Bolo le lièvre* » ALBIN MICHEL/ « *Mariama* » /SYROS).
- Contes merveilleux (« *Le petit chaperon rouge* », « *Le petit poucet* », « *La chèvre et les sept chevreaux* », « *Les trois petits cochons* ») si le bagage linguistique est suffisant.
- Contes de divers continents (« *Histoires merveilleuses des cinq continents* »/SEGHERS)
- Contes bilingues (« *Contes des quatre vents* »/ L'HARMATTAN, contes bilingues chinois, bambaras, arméniens, grecs).

Les textes documentaires sont des supports à ne pas oublier car ils proposent des textes explicatifs et descriptifs, des mises en page alliant documents, photographies, schémas se rapprochant de ce que l'on trouve dans les manuels scolaires.

⇒ Exemples : « *Mes premières découvertes* »/MAGNARD ; « *Des enfants comme moi* » GALLIMARD

c) Démarche pédagogique cycle 1/cycle2

Organisation

Le fonctionnement par groupe (5 à 6 élèves) favorise l'acquisition du langage en mettant chacun en position d'interlocuteur et en permettant un espace pour parler, expérimenter et manipuler les structures lexicales et syntaxiques proposées.

Rôle de l'enseignant

- Avoir un seul objectif langagier.
- Travailler l'oral dans tous les domaines disciplinaires.
- Travailler les compétences de compréhension et de production en continu et en interaction.
- Varier les situations pour utiliser le mot dans des contextes variés et favoriser son réemploi afin de la mémoriser.
- Pratiquer l'**étayage**

Il est essentiel pour permettre à l'élève de construire un lexique, une syntaxe correcte et de plus en plus complexe.

- **La reprise** en activité de reproduction (poésie) pour faire répéter, en activité d'expression ou de communication en s'aidant de la reformulation.
- **La relance** pour amener l'élève à reformuler son propos.
- **La verbalisation** de toutes les actions.

## Les étapes

- La découverte amenée par l'enseignant à travers un album, une situation problème...
- La compréhension pour faire agir l'élève (saynètes, questionnement ouvert).
- La manipulation à travers des situations variées qui permettent le réemploi dans des contextes différents (réinvestissement).
- La mémorisation à travers des activités d'entraînement qui favorise la consolidation des acquisitions.

Propositions pédagogiques de parcours autour de l'album (extraites de « Parcours lecture/4 à 6 ans/ Ed. ACCES)

*Tout parcours nécessite des entrées variées, des circulations différentes dans l'album. Chaque mode de présentation doit poser problème à l'élève.*

### **Présenter l'histoire par dévoilement progressif :**

Le texte est découpé en plusieurs fragments. Le découpage correspond aux moments où des erreurs d'interprétation sont possibles. Lire l'histoire en s'arrêtant aux endroits prévus. A chaque arrêt, les enfants émettent des hypothèses et se questionnent sur la suite du récit.

« *Marcel le rêveur* » Anthony BROWNE

- Observer la première page de l'album. Comparer avec l'illustration de la 1<sup>ère</sup> de couverture. Lire le texte. Chercher les bananes dans l'image.
- Lire les pages jusqu'à « *Marcel explorateur* ». Retrouver Marcel dans chaque page. Avant de lire le texte, émettre des hypothèses sur le rêve de Marcel. Chercher les bananes pour monter qu'elles sont l'objet essentiel de ses rêves.
- Pour les pages suivantes, utiliser des fenêtres. Ne laisser apparaître qu'une partie de l'image et faire émettre des hypothèses. Déplacer la fenêtre pour découvrir d'autres détails.
- Construction syntaxique intéressante : « *Marcel rêve qu'il est...* ».

### **Présenter des accroches de lecture avant la lecture intégrale :**

Présenter les personnages du récit avant la lecture. Présenter des marottes ou des images pour provoquer le questionnement sur l'identité et le rôle des personnages.

Lire à haute voix un extrait de l'histoire avant la lecture de l'album afin de provoquer un questionnement des élèves sur un élément essentiel du récit. Présenter quelques images de l'album avant de faire la lecture intégrale.

« *C'est moi le plus fort* » RAMOS

- Réaliser des marottes des personnages rencontrés dans l'histoire. Représenter une forêt traversée par un chemin.
- Recueillir les impressions. Lire le début de l'histoire. S'appuyer sur la succession des illustrations et utiliser les marottes (l'enseignant peut garder la marotte du loup).
- Pendant la lecture, les élèves qui ont la marotte correspondant doivent venir au moment où elle apparaît.
- Raconter l'histoire en déplaçant la marotte sur le poster (randonnée du loup). Insister sur les connecteurs (un jour, alors, ensuite, c'est alors, un peu plus loin).
- Restitution des dialogues : répartir les dialogues correspondant aux marottes. Jouer les dialogues des rencontres. Travailler sur l'intonation, le débit, le vocabulaire (accentuer certains mots).

### **Présenter l'ensemble du récit avant une lecture fine :**

- Jouer les scènes à l'aide de marottes ou de marionnettes (scénario d'histoire simple emprunté à l'album).
- Partir d'un texte très oralisé (ce sont uniquement les marionnettes qui parlent).
- Montrer les images avant de lire.
- Lire à haute voix l'ensemble du texte avant de présenter les images.
- Présenter oralement un résumé de l'histoire avant de la lire.
- Raconter l'histoire, sans livre avant de présenter l'album.
- Présenter uniquement le début et la fin : présenter le texte et les images de l'étape initiale et de l'étape finale du récit. Faire émettre des hypothèses plausibles sur les étapes intermédiaires et vérifier.

« *Le gros navet* » Alexis TOLSTOÏ et Niamh SHARKEY

- Histoire intéressante car elle peut être lue, racontée.
- Possibilité de restituer les étapes essentielles à l'aide des illustrations.
- Permet d'utiliser un lexique pour produire des phrases.

### Présenter l'histoire sous forme de lecture puzzle :

Présenter les illustrations de l'album dans le désordre. Les élèves doivent présenter les indices avant de les remettre en ordre.

« *Mademoiselle Sauve-qui-peut* » Philippe CORENTIN

- Distribuer une illustration de l'album. L'élève la décrit à ses camarades sans la montrer.
- Découvrir l'ensemble des images et essayer de les ordonner.
- Introduire le texte (guidage de l'enseignant) pour que les élèves associent l'image au texte. Chercher les informations complémentaires que donne le texte par rapport à l'image.
- Vérifier les hypothèses avec l'album de Philippe CORENTIN

### Mise en réseau intéressante en lien avec l'album de Philippe CORENTIN :

Versions du conte traditionnel du conte de Charles PERRAULT

- « *Le petit chaperon rouge* » RASCAL (histoire sans texte, assez difficile de compréhension qui utilise le symbolique).
- « *Contes de Perrault* » (contes classiques qui permettent d'ancrer l'histoire traditionnelle).
- « *Le petit chaperon rouge* » KIMIKO (version simplifiée en 3D).

Versions détournées du conte traditionnel

- « *Le petit chaperon rouge* » Jean CLAVERIE (l'auteur apporte des éléments plus actuel/« *La petite fille apporte une pizza* »)
- « *Mademoiselle Sauve-qui-peut* » Philippe CORENTIN (une variante forte de l'histoire pour amener les élèves à revisiter l'histoire traditionnelle et mieux percevoir les variantes et les ressemblances avec l'histoire traditionnelle).

Le travail sur les réseaux permet le lien entre les lectures : l'élève peut mettre ensemble les livres au cours d'une découverte d'album et argumenter (« c'est pareil », « c'est comme »).

Une frise composée des couvertures des albums travaillés affichées au fur et à mesure est placée à hauteur des élèves pour qu'ils l'aient en permanence sous les yeux et y faire référence.

Il permet de garder en mémoire et de construire des réseaux (personnage loup, personnage chaperon rouge).

Toutes ces propositions doivent favoriser l'acquisition du lexique et de syntaxes qui aboutiront à l'étude du fonctionnement de la langue en faisant adopter une posture réflexive. Il est possible de construire des **jeux de mémoire** avec des personnages de l'histoire et d'autres histoires pour montrer, nommer, qualifier, utiliser des verbes et les conjuguer (« *je veux, je voudrais* », « *donne-moi l'image qui montre ...* », des jeux de **KIM**, de **loto** ou un jeu de **l'oie** reprenant tous les albums étudiés.

### Exemples de jeux dramatiques pour une compréhension fine des caractères et des intentions des personnages rencontrés :

Passer du style indirect au style direct :

« *La promenade de Monsieur Flaubert* » Antonin LOUCHARD

Deux personnages, Monsieur Flaubert et Madame Flaubert :

Monsieur Flaubert : - *Oh le vent se lève ! Oh la la, je perds mon chapeau et mes lunettes ! Ma tête ! Zut, mes bras, mes jambes, mon ventre !*

Madame Flaubert : - *Que se passe-t-il ?*

Monsieur Flaubert : - *C'est le vent !*

Madame Flaubert : - *Il s'est calmé. Je te donne tes bras, tes jambes, ton ventre. N'oublie pas ta tête et tes lunettes ! Et ton chapeau !*

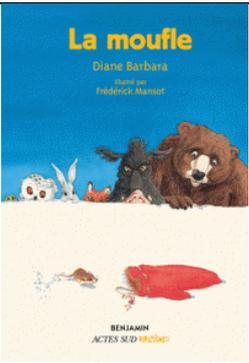
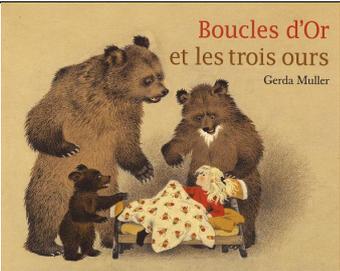
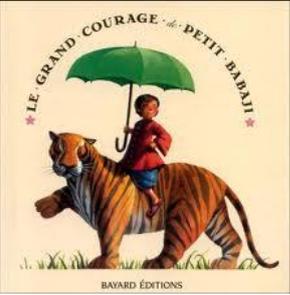
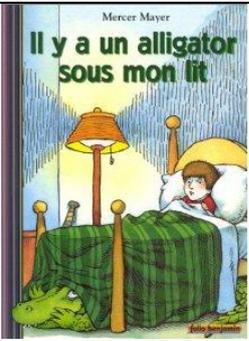
Donner la parole à quelqu'un qui ne l'a pas :

Exemple de la souris dans « *La grosse faim de p'tit bonhomme* » - Pierre DEYLE

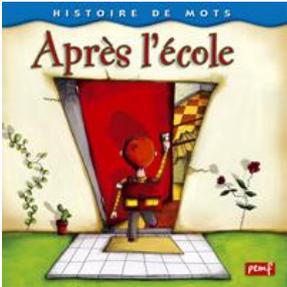
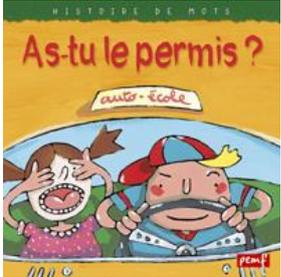
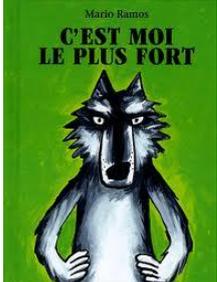
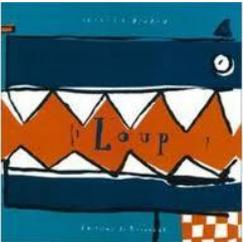
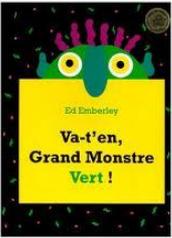
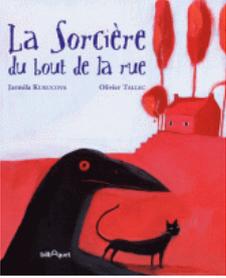
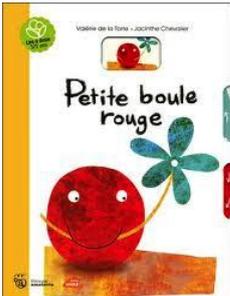
La souris n'a pas la parole dans cette histoire. Elle est le témoin de ce qui se passe. On peut lui donner la parole pour apporter un commentaire sur les rencontres, les gestes de P'tit Bonhomme, donner un avis sur les personnages.

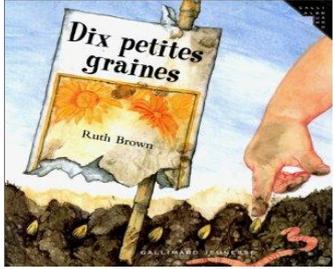
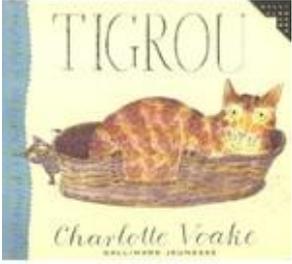
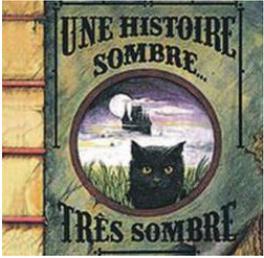
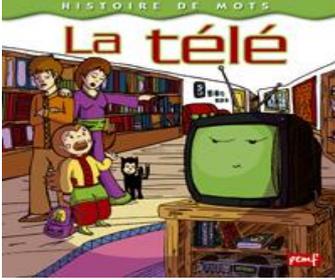
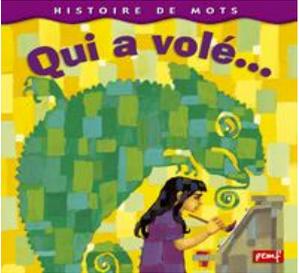
Ce commentaire externe permet de prendre de la distance par rapport au récit et facilite la compréhension fine de l'histoire. Elle permet enfin des constructions syntaxiques intéressantes réinvestissant le lexique de l'album.

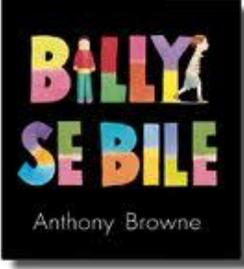
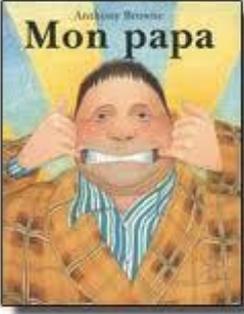
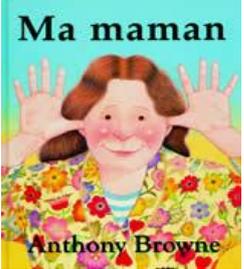
## 2 – Des albums :

Albums	Thème/Lexique	Structures langagières
	<p><b>Thème</b> : les sorcières, la magie</p> <p><u>La maison</u> : toit, porte, tapis, chaises, lit, draps, couvertures, coussins, baignoire</p> <p><u>Le corps d'un animal</u> : tête, yeux, moustaches, corps, queue, pattes.</p>	<p>Nom +adj de couleur</p> <p>Genre et nombre</p>
	<p><b>Thème</b> : l'hiver</p> <p><u>Les animaux</u> : souris, grenouille, chouette, lièvre (<i>lapin</i>), renard, sanglier (<i>cochon</i>), ours, fourmi.</p>	<p>Texte à structure répétitive.</p> <p><u>Verbes</u> : passer, trotter, arriver, sautiller, bondir, se glisser, débouler, surgir, se faufiler...</p>
	<p><b>Thème</b> : la curiosité</p> <p>Caravane/maison</p> <p>Prolongement : le cirque</p>	<p><u>Adj</u> : petit, moyen, grand</p> <p><u>Les contraires</u> : dur/mou, haut/bas, chaud/froid, content/mécontent</p> <p><u>Prép.de lieu</u> : sur, sous, dans, devant, derrière, entre</p>
	<p>Conte traditionnel indien</p> <p><b>Thème</b> : le courage, la malice</p> <p><u>Les vêtements</u> : manteau, pantalon, chaussures</p>	<p>Texte à structure répétitive.</p> <p><u>Forme négative</u> : ne...pas...</p> <p><u>Adj.poss.</u> : mon, ton, mes, vos</p> <p><u>Impératif</u> : ne me mange pas ! dépêche-toi !</p>
	<p><b>Thème</b> : les peurs du soir</p> <p><u>Alimentation</u> : sandwich, fruits, tarte aux pommes, biscuits au chocolat, légumes, jus de fruits, bonbons</p>	<p><u>Verbes</u> : appeler, se cacher, se pencher, descendre, remplir, déposer, semer, mettre, attendre, traverser</p> <p><u>Expressions</u> : faire attention, résoudre un problème</p>

	<p>Monsieur Lapin en a marre de manger des carottes et va voir dans l'assiette de ses voisins...</p> <p><u>Les animaux</u> : lapin, grenouille, oiseau, poisson, cochon, baleine, singe, renard</p>	<p>Album à structure répétitive qui se prête bien à une lecture expressive.</p> <p>« Que manges-tu ? » « Je mange .... »</p> <p>Onomatopées : pouah, beurk</p>
	<p><u>Les animaux</u> : chien, ours, serpent, hippopotame, lion, singe, crocodile, pingouins, tortue</p> <p><u>Les objets de la maison</u> : porte, pendule, escalier, armoire, lit, coffre, tapis, panier</p> <p>Et par extension, lexique des pièces de la maison</p>	<p>Album à structure répétitive « Est-il... ? »</p> <p><u>Prolongements possibles à l'oral</u> : Forme négative (il n'est pas dans.../ il n'est pas sous...) C'est + animal qui est sous/ dans... Préposition de lieu : derrière, dans, sous</p>
	<p><u>Les vêtements</u> : Caleçon, chaussettes, pantalon, chemise, cravate, bottes, manteau</p> <p><u>Chanson traditionnelle</u> : Promenons-nous dans les bois...</p>	<p><u>Adj. possessif</u> : mon, ma, mes Je mets mon/ma/mes</p> <p><u>Les verbes d'action de la journée</u> : je dors/je me lève/je prends ma douche/je me brosse les dents/je mets + vêtements + vêtement</p>
	<p><u>Les animaux</u> : cheval, crocodile, lion, hippopotame, otarie, singe, paon, renard, kangourou, girafe, serpent</p> <p>On ne voit que la queue de l'animal suivant, il faut deviner à qui elle appartient.</p> <p><u>Caractéristiques propres aux animaux</u> : hennir, crinière, mugir, nageoires, bondir, long cou...</p>	<p>Album à structure répétitive</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La souris : « Et toi, veux-tu devenir mon ami ? »</li> <li>- L'animal : réponse négative - « ça ne fait rien, dit la souris en s'en allant. »</li> </ul> <p>Les différentes façons de répondre par la négative : Non merci/moi non plus/pas aujourd'hui/non, je regrette/sans façon/certainement pas...</p>
	<p><u>Les jours de la semaine</u></p> <p><u>Les animaux</u> : pingouin, hippopotame, lion, singe, crocodile</p>	<p>Album à structure cumulative</p> <p>A partir de la chanson traditionnelle : « l'empereur, sa femme et le petit prince » transformée en « le roi, sa femme et le petit prince »</p>
	<p><u>Les jours de la semaine</u></p> <p><u>Les nombres de 1 à 5 associés à une quantité</u></p> <p><u>Les fruits</u> : pomme, poire, prune, fraise, orange, pastèque</p> <p><u>L'alimentation</u> : gâteau, glace, cornichon, gruyère, saucisson, sucette, tarte aux cerises, saucisse, brioche</p>	<p>Album à structure répétitive « Le x jour de la semaine, elle croque dans x fruit, Elle y fait x trou. Mais elle a encore faim. »</p> <p>Singulier/pluriel : 1 pomme, 2 poires, 3 prunes...</p>

	<p>Les actions de la journée Les pièces de la maison L'opposition</p>	<p>Album à structure répétitive Association illustration-texte</p>
	<p><u>L'obligation /l'interdiction : droits et devoirs</u></p>	<p>Lien illustration -texte  Prolongement : sur règlement, sur les possibilités de faire telle ou telle chose dans tel ou tel lieu.</p>
	<p><u>Description physique :</u> Adjectifs Lexique des <u>animaux</u></p>	<p>Question Références culturelles (cf contes) Prolonger avec d'autres rencontres.</p>
 	<p>Lexique du <u>corps humain</u></p>	<p>« <b>Je mets mon/ ma</b> » + chute à mettre en parallèle avec : « Je m'habille et je te croque » « Va-t'en grand monstre vert »</p>
	<p><b>Thème :</b> La peur de l'autre, la différence</p>	<p>Expérimenté avec des cycle 3 Support de verbalisation et inducteur d'échanges.  Formulation d'hypothèses, prise d'indices puis retour sur texte pour réaliser le pourquoi de cette rumeur...</p>
		<p>Activités de production : en dictée à l'adulte ou en production écrite avec outils.</p>

Albums	Thème/Lexique	Structures langagières
	<p><b>Thème</b> : le développement d'une plante</p> <p><u>Animaux</u> - différents stades d'une plante</p> <p><b>Résumé</b> : 10 petites graines plantées par un enfant.</p> <p>A chaque double un animal ou un objet fait disparaître une graine, une pousse, un plant. Que va-t-il rester ?</p>	<p>Très bien pour les petits lecteurs. Ni imagier ni album classique.</p> <p>Ex p.1-2 : dix graines/une fourmi.</p> <p><i>(Il va falloir faire oraliser à l'enfant le verbe qui est absent).</i></p> <p>-« la fourmi <i>mange/emporte</i> une graine »</p>
	<p><b>Thème</b> : animal familier</p> <p><u>Connecteurs spatiaux</u></p> <p><b>Résumé</b> : un chat voit d'un mauvais oeil l'arrivée d'un chaton à la maison</p>	<p>des phrases construites en opposition avec <i>mais</i></p>
 <p data-bbox="268 1240 421 1272">Ruth Brown</p>	<p><b>Thème</b> : la mystérieuse aventure d'un chat</p> <p>Les pièces de <u>la maison</u>, les <u>connecteurs spatiaux</u></p>	<p>Les phrases s'emboîtent :</p> <p>Dans cette salle, il y avait un escalier sombre, très sombre.</p> <p>En haut de cet escalier, il y avait un couloir sombre, très sombre.</p> <p>Il est facile avec un jeu d'étiquettes, de faire récrire l'histoire à l'envers par l'élève pour mettre en évidence la structure de l'histoire</p>
 <p data-bbox="261 1621 424 1644">Editions PEMF</p>	<p><u>Les actions de la journée</u></p>	<p>Album à structure répétitive :</p> <p><b>Quand</b> je rentre de l'école, <b>je voudrais bien</b> regarder la télé.</p> <p><b>Mais</b> maman <b>me dit que je dois</b> faire mes devoirs...</p>
 <p data-bbox="261 1973 424 1995">Editions PEMF</p>	<p><u>Les fournitures scolaires</u></p> <p><u>Les prépositions spatiales</u> (dans, au bout, sur ...)</p>	<p>Album à structure répétitive</p> <p>Dialogue entre l'enfant et l'enseignant avec une phrase au passé composé (on a volé...) et une réponse au présent (il/elle est ...)</p> <p>Très bon support pour la production écrite ou orale "à la manière de "</p>

	<p>Les différentes parties du <u>vélo</u></p>	<p>Album à structure répétitive :</p> <p><b>Avant j'avais un vélo à petites roues, maintenant j'ai un vélo à grandes roues..</b></p> <p>Très bon support pour la production écrite ou orale "à la manière de "</p>
	<p><b>Thème</b> : Les peurs enfantines</p> <p>La peur se biler, se tracasser, avoir peur, s'inquiéter..</p>	<p>Des phrases simples mais toutes avec connecteurs, adverbes et locutions adverbiales ; <b>surtout, même, beaucoup de, vraiment rien, tellement</b></p>
	<p>Pourquoi "mon papa" est merveilleux avec l'humour d'A.. Browne</p>	<p>La description : <b>il a, elle est, il peut</b></p> <p>La comparaison : <b>fort, heureux, sage...comme un...</b></p>
	<p>Pourquoi "ma maman" est merveilleuse avec l'humour d'Anthony Browne</p>	<p>La description : <b>elle a, elle est, elle peut</b></p> <p>La comparaison : <b>fort, heureux, sage...comme une ...</b></p> <p>+ conditionnel : elle pourrait être ...</p>
	<p><u>Le portrait</u> : visage et famille</p> <p>Expressions idiomatiques</p>	<p>Album désopilant qui permet de travailler sur l'humour et les registres de langues</p> <p>Structure répétitive : <b>il paraît que ...</b></p> <p>Le complément de nom : les yeux de ..., le nez de ...</p>

### 3 – Exemples d'exploitation d'albums :

	<b>Titre :</b> <b>Bon appétit !  Monsieur Lapin</b>  Claude BOUJON		<b>Version :</b>		<b>Niveau :</b> CP/CE1 Cycle 3 non lecteurs	
<b>La couverture</b>	<b>Titre</b>		En minuscules d'imprimerie, dans la partie supérieure de la 1 <sup>ère</sup> de couverture.			
	<b>Illustration</b>		Le dessin simple renvoie au titre de façon humoristique (le petit lapin fait la grimace).			
<b>Informations sur l'histoire</b>	<b>Illustrations</b>		Elles sont toutes sur le même modèle, un nouvel animal apparaît à chaque page ; les illustrations sont explicites, dépouillées de tout détail superflu et les couleurs sont vives.			
	<b>Texte</b>		Le texte est court, rédigé au présent de l'indicatif dans un langage simple. La structure du dialogue est identique à chaque nouvel animal : question du lapin-réponse de l'animal-réaction du lapin.			
	<b>Rapport texte/image</b>		Chaque double page se présente avec une page texte à gauche et une page illustration à droite.			
	<b>Place des personnages</b>		Ils arrivent les uns après les autres en lien avec la structure répétitive.			
	<b>Références culturelles</b>		L'album est construit sur l'idée que c'est toujours mieux ailleurs (notion de quête).			
<b>Schéma narratif</b>	<b>Situation initiale</b>  <i>C'est l'histoire de...</i> <i>Il était une fois...</i>	<b>Élément déclencheur/ problème</b>  <i>Un jour...Mais...</i>	<b>Actions</b>	<b>Résolution du problème ?</b>  <i>Heureusement...</i> <i>Malheureusement</i>	<b>Situation finale</b>  <i>A la fin...</i>	
	« Monsieur Lapin n'aime plus les carottes. »	« Il quitte sa maison pour aller regarder dans l'assiette de ses voisins. »	Grâce à des rencontres successives et à des échanges, il va retrouver la situation initiale en finissant par l'apprécier.	Le lapin rencontre un renard qui veut le manger mais ne réussit qu'à lui croquer le bout des oreilles.	Comme les carottes font pousser les oreilles des lapins, Monsieur Lapin s'en prépare une grande marmite et trouve ça très bon.	
<b>Pistes pédagogiques</b>	Replacer les personnages dans l'ordre de leur rencontre. Associer images et textes. Lecture expressive en insistant sur les onomatopées, éventuellement avec des marionnettes. En prolongement : - Expression orale : « Et toi, que manges-tu ? » puis par extension travail sur le lexique des aliments. - Expression écrite : proposer de nouveaux animaux en reprenant la même structure narrative.					
<b>Jeux autour du livre</b>	Mémoire : - associer animal et nourriture - associer image de l'animal et nom de l'animal Jeu de kim pour mémoriser le nom des animaux					

	<b>Titre :</b>  <b>La chenille qui fait des trous</b>  Eric Carle		<b>Version :</b>	<b>Niveau :</b>  Tous niveaux	
<b>La couverture</b>	<b>Titre</b>  En minuscules d'imprimerie, en haut et sur le côté droit de la couverture.				
	<b>Illustration</b>  L'illustration prédomine et occupe la place centrale de la première de couverture.				
<b>Informations sur l'histoire</b>	<b>Illustrations</b>  A l'instar de la 1ère de couverture, les illustrations occupent une place très importante dans chaque double page. Chaque dessin de fruit est troué pour signifier le passage de la chenille, le rendant ainsi plus concret pour le lecteur/spectateur.				
	<b>Texte</b>  Le texte est simple, écrit au présent de l'indicatif. La structure narrative est répétitive : « Le x jour de la semaine, elle croque dans x fruit(s)/aliment. Elle y fait x trou(s) mais elle a encore faim. »				
	<b>Rapport texte/image</b>  Les illustrations seules suffisent à la compréhension et le texte est réduit au minimum.				
	<b>Place des personnages</b>  On suit la chenille tout au long de l'histoire. Celle-ci grossit au fur et à mesure qu'elle ingère les aliments.				
	<b>Références culturelles</b>		La transformation		
<b>Schéma narratif</b>	<b>Situation initiale</b>  <i>C'est l'histoire de... Il était une fois...</i>	<b>Élément déclencheur/ problème</b>  <i>Un jour...Mais...</i>	<b>Actions</b>	<b>Résolution du problème ?</b>  <i>Heureusement... Malheureusement... ...</i>	<b>Situation finale</b>  <i>A la fin...</i>
	« Une minuscule chenille sort de l'œuf. »	« Elle a très faim. »	Elle mange chaque jour de la semaine, des fruits et divers aliments en quantité de plus en plus importante.	La chenille a tellement mangé qu'elle est devenue très grosse et se construit donc un cocon.	Elle devient un superbe papillon.
<b>Pistes pédagogiques</b>	Associer les 5 premiers jours de la semaine aux fruits mangés. Parmi une liste de fruits, identifier ceux que la chenille a mangés puis par extension idem avec les divers aliments. Apprendre la petite structure répétitive en changeant le jour, le fruit et le nombre : « Le <u>lundi</u> , elle croque dans <u>une pomme</u> . Elle y fait <u>un</u> trou. Mais elle a encore faim. Le <u>mardi</u> , elle croque dans <u>deux poires</u> . Elle y fait <u>deux</u> trous. Mais elle a encore faim... » Prolongements éventuels sur la notion de croissance (animale, humaine) et sur les différentes catégories d'aliments.				
<b>Jeux autour du livre</b>	Mémoire des aliments Jeux de comptage et de tris des aliments				

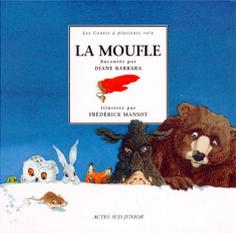
Lexique :

- les jours de la semaine
- le lexique des fruits puis celui des aliments en général
- les nombres de 1 à 5

Mise en réseaux :

Autres albums d'Eric Carle, dont *le caméléon Méli Mélo* où la transformation n'est pas naturelle.

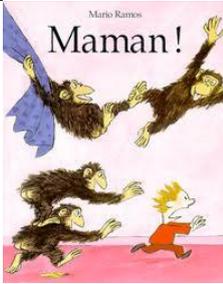
	<b>Titre :</b> <b>Pélagie la sorcière</b>  Valérie THOMAS Korky PAUL		<b>Version :</b>	<b>Niveau :</b>  Tous niveaux	
<b>La couverture</b>	<b>Titre</b>		En minuscules d'imprimerie, sur la partie supérieure de la première de couverture. Il est composé du prénom (Pélagie) et de sa fonction (la sorcière).		
	<b>Illustration</b>		Les deux personnages principaux sont au centre de l'illustration. La sorcière se détache par ses couleurs vives dans un environnement sombre. La position des personnages fournit des indications sur la problématique de l'histoire.		
<b>Informations sur l'histoire</b>	<b>Illustrations</b>		Les premières pages sont sombres en opposition avec celles de la fin beaucoup plus colorées. A chaque page, la sorcière est mise en avant par ses couleurs. Les illustrations sont riches de détails.		
	<b>Texte</b>		Le texte, présent sur chaque page, aux temps de la narration (passé simple, imparfait) est assez dense. Le mot « ABRACADABRA » apparaît à chaque transformation du chat.		
	<b>Rapport texte/image</b>		L'image prédomine sur le texte.		
	<b>Place des personnages</b>		Sur chaque page, les deux personnages sont présents dans une succession de situations problématiques.		
	<b>Références culturelles</b>		L'univers de la magie, le rapport à l'animal de compagnie.		
<b>Schéma narratif</b>	<b>Situation initiale</b>  <i>C'est l'histoire de... Il était une fois...</i>	<b>Élément déclencheur/ problème</b>  <i>Un jour...Mais...</i>	<b>Actions</b>	<b>Résolution du problème ?</b>  <i>Heureusement... Malheureusement... ...</i>	<b>Situation finale</b>  <i>A la fin...</i>
	Pélagie vit dans une maison noire, où tout est noir, y compris son chat.	Comme le chat est noir, elle ne le voit pas. « Et c'est ainsi que les ennuis commencèrent . »	Pélagie prend sa baguette magique pour changer la couleur de son chat.	Malheureusement, le changement de couleur s'avère catastrophique .	Elle redonne à son chat sa couleur initiale et c'est sa maison qu'elle décide de transformer.
<b>Pistes pédagogiques</b>	Pour un travail syntaxique, point de départ avec la 4 <sup>ème</sup> de couverture : « Pélagie la sorcière vivait dans une maison noire. Les tapis ? Noirs ! Les chaises ? Noires ! Le lit et les draps ? Noirs ! Sur les murs, les tableaux étaient noirs et même la baignoire était noire. ..» Chercher l'adjectif « noir » et l'accorder avec le nom en genre et en nombre.  En prolongement, travail sur les adjectif de couleurs de la dernière double page (maison jaune, chaise blanche, tapis vert, lit bleu...)				
<b>Jeux autour du livre</b>	Jeu de l'oie sur l'imagerie des sorcières Mots fléchés d'Halloween - Memory d'Halloween Fabrication d'une sorcière-pantin à partir d'une fiche de fabrication				

	<b>Titre :</b>  <b>La moufle</b>		<b>Version :</b>  Diane BARBARA Illustrations : Frédéric Mansot		<b>Niveau :</b>  Tous niveaux	
<b>La couverture</b>	<b>Titre</b>		En majuscules d'imprimerie. Situé dans un cadre dans la partie supérieure de l'illustration.			
	<b>Illustration</b>		Tous les personnages de l'histoire, sauf celui qui provoque la chute, sont présents. Le dessin de la moufle apparaît sous le titre, dans le cadre.			
<b>Informations sur l'histoire</b>	<b>Illustrations</b>		Elles occupent la totalité de chaque double page, étendue de neige + ciel bleu avec l'animal et la moufle qui ressortent à chaque page.			
	<b>Texte</b>		Il est situé dans la partie supérieure de chaque double page, émaillé d'onomatopées (br, plof, coâ, sss, crrr, boum...). Le texte est essentiellement au présent de l'indicatif avec des dialogues entre les animaux.			
	<b>Rapport texte/image</b>		Les images accompagnent le texte et /ou le suggèrent.			
	<b>Place des personnages</b>		Ils arrivent au fur et à mesure en lien avec la structure répétitive et cumulative du texte.			
	<b>Références culturelles</b>		Le partage, la solidarité.			
<b>Schéma narratif</b>	<b>Situation initiale</b>  <i>C'est l'histoire de...  Il était une fois...</i>	<b>Élément déclencheur/ problème</b>  <i>Un jour...Mais...</i>	<b>Actions</b>	<b>Résolution du problème ?</b>  <i>Heureusement...  Malheureusement  ...</i>	<b>Situation finale</b>  <i>A la fin...</i>	
	Un homme pressé perd sa moufle dans la neige.	Une souris frigorifiée se réfugie dans la moufle, bientôt rejointe par toutes sortes d'animaux.	La moufle se distend au fur et à mesure que les animaux s'y engouffrent.	La moufle éclate.	Les animaux se retrouvent dans la neige, sans abri, en faisant porter la responsabilité de leur infortune à la fourmi, dernière arrivée.	
<b>Pistes pédagogiques</b>	Ce conte peut être joué avec des marionnettes et une moufle. Remettre les animaux dans l'ordre d'arrivée en les associant à l'action correspondante (le lapin <u>bondit</u> , la chouette <u>se pose</u> , la souris <u>trotte</u> ...) S'inspirer des onomatopées pour jouer et travailler avec les sons (bl, pr, cl...) S'appuyer sur les traces de pas des animaux pour faire écrire : « c'est à la/ c'est au... »					
<b>Jeux autour du livre</b>	Construire les marionnettes des personnages pour reprendre la structure répétitive et travailler sur le dialogue. Jeu de l'oie proposé en fin d'album. Mémo des animaux.					

Lexique :

- Les animaux
- L'hiver et les animaux des pays froids
- Les verbes d'action : passer, trotter, arriver, sautiller, bondir, se glisser, surgir...

Mise en réseau : - Avec les autres versions de *La moufle*  
- *Les bons amis* de Paul François (Père Castor)

	<b>Titre :</b>  <b>MAMAN</b>  Ramos		<b>Version :</b>		<b>Niveau :</b>  GS/CP/CE1  Elèves non lecteurs (C3)	
<b>La couverture</b>	<b>Titre</b>		Evoque directement l'attitude du petit garçon : appel. Présence des singes qui permettent une interprétation rapide.			
	<b>Illustration</b>		Le rapport texte/image : elle fixe le titre « <i>Maman</i> ». Elle est représentative de ce que va raconter l'histoire, mais ne suffit pas (on ne sait pas que des animaux vont se succéder). Illustration de la couverture (en lien avec les 9 singes).			
<b>Informations sur l'histoire</b>	<b>Illustrations</b>		Elles sont toutes sur le même modèle : l'enfant apparaît à l'entrée de la pièce, son attitude est identique (sauf la dernière illustration/appel pour une araignée). Le nombre évolue (1 à 10). Il est représenté sur un détail (présent sur l'illustration/chiffre de la pendule/7).			
	<b>Texte</b>		Un seul mot qui traverse toute l'histoire : MAMAN. La seule phrase est présente à la fin.			
	<b>Rapport texte/image</b>		Les images suggèrent un texte possible qui pourra être dit par les élèves : « <i>il y a cinq éléphants dans le salon.</i> »			
	<b>Place des personnages</b>		Les animaux sont dans des situations de la vie quotidienne (lion aux toilettes, girafes jouent dans la chambre). Les dix souris sont à retrouver (besoin d'explicitier pour faire du lien avec les nombres).			
	<b>Références culturelles</b>		Mise en réseau avec les albums de RAMOS.			
<b>Schéma narratif</b>	<b>Situation initiale</b>  <i>C'est l'histoire de...  Il était une fois...</i>	<b>Élément déclencheur/ problème</b>  <i>Un jour...Mais...</i>	<b>Actions</b>	<b>Résolution du problème ?</b>  <i>Heureusement...  Malheureusement  ...</i>	<b>Situation finale</b>  <i>A la fin...</i>	
				«Il y a ...»	Appel du petit garçon (la demande est décalée par rapport aux animaux rencontrés).	
<b>Pistes pédagogiques</b>	La compréhension et la chute de l'histoire sont à travailler sous forme de saynettes (reprendre les personnages et indiquer ce qu'ils font), pour amener les enfants à comprendre que cet album raconte une histoire et que la recherche des nombres n'intervient que lors de la relecture à la fin de l'album. Situations proposées où il sera question d'associer un nombre à une quantité (chercher l'indice chiffre sur l'illustration). Faire des commandes (utilisation d'un dé) et mise à disposition d'animaux (vignettes). L'enfant doit aller chercher le nombre d'animaux indiqué par la constellation (mémorisation, commande avec structure syntaxique correcte : je commande...). Jeux d'association (1 hippopotame/« <i>Il y a un hippopotame dans la chambre Il joue avec des cubes. Il y a un hippopotame, qui joue avec des cubes, dans la chambre.</i> » Utiliser un vocabulaire spatial en reprenant les illustrations : un flamand est sous le bureau ; un cochon est sur la table ; un singe est derrière le rideau...» (« <i>près de la porte</i> », « <i>entre</i> »). Ajouter d'autres scènes avec d'autres animaux. Compléter le lexique de l'album avec les nouvelles collections réalisées (album à compter).					
<b>Jeux autour du livre</b>	Jeux de mémoire. Jeux de cartes (jeu de bataille).					

Peu de lexique : «*Maman*» / «*Maman, il y a une araignée dans ma chambre.*»

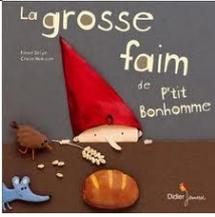
Mais les illustrations suggèrent l'utilisation d'un lexique et la construction de phrases syntaxiques intéressantes telles que : «*Il y a neuf singes qui jouent dans le salon*», «*Un hippopotame joue avec des cubes*», «*Papa lion surveille petit lion qui...*», «*La girafe saute sur le lit*», «*Un crocodile se brosse les dents*».

Utilisation du présent de l'indicatif. Les noms pouvant être remplacés par des pronoms et le pluriel pouvant être utilisé. «*La girafe saute sur le lit.*»→«*Elle saute sur le lit.*»

	<b>Titre :</b> <b>« Le petit cochon têtu »</b> Jean Louis LE CRAVER Martine BOURRE		<b>Version :</b>	<b>Niveau:</b> CP/CE1 Cycle 3 non lecteurs	
<b>La couverture</b>	<b>Titre</b>		Il se trouve au milieu de la première de couverture. Majuscules d'imprimerie		
	<b>Illustration</b>		Le petit cochon est présent. La bonne femme l'est alors que le titre ne la suggère pas. Intéressant pour le travail d'hypothèses sur l'histoire à partir du sens du mot « <i>têtu</i> ».		
<b>Informations sur l'histoire</b>	<b>Illustrations</b>		Toutes les illustrations donnent des renseignements sur l'attitude de la bonne femme (doigt pointé). Le petit cochon apparaît au début et à la fin.		
	<b>Texte</b>		Le texte est au présent pour les dialogues et au passé composé pour le narrateur. Deux couleurs sont utilisées pour différencier récit et dialogues. Le petit mot « <i>rien</i> » a une graphie particulière (pour montrer l'opposition des personnages rencontrés). Onomatopées (« <i>oh la la</i> »)		
	<b>Rapport texte/image</b>		Les images accompagnent le texte et donnent l'impression d'un film avec images fixes (matériaux utilisés renforcent).		
	<b>Place des personnages</b>		Comme c'est un conte de randonnée, les personnages apparaissent au fur et à mesure du cheminement de la bonne femme.		
	<b>Références culturelles</b>		Contes traditionnels de randonnée avec recherche d'une solution. Désobéissance, solidarité.		
<b>Schéma narratif</b>	<b>Situation initiale</b>  <i>C'est l'histoire de...          Il était une fois...</i>	<b>Élément déclencheur/problème</b>  <i>Un jour...Mais...</i>	<b>Actions</b>	<b>Résolution du problème ?</b>  <i>Heureusement...          Malheureusement...          ...</i>	<b>Situation finale</b>  <i>A la fin...</i>
	<i>« Il était une fois » une bonne femme qui avait un joli petit cochon ». Présentation des deux personnages principaux.</i>	La bonne femme emmène le petit cochon se nourrir dans la forêt. <b>Aussi...</b> quand son ventre a été si gros... <b>Mais</b> le petit cochon ne voulait pas rentrer.	<i>« Alors », connecteur qui marque le début de chaque rencontre. La bonne femme utilise des stratagèmes pour faire appel à un personnage qui peut nuire à celui d'avant.          Le chien refuse de mordre.          Le bâton refuse de battre le chien.</i>	Le bourreau est le déclencheur de la solution. Il se retourne contre le boucher et il y retour vers les personnages qui fuient devant le danger : <i>(« Plutôt que d'être battu, je préfère mordre. »</i>	Le petit cochon est le dernier à entamer la ritournelle. L'histoire se termine en une fin heureuse : <i>« Le petit cochon est donc rentré chez lui et personne n'a fait de mal à personne. »          « Mon p'tit conte, il est fini. »</i>
<b>Pistes pédagogiques</b>	La mise en scène du conte permet de travailler sur les ritournelles. Ce conte peut être facilement joué avec des marionnettes. Possibilité d'inventer d'autres personnages avec une succession logique (lien à trouver).				

Lexique : **Animaux** (le cochon, la vache, le chien), **humains** (la femme, le boucher, le bourreau), **objets** (le bâton), **éléments** (le feu, le ruisseau). **Adjectifs** (petit, joli). **Prépositions** (dans, sous).

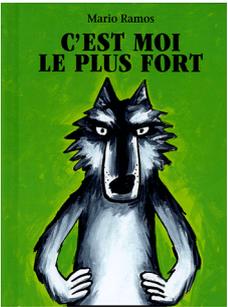
Phrases à la forme négative : répétition de la structure « ne...pas.. »

	<b>Titre :</b> <b>« La grosse faim de P'tit bonhomme »</b> Pierre Delye Cécile Hudrisier		<b>Version :</b>	<b>Niveau:</b> CP/CE1 CM1 non lecteurs	
<b>La couverture</b>	<b>Titre</b>		Les mots sont répartis sur la première de couverture.		
	<b>Illustration</b>		Indices sur l'illustration qui peuvent permettre des hypothèses sur l'histoire (la souris, le grain de blé, le pain)		
<b>Informations sur l'histoire</b>	<b>Illustrations</b>		Utilisation de différents matériaux (papier, tissu, ficelle). Toutes les illustrations sont sur une double page sauf celle où P'tit Bonhomme prend l'eau et la verse, l'histoire repart dans l'autre sens.		
	<b>Texte</b>		Récit au présent avec dialogues et structures répétitives. Différents types de textes : narration, étiquettes, annonces, onomatopées... Verbes d'actions : il sort, il court, il parle, il se penche... Rimes : sot, seau, chapeau Expression : « <i>la rivière se la coule douce</i> »		
	<b>Rapport texte/image</b>		Le texte s'articule avec l'image. Les mots suivent le sens de l'image et les mots sont mis en valeur. La dimension des phrases accentue les paroles du personnage (FAIM). Présence d'une souris (absente du texte, mais présente sur les illustrations).		
	<b>Place des personnages</b>		Ils arrivent au fur et à mesure en lien avec la structure répétitive.		
	<b>Références culturelles</b>		La quête, l'échange, le respect de la nature, la fabrication du pain.		
<b>Schéma narratif</b>	<b>Situation initiale</b> <i>C'est l'histoire de...          Il était une fois...</i>	<b>Élément déclencheur/ problème</b> <i>Un jour...Mais...</i>	<b>Actions</b>	<b>Résolution du problème ?</b> <i>Heureusement...          Malheureusement...</i>	<b>Situation finale</b> <i>A la fin...</i>
<b>Pistes pédagogiques</b>	Replacer les personnages dans l'ordre de leur rencontre. Travailler sur la chronologie et les actions en montrant l'aller et le retour du récit. Mettre en avant la ritournelle. A chaque personnage, trouver ce qui va être demandé (lexique). (boulangier/pain ; meunier/farine). Utilisation des dialogues et des structures syntaxiques utilisant « qui » et « parce que ». Créer des marionnettes pour jouer l'histoire. Lecture du texte par dévoilement progressif : montrer les images successivement et jouer sur les intonations. Possibilité de construire un parcours pour montrer la randonnée, l'aller et le retour. Placer les personnages dans l'ordre d'apparition de l'histoire. Associer personnages en fonction de leur lien (meunier/farine).				

Mise en réseau : « Le P 'tit Bonhomme de bois » Pierre DELYE

« Le P'tit cochon têtue Jean-Louis » LE CRAVER et Martine BOURRE

Syntaxe : Certaines phrases peuvent être travaillées en conjugaison (cycle 3/impératif).

	<b>Titre :</b> <b>C'est moi le plus fort</b>  Mario Ramos		<b>Version :</b> L'école des loisirs	<b>Niveau :</b> Cycle 3	
<b>La couverture</b>	<b>Titre</b> C'est moi le plus fort				
	<b>Illustration</b> Un loup les bras sur les hanches				
<b>Informations sur l'histoire</b>	<b>Illustrations</b> Elles sont humoristiques				
	<b>Texte</b> Texte assez long mais structures récurrentes				
	<b>Rapport texte/image</b> Très explicite				
	<b>Place des personnages</b> Le loup est le personnage central qui se promène				
	<b>Références culturelles</b> Patrimoine culturel commun: références aux contes traditionnels : Chaperon Rouge, les trois petits cochons, Blanche Neige, thème du loup				
<b>Schéma narratif</b>	<b>Situation initiale</b>  <i>C'est l'histoire de...          Il était une fois...</i>	<b>Élément déclencheur/ problème</b>  <i>Un jour...Mais...</i>	<b>Actions</b>	<b>Résolution du problème ?</b>  <i>Heureusement...          Malheureusement...</i>	<b>Situation finale</b>  <i>A la fin...</i>
	un loup décide de se promener dans la forêt	il rencontre un lapin puis le chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains puis un petit dragon	il pose à chacun la même question : « qui est le plus fort ? »	chacun répond « bien sûr c'est vous le loup » sauf le dragon qui répond « c'est maman »	le loup est furieux mais s'en remet à l'évidence en voyant la mère du dragon apparaître.
<b>Pistes pédagogiques</b>	<u>Objectifs syntaxiques et grammaticaux :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- travail sur la question « Qui est..... ? » avec la réponse à l'aide du présentatif « C'est..... »</li> <li>- travail sur les adjectifs utilisés abondamment par le loup pour qualifier les personnages rencontrés</li> </ul>				
<b>Jeux autour du livre</b>	<u>Loto des personnages du patrimoine culturel commun</u>  Ceux de l'histoire : le loup, les trois cochons, le Chaperon Rouge, les 7 nains et élargir à d'autres animaux et personnages très fréquents dans les contes populaires: le renard, la Poule Rousse, la sorcière, l'ogre, les chèvres...				

## E – OUTILS D’EVALUATIONS

### 1 – Le livret de compétences

Ce document a été réalisé pour répondre à une demande des enseignants et des familles, afin de faciliter l’évaluation des élèves allophones et d’assurer le suivi de leur scolarité. Il permet de valider les acquis antérieurs et les progrès de l’élève, en lien avec les objectifs du socle commun.

#### Pourquoi l’utiliser ?

- Comme outil de suivi en cas de changement d’école (sous format électronique)
- Comme outil de liaison avec la famille (il est pour cela volontairement simplifié)
- Comme outil d’autoévaluation pour permettre à l’élève de prendre conscience de ses progrès
- Comme livret de compétences pour aider l’enseignant à mettre en place des tâches adaptées

#### Comment l’utiliser ?

Dès l’arrivée de l’élève, il est complété afin d’évaluer les compétences antérieures de l’élève.

En cours d’année et tout au long de sa scolarité, il sera complété au rythme de la classe.

L’enseignant joindra en annexes :

- Quelques travaux de l’élève, pour mesurer le chemin parcouru depuis son arrivée.
- Les évaluations nationales ou d’école qui ont éventuellement été réalisées.

Un tableau vierge est à disposition de l’enseignant pour personnaliser en fonction de sa progression. Il pourra y ajouter les compétences travaillées avec l’élève.



## LIVRET DE COMPETENCES

Nom : .....

Prénom : .....

Date de naissance : .....

Date de première scolarisation en France: .....

**Vert** : acquis - **Orange** : en cours d'acquisition - **Rouge** : non acquis

<b>Compétence 1 (socle commun) : MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE</b>					
<b>Je parle</b>	<b>A l'arrivée</b>	<b>Période 1</b>	<b>Période 2</b>	<b>Période 3</b>	
Je sais me présenter					
Je reproduis un modèle oral					
Je m'exprime de façon compréhensible					
Je dis de mémoire un texte court					
Je prends la parole en classe					
<b>Je comprends</b>					
Je comprends les consignes					
Je comprends une histoire courte et un dialogue					
J'écoute les autres					
<b>Je lis</b>					
Je déchiffre (syllabes – mots – phrases)					
Je lis des phrases simples que je comprends					
Je lis des consignes et je les comprends					
Je comprends un court texte					
<b>J'écris</b>					
Je sais écrire mon prénom et mon nom					
Je copie lisiblement et sans erreur (mot, phrases)					
J'écris des syllabes sous la dictée					
Je sais écrire des mots courants					
J'écris une phrase dictée					
Je produis une phrase/un texte en dictée à l'adulte ou seul					
<b>Je produis un écrit</b>					
Je respecte les règles de ponctuation					
Je respecte l'ordre des mots dans une phrase					
Je rédige des phrases simples					
Je rédige des phrases complexes					
Je respecte les accords (groupe verbal/nominal)					
Je conjugue les verbes					

### Compétence 3 (socle) : PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE MATHÉMATIQUES

Je comprends	A l'arrivée	Période 1	Période 2	Période 3	
Je comprends une consigne					
Je connais le vocabulaire mathématique					
<b>J'écris, je nomme, je compare les nombres</b>					
Je lis/j'écris les nombres en chiffres et en lettres					
Je compare et j'ordonne des nombres					
<b>Je calcule</b>					
J'effectue une addition					
J'effectue une soustraction					
J'effectue une multiplication					
J'effectue une division					
Je calcule mentalement					
<b>Je mesure et je trace</b>					
Je compare les longueurs ou les masses					
Je trace et je mesure avec une règle graduée					
Je lis l'heure sur une montre à aiguilles					
J'utilise un calendrier					
J'utilise un quadrillage					
Je reconnais/reproduis des formes géométriques					
Je me sers d'un compas, d'une équerre ...					
<b>Je raisonne</b>					
Je mets en œuvre une procédure pour résoudre un problème					
Je lis et me sers d'un tableau de données et d'un graphique					

### Compétence 7 (socle) : AUTONOMIE ET INITIATIVE (moi et l'école)

Je respecte les adultes et mes camarades					
Je respecte les règles de vie de l'école					
Je fais preuve d'autonomie					
Je prends soin de mon travail, de mes affaires					



## Appréciations des enseignants

<u>Année</u> .....			<u>Année</u> : .....		
Enseignant	Parents	Elève	Enseignant	Parents	Elève
<u>Année</u> : .....			<u>Année</u> : .....		
Enseignant	Parents	Elève	Enseignant	Parents	Elève
<u>Année</u> : .....			<u>Année</u> : .....		
Enseignant	Parents	Elève	Enseignant	Parents	Elève

## 2 – Le niveau A1 du Cadre Européen Commun de référence

### COMPETENCES ORALES : prendre part à une conversation

Capacités et connaissances évaluées	P1	P2	P3	P4	P5	Niveaux CECRL
Expliciter un jugement, un choix, argumenter, justifier.						<b>B1</b> Faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer. Prendre part sans préparation à une conversation sur de sujets familiers ou d'intérêts personnels ou qui concerne la vie quotidienne.
Suggérer, inciter, convaincre.						
Faire des suppositions, formuler des hypothèses.						
Exposer son point de vue et des réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange.						
Utiliser une forme superlative ou comparative.						<b>A2</b> Communiquer des tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple ou direct sur des sujets et des activités familiers. Avoir des échanges très brefs même si en règle générale la compréhension n'est pas suffisante pour poursuivre la conversation.
Comprendre et exprimer la possibilité, la capacité.						
Demander et donner une explication.						
Demander un conseil, conseiller ou déconseiller quelqu'un.						
Poser des questions relatives à la cause, la conséquence ou au but et y répondre.						<b>A1</b> Communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou reformuler ses phrases plus lentement et aider l'élève à formuler ce qu'il essaie de dire.  Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont l'élève a immédiatement besoin, ainsi que de répondre à de telles questions.
Produire des énoncés qui visent à maintenir ou à modifier un échange verbal.						
Demander des explications suite à une incompréhension.						
Exprimer le degré de connaissance.						
Exprimer le degré de compréhension.						
Reformuler une consigne.						
Comprendre et exprimer l'obligation et l'interdiction.						
Demander et exprimer la permission.						
Entretenir des relations sociales (remercier, s'excuser).						
Accepter, refuser.						
Demander et donner des informations à un interlocuteur.						
Utiliser un présentatif.						

## NIVEAU A1 (Utilisateur élémentaire)

	CAPACITES	CONNAISSANCES		
		Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
Activités langagières	<i>L'élève sera capable de :</i>	<p>Posséder un choix élémentaire de mots et d'expressions simples pour des informations sur soi, les besoins quotidiens, son environnement.</p> <p>Posséder quelques éléments culturels.</p>	<p>Avoir un contrôle limité de quelques structures grammaticales simples (et mémorisées).</p> <p>Reconnaître quelques faits de langue</p>	<p>Prononcer un répertoire de mots et d'expressions de façon compréhensible.</p>
Prendre part à une conversation.	<p>Communiquer au besoin avec des pauses pour chercher ses mots, si l'interlocuteur répète ou reformule lentement ses phrases et l'aide à formuler ce qu'il essaie de dire :</p> <p>Se présenter, présenter quelqu'un, demander des nouvelles à quelqu'un en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires.</p> <p>Répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats).</p>	<p><b>Contenus culturels et lexicaux</b></p> <p><b>L'école</b></p> <p>Matériel scolaire, objets de la classe. Locaux, lieux, déplacements. Personnes, rôles, activités scolaires, consignes. Emploi du temps. Nombres. Tailles, couleurs, formes, quantités.</p> <p><b>La vie quotidienne</b></p> <p>Usage dans les relations (présentation, salutation). Date, calendrier. Rythme des activités d'une journée. Loisirs.</p> <p><b>La personne</b></p> <p>Le corps humain, les caractéristiques physiques, caractère, maladies, les 5 sens. La nourriture, les repas. Les sensations, goûts et sentiments.</p> <p><b>Environnement culturel</b></p> <p>Fêtes et coutumes. Chants et comptines. Littérature enfantine.</p>	<p><b>Le groupe verbal</b></p> <p>Le verbe, son accord avec le sujet. Passé, présent, futur. Le complément.</p> <p><b>Le groupe nominal</b></p> <p>Le nom et pronom. Le genre et le nombre. Les articles, les possessifs. L'adjectif qualificatif.</p> <p><b>La phrase</b></p> <p>Type et forme de phrases (interrogative, négative, affirmative).  Syntaxe : ordre des mots, quelques mots de liaison.</p>	<p><b>Phonèmes</b></p> <p>Percevoir et reproduire les phonèmes (langue française).</p> <p><b>Intonation et rythme</b></p> <p>Percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé simple.</p> <p><b>Lien phonie/graphie</b></p> <p>L'alphabet.  Maîtrise des correspondances phonie/graphies simples.</p>
Comprendre à l'oral.	<p>Comprendre les consignes de la classe. Comprendre des mots familiers et des expressions courantes le concernant lui, sa famille, son environnement concret et familial, si les gens parlent lentement et distinctement. Suivre des instructions courtes et simples. Suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées.</p>			
Parler en continu.	<p>Reproduire un modèle oral. Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles étudiés pour se décrire, décrire des activités ou sujets familiers en utilisant des connecteurs élémentaires. Lire à haute voix et de manière expressive un texte court, après répétition. Raconter une histoire courte (stéréotypée).</p>			
Lire	<p>Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des indications et des informations. Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné ou non d'un document visuel.</p>			
Ecrire	<p>Copier des mots et des textes courts. Ecrire un message électronique simple, une carte postale en référence à des modèles. Renseigner un questionnaire. Produire de manière autonome quelques phrases sur lui-même, des personnages réels ou imaginaires. Ecrire sous la dictée des mots connus et expressions connus.</p>			

### 3 – La fiche passerelle école-collège

## Fiche passerelle Ecole/Collège

Nom et Prénom :

Date de naissance :

Ecole :

Collège :

<b>Aides apportées à l'élève</b>	
<input type="checkbox"/> Aide spécialisée (intervention du RASED) <input type="checkbox"/> Aide Personnalisée <input type="checkbox"/> Stage de remise à niveau	Autre :
<b>Constat des enseignants</b>	
(Observations et évaluations des compétences scolaires et des attitudes – Comportement – Collaboration de la famille, de l'élève)	
<u>Appuis / Réussites</u> :	<u>Difficultés / Obstacles</u> :

<b>Compétence 7 (socle commun/autonomie et initiative)</b>				
<b>Colorier les cases.</b>				
S'intéresse aux consignes	Comprend les consignes	Est disponible	Est actif	Est passif
Réfléchit	Mémore	Ne mémorise pas	Hésite	Est motivé
Est persévérant	Est attentif	Est inattentif	Se précipite	Est trop rapide
Cherche à se débarrasser de la tâche	Cherche à éviter la tâche	Termine en temps voulu	Est lent dans la réalisation de la tâche.	Est coopérant
Perd son matériel	Joue avec des objets	Renonce vite	Se laisse oublier	Est agressif

<b>Compétence 3 (socle commun)</b>				
<b>Résultats aux évaluations de mai 2013</b>				
<b>Score sur 40 questions :</b>				
./ 6	./ 15	./ 5	./ 8	./ 6
<b>Nombres</b>	<b>Calculs</b>	<b>Géométrie</b>	<b>Grandeurs et mesures</b>	<b>Organisation et gestion de données</b>

## BILAN DES COMPÉTENCES ACQUISES EN FRANÇAIS ACQUISES AU.....

<b>Compréhension orale : préciser (colonne de droite)</b>	
1. Comprend des consignes orales simples.	
2. Peut suivre des instructions simples.	
3. Comprend des mots familiers, des expressions courantes.	
4. Comprend les points essentiels d'un message.	
<b>Expression orale : préciser (colonne de droite)</b>	
5. Peut décrire une personne, un lieu.	
6. Peut raconter un évènement.	
7. Peut dire de mémoire...	
8. Peut poser/ répondre à une question.	
<b>Compréhension écrite : préciser (colonne de droite)</b>	
9. Est lecteur.	
10. Peut se faire une idée du contenu informatif d'un texte.	
11. Peut utiliser le sens général d'un texte pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus.	
12. Peut lire seul.	
13. Peut localiser et isoler l'information recherchée.	
<b>Production écrite : préciser (colonne de droite)</b>	
14. Sait écrire.	
15. Maîtrise la correspondance script/cursive.	
16. Peut recopier un texte court sans erreur.	
17. Peut renseigner un formulaire.	
18. Peut compléter un questionnaire.	
19. Peut écrire un texte court.	
20. Peut écrire un texte sous la dictée.	
21. A des compétences en orthographe/conjugaison/grammaire	

### Remarques

Ce tableau est accompagné d'une grille d'exemples (voir page suivante) : sur le document transmis ne sont renseignées que les compétences acquises. Si l'élève n'est pas du tout lecteur, le préciser.

Chacune des 21 compétences est appelée à être précisée à partir des indications données dans la colonne de droite. *Celles-ci ont été sélectionnées à partir de l'outil Eduscol.*

<b>BILAN DES COMPÉTENCES ACQUISES EN FRANÇAIS ACQUISES AU.....</b>	
<b>Compréhension orale : préciser (colonne de droite)</b>	
1. Comprend des consignes orales simples.	Coche, recopie, souligne.
2. Peut suivre des instructions simples.	Complète le tableau, justifie la réponse par une phrase.
3. Comprend des mots familiers, des expressions courantes.	
4. Comprend les points essentiels d'un message.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si on répète.</li> <li>- Si on lui fournit un support visuel.</li> <li>- Si le contexte lui est connu.</li> <li>- Repère qui parle, de qui/quoi on parle.</li> </ul>
<b>Expression orale : préciser (colonne de droite)</b>	
5. Peut décrire une personne, un lieu.	Avec des mots / avec des phrases simples.
6. Peut raconter un évènement.	Avec des mots / avec des phrases simples.
7. Peut dire de mémoire...	Une définition / une leçon / un poème
8. Peut poser/ répondre à une question.	Avec des mots / avec des phrases.
<b>Compréhension écrite : préciser (colonne de droite)</b>	
9. Est lecteur.	Maîtrise la combinatoire / lit des syllabes / lits des mots / des phrases courtes.
10. Peut se faire une idée du contenu informatif d'un texte :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s'il est accompagné d'un support visuel.</li> <li>- de niveau : CP/CE1/CE2/CM1/CM2.</li> <li>- si le sujet lui est familier.</li> </ul>
11. Peut utiliser le sens général d'un texte pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- si le sujet est concret.</li> <li>- si le contexte/thème lui est familier.</li> </ul>
12. Peut lire seul	<ul style="list-style-type: none"> <li>- des textes documentaires.</li> <li>- des textes de littérature de jeunesse.</li> </ul> <p><b>Mettre la liste dans le portfolio</b> (préciser : de niveau CP/CE1/CE2/CM1/CM2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distingue une action dans le présent /passé/ futur.</li> <li>- Repère et sait à quoi se rapporte les pronoms : personnels, compléments, en, y, dont, où</li> </ul>
13. Peut localiser et isoler l'information recherchée :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dans un texte documentaire.</li> <li>- dans un texte de littérature de jeunesse.</li> </ul> <p>(préciser : de niveau CP/CE1/CE2/CM1/CM2)</p>
<b>Production écrite : préciser (colonne de droite)</b>	
14. Sait écrire.	Préciser : en écriture cursive, en écriture scripte.
15. Maîtrise la correspondance script/cursive.	
16. Peut recopier un texte court sans erreur.	Préciser si lenteur pour écrire ou recopier.
17. Peut renseigner un formulaire:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avec des mots, des données chiffrées.</li> <li>- en répondant par une phrase simple.</li> </ul>
18. Peut compléter un questionnaire:	- en répondant par des mots / par une phrase
19. Peut écrire un texte court.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelques phrases.</li> <li>- Un court texte de ... phrases.</li> <li>- Avec l'aide d'un dictionnaire bilingue.</li> </ul> <p><b>Mettre dans le portfolio.</b></p>
20. Peut écrire un texte sous la dictée.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Phonétiquement.</li> <li>- En respectant l'orthographe d'usage et grammaticale.</li> <li>- Si le vocabulaire est connu à l'oral.</li> </ul>
21. A des compétences en orthographe/conjugaison/grammaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrit avec une relative exactitude phonétique des mots qui appartiennent à son vocabulaire oral.</li> <li>- Maîtrise la correspondance phonie-graphie (sauf....)</li> <li>- Respecte l'accord entre sujet et verbe / l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal.</li> <li>- Conjugue les verbes du 1er groupe / être / avoir / dire / faire / aller / venir (préciser à quels temps).</li> </ul>

## F – « POUR EN SAVOIR PLUS... »

### 1 – Une éducation plurilingue en contexte scolaire, pourquoi ?

Pour comprendre la notion de "compétence plurilingue" il faut dépasser certaines représentations courantes :

- *Les monolingues sont de plus en plus minoritaires* et dans nombre de situations géographiques et sociales, la maîtrise diversifiée de plusieurs langues représente la norme(1). Ce plurilinguisme "ordinaire" n'est pas nécessairement construit par des choix éducatifs ou un volontarisme fort des individus mais résulte de leur environnement, de leur développement d'enfant à adulte.
- En Europe occidentale, la façon dont on se représente le plurilinguisme a eu tendance à évoluer. On a valorisé dans un premier temps le plurilinguisme tel que construit par l'école. Il était admis qu'il s'agissait d'un instrument utile pour le monde du travail et la circulation professionnelle. Pour un Français, par exemple, cela revenait à dire qu'il était toujours mieux d'avoir l'anglais dans sa poche, mais aussi, en plus, une autre langue, l'allemand, l'espagnol, etc. Avec l'ouverture vers les pays d'Europe centrale et orientale et vers les pays baltes, on a compris que les plurilinguismes pouvaient être liés à la situation de populations minoritaires, dans des pays où il y a une langue majoritaire et de nombreuses minorités, ou au statut des langues nationales, qui peuvent avoir été longtemps dominées, opprimées.
- "Les représentations encore tenaces en milieu éducatif, entre un bilinguisme fortement valorisé pour les uns pour certaines langues et un bilinguisme source de problèmes pour les autres"(2) sont encore un obstacle à la valorisation du plurilinguisme des élèves. L'apprentissage précoce de l'anglais en école élémentaire, le choix de l'allemand - langue réputée en France plus difficile que l'espagnol - en première langue au collège, l'apprentissage du chinois dans le second degré qui se développe sont des choix qui procèdent d'une représentation élitiste et utilitariste du plurilinguisme. La non-valorisation des langues parlées par les élèves en famille au sein du groupe classe témoigne de cette mise à distance : "la langue de la maison c'est l'ELCO !"
- Valoriser une compétence plurilingue, c'est valoriser des compétences partielles, traduisant la maîtrise diversifiée de chacune des langues selon leur statut et leur usage dans un territoire donné et/ou dans des contextes privés -familial, scolaire, professionnel- donnés.  
L'enseignant va valider des objectifs qu'il pourra considérer comme peu ambitieux. **On s'éloigne ainsi du modèle dominant qui repose sur le mythe du parfait bilingue.**

---

(1) Le Daghestan, pays situé dans le Nord Caucase : 2,7 millions d'habitants, 40 langues parlées recensées. En Mauritanie, l'arabe littéral est langue officielle tandis que le peul, le soninké et le wolof ont le statut de langues nationales. Plus près de nous, la Suisse a cinq langues nationales : l'allemand, le français, l'italien, le romanche ainsi que le yéniche depuis que la Suisse a signé la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Sa constitution reconnaît l'égalité des langues, la liberté de ses citoyens dans ce domaine, la territorialité des langues et la protection des langues minoritaires.

(2) *Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire*

Deux approches méthodologiques de l'éducation au plurilinguisme :

- **l'éveil aux langues**
- **l'intercompréhension entre langues voisines**

Un outil de validation de la compétence plurilingue :

- La construction par l'apprenant de sa **biographie langagière**
- La **validation de ses compétences partielles** avec le **Portfolio européen des langues**

***Une démarche : l'éveil aux langues (Travaux de Michel Candelier)***

*Les animaux prennent la parole*

(Evlang - Université d'Evreux)

"A travers cette activité, les élèves prennent conscience de l'arbitraire du signe en écoutant des onomatopées d'animaux familiers dans quinze langues différentes (dont *l'anglais, l'arabe, le chinois, le gallois, le tchèque, le portugais du Portugal et celui du Brésil*, etc.). Ils peuvent constater tout d'abord la différence entre le cri réel d'un animal et l'image ou l'imitation qu'en donnent différentes langues. Un jeu de piste consistant à reconnaître des cris d'animaux tels qu'ils sont reproduits dans différentes langues et à se frayer ainsi un chemin dans une planche remplie d'animaux divers clôt cette activité"

*«I live in New York but... je suis né en Haïti»*

(Evlang - Université de Grenoble)

"A travers une courte autobiographie langagière d'Adrien, l'activité va permettre de mettre en évidence les différentes situations de communication que rencontre cet enfant migrant, né en Haïti et habitant New York depuis l'âge de 12 ans. Un sociogramme simplifié, reconstruit par les élèves sur la base du récit d'Adrien, permet de répondre à la question «quelle(s) langue(s) parle-t-il à qui?». On s'aperçoit alors qu'Adrien n'utilise pas les mêmes langues selon qu'il est à New York ou en Haïti, qu'il utilise parfois deux langues avec une même personne, parfois trois et parfois qu'une seule, qu'il vit des situations où on lui parle dans une langue et où il répond dans une autre (etc.). L'activité se termine par l'audition et l'observation par les élèves (repérage de langues en particulier) d'un rap exprimant la situation d'Adrien, entre autres dans la forme même du texte qui «mélange » créole, français, anglais et espagnol. *L'enjeu de cette activité est d'introduire une conception non élitiste du bilinguisme, en construisant la notion de répertoire plurilingue et en la contextualisant dans une réalité vécue par de nombreux migrants. Il s'agit donc de mettre en cause la définition courante du bilinguisme comme «connaissances parfaites et égales dans deux langues», d'amener les élèves à se représenter plus concrètement des situations de communication et des pratiques plurilingues, et – en particulier pour tous les enfants directement concernés – de les aider à reconnaître et à légitimer ces situations et ces pratiques.*"

*L'éveil aux langues : des outils pour travailler les différences- Pietro Et Matthey - (Langage et pratiques, 2001)*

**Eveil aux langues : les ressources Evlang**

- *Les langues du monde au quotidien* (avec CD) Cycle 2.  
Coordination Martine Kervran - SCEREN
- *Les langues du monde au quotidien* (avec CD) Cycle 3.  
Coordination Martine Kervran - SCEREN

## Translanguaging

- *The subway sparrow* (le moineau du métro) Leyla Torres - Edition Square Fish  
Une petite fille qui parle anglais, un homme qui parle espagnol et une femme parlant polonais ne peuvent guère converser. Pourtant, quand un moineau se retrouve prisonnier dans leur compartiment, leur volonté d'aider l'oiseau brise la barrière linguistique : peut-on agir ensemble et communiquer quand on ne parle pas la même langue ?

## Utiliser la médiation de la langue maternelle

- *Bandes sons* de 12 classiques de la littérature enfantine (Roule Galette, Petite poule rousse, etc) en français, turc, chinois, russe à télécharger sur le site du *CRAVIE*
- *Imagiers multilingues Migrilude* (<http://www.migrilude.com>)
- *Conte-moi la francophonie* ([www.conte-moi.net](http://www.conte-moi.net))  
Près d'une centaine de contes enregistrés en deux versions : en français et en langue locale (bambara, arabe, wolof, sérère)

## Valoriser la langue de l'élève bilingue ou plurilingue :

- **Le secret d'un prénom**, Lisa Brenner, Actes Sud Junior  
Le jeune lecteur s'initie à la tradition des prénoms chinois, et découvre la calligraphie et quelques idéogrammes chinois.
- **Mon premier livre de chinois**, Lisa Brenner, Actes Sud Junior  
Pour s'initier à la calligraphie chinoise, découvrir quelques idéogrammes tout en découvrant leur évolution dans le temps (du figuratif à l'abstrait) et apprendre à former ses premières phrases.
- **Les contes des quatre vents**, éditions L'Harmattan  
Contes bilingues/trilingues illustrés d'Afrique Noire, des Amériques, d'Asie, des Caraïbes, de l'Océan Indien, de l'Océan Pacifique, d'Europe, du Maghreb et du Moyen-Orient.
- **Tour de terre en poésie** - Anthologie multilingue de poèmes du monde.  
J.M. Henry - Edition Rue du Monde
- **Ohé Comptines du monde entier** - A. Prigent . Edition Rue du Monde
- **La famille Totem**. Tomes 1 et 2. Michel Serres. Editions Rue du Monde  
Un grand classique. La famille Totem, c'est la famille des citoyens du monde. Chaque membre de la famille nous est présenté. Une phrase écrite dans une autre langue complète le portrait de chacun.
- **Mon miel ma douceur**, M. Piquemal/E.Nouhen, Editions Didier jeunesse  
"Lorsque Khadija arrivait au pays (...) c'était mille tendresses chuchotés à l'oreille par sa grand-mère Zhora."  
L'histoire évoque les vacances entre deux cultures, entre deux langues qui s'entremêlent. Un album très tendre écrit en français et ponctué de mots doux, comptines et débuts de récit en arabe.

## Intercompréhension des langues voisines :

Le concept : Découvrir les ressemblances et les différences des langues voisines (dans notre cas romanes : français, espagnol, portugais, roumain, catalan, provençal, italien) pour construire des compétences d'intercompréhension et favoriser une attitude réflexive favorisant la maîtrise de la langue.

- **Itinéraires romans**

Cette plate-forme internet propose à des jeunes de 9 à 13 ans de découvrir 6 langues romanes voisines et leurs liens : catalan, espagnol, italien, portugais, roumain et français.

À travers contes, clips, BD et mini-reportage, les apprenants doivent mettre en oeuvre des stratégies d'identification et de perception du lexique et de quelques actes de parole, tant à l'oral qu'à l'écrit  
[www.unilat.com](http://www.unilat.com) (aller dans *Promotion et enseignement des langues*)

## En conclusion

*"Tout ce qui se fait à côté de la langue de scolarisation au nom de l'éducation plurilingue et interculturelle doit bénéficier à cette langue de scolarisation. Et tout ce qui se fait dans la langue de scolarisation doit comporter, également, une dimension d'ouverture aux autres langues."*

Daniel Coste, expert auprès de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, entretien du 5 mai 2010 publié sur le site [francparler.org](http://francparler.org)

On peut enfin préférer la dénomination proposée par Mme Hélot qui rappelle souvent que le terme "allophone" n'est pas le plus valorisant pour nos élèves.

"Allophone" signifie en effet *Qui parle une langue autre que celle(s) de la majorité*, du grec ancien [ἄλλος](#), *allos* c'est-à-dire *"autre"* »

Elle utilise et propose le terme d'élèves *bilingues émergents*.

### Pour aller plus loin :

Que ressentent nos élèves quand ils arrivent ?

- **L'analphabète** - Agota Kristof - Editions Zoé  
Très court récit autobiographique de l'écrivain Agota Kristof, qui a appris très jeune à lire et qui toute petite déjà aimait écrire. Elle quitte enfant la Hongrie avec sa famille pour venir habiter en Suisse, pays dont elle ne parlait pas la langue ...
- **Cher pays de mon enfance** - paroles de déracinés - J. P. Guéno - Edition Libro  
Les auditeurs de Radio France ont raconté la France qu'ils ont imaginée, celle qu'ils ont découverte, celle qu'ils ont adoptée, celle qui les tenait à distance. De très beaux témoignages.
- **Les premiers jours** - E. Errera - illustré par Marianne Satrapi, Actes Sud Junior  
À onze ans, Rebecca quitte l'Égypte, avec sa famille, pour la France.  
Peu d'action mais les sentiments et premières impressions de Rebecca dans ces premiers jours.

### Plurilinguisme : bibliographie

- **Du bilinguisme à la maison au plurilinguisme à l'école** - C. Hélot  
Chargée de projet au Conseil de l'Europe, professeur à l'Université et à l'IUFM de Strasbourg → c'est l'ouvrage de référence
- **Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire**. Article de C. Hélot
- Revue Diversité Numéro 83, **Un bilinguisme particulier** - VEI – SCEREN
- **Grandir avec plusieurs langues : comment faire du bilinguisme ou du plurilinguisme un atout ?**  
Actes du colloque du 24.10.2012 de l'association DULALA ([www.dunelanguelaautre.org/publications](http://www.dunelanguelaautre.org/publications))

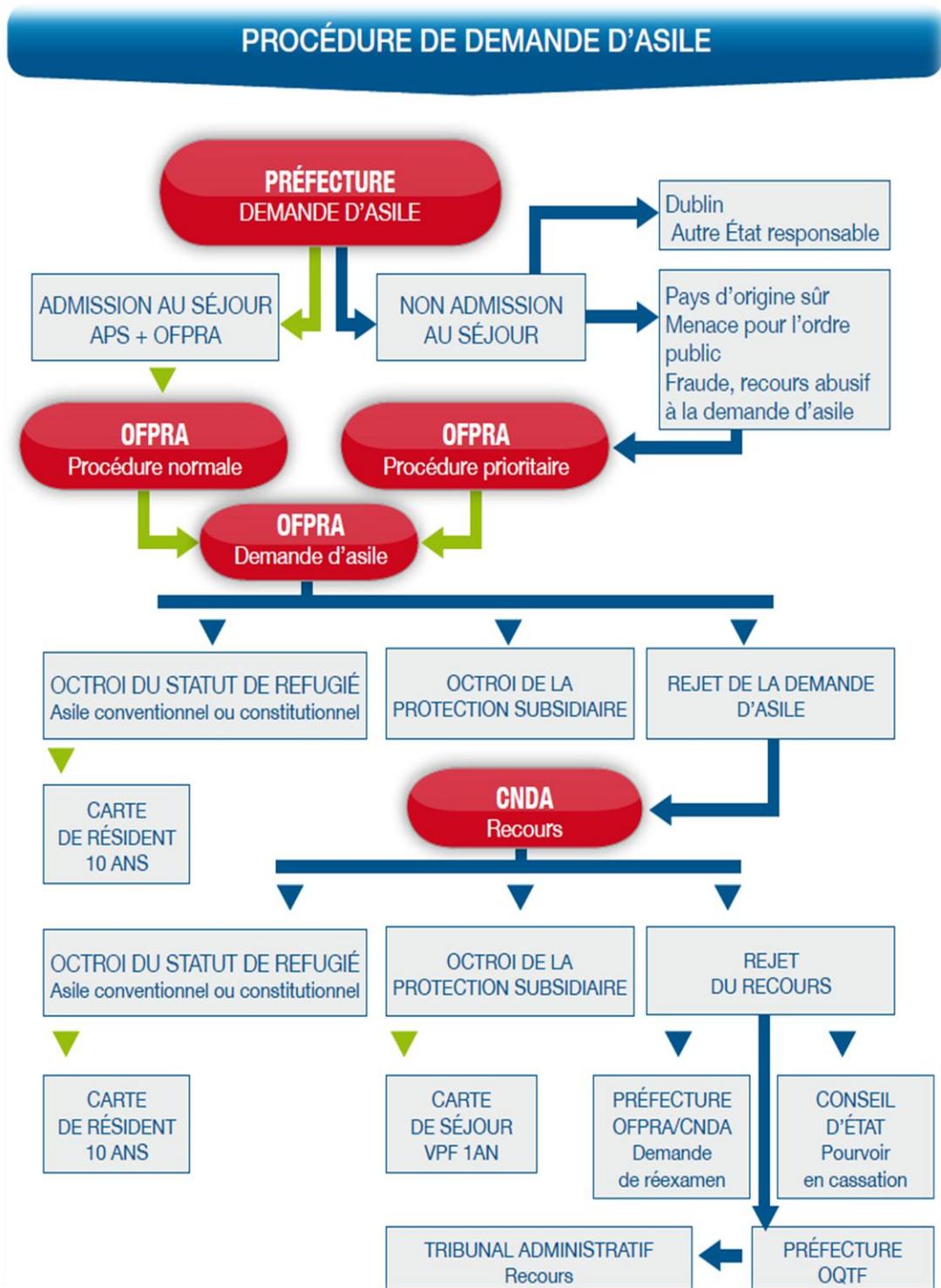
### Films :

- **Raconte-moi ta langue** - Nathalie Feltin
- **Comparons nos langues** - Nathalie Auger

### Quels évènements valorisent le plurilinguisme ?

- 21 février : Journée internationale de la langue maternelle - UNESCO
- 26 septembre : Journée européenne des langues - Conseil de l'Europe

## 2 – Le parcours de la demande d’asile



Source : France Terre d’Asile

### 3 – Liste de sites internet pour enfants allophones

#### a) Pour l'enseignant (ressources, à photocopier)

##### **Spécial primo-arrivant :**

- Site de **R. Kara** (*idéal pour enfants lecteurs*) : <http://roland.kara.chez-alice.fr/do/index.html>
- <http://webtice.ac-guyane.fr/clin/> site d'une classe d'initiation en Guyane avec outils lexique
- documents sur l'accueil des allophones : [http://cravie.site.acstrasbourg.fr/debut\\_web.htm](http://cravie.site.acstrasbourg.fr/debut_web.htm)
- ressources pour allophones :  
[http://www.ia85.acnantes.fr/92270720/0/fiche\\_pagelibre/&RH=1285669086484&RF=1285669035152](http://www.ia85.acnantes.fr/92270720/0/fiche_pagelibre/&RH=1285669086484&RF=1285669035152)
- à la découverte d'autres langues [http://www.lexilogos.com/traduction\\_multilingue.htm](http://www.lexilogos.com/traduction_multilingue.htm)

##### **Autour de la lecture :**

- **La petite souris** <http://lps13.free.fr> fiches d'exercices par son, CP
- **Les coccinelles** : exercices de français et maths, niveau CP et CE1 <http://lescoccinelles.free.fr>
- Exercices de lecture CP : <http://www.professeurphifix.net/cp/lecture/lecture.htm>
- Méthode de lecture complète avec fiches de lecture pour du soutien faciles à utiliser  
<http://www.phonemus.fr/lectureCP/lectureCP.htm>
- **orphéecole**: ressources en lecture, mathématiques... <http://www.orpheecole.com/>
- <http://www.lecartabledeseverine.fr/nouveaux-fichiers-francais-a5215240> (avec des fichiers de niveaux CE1 en ORL, idéal pour élèves lecteurs)
- <http://lewebpedagogique.com/monsieurmathieundlronchin/2012/03/11/dossier-phonologie-cp-labysons-labylettre-dictee-muette-au-bon-mot-la-bonne-image-cp/> = activités phonologiques, dictées muettes mais aussi dans les autres disciplines
- activités à partir d'album : <http://zoutils.ek.la/lire-c318653>

#### b) Pour l'élève (logiciels à télécharger ou activités en ligne sur ordinateur)

- **Languages on line** <http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/french.htm> (activités ludiques autour du lexique, dialogues à écouter, mots à écrire, jeux...)
- **1000 mots ...** : [http://pagesperso-orange.fr/jm.campaner/jmc\\_1000MOTS/index.htm](http://pagesperso-orange.fr/jm.campaner/jmc_1000MOTS/index.htm) (exercices classés par son et par niveau GS CP CE1, nécessite d'avoir des écouteurs)
- **alphalire** : [http://www.lepointdufle.net/apprendre\\_a\\_lire/](http://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire/) (différents exercices en ligne)
- **lakanal** : <http://cp.lakanal.free.fr/> (exercices en ligne pour CP et CE1)
- **sebran** : exercices simples en lignes <http://www.wartoft.nu/software/sebran/french.aspx>
- **Max et Tom** <http://www.maxetom.com/> jeux en ligne par son, très simples d'utilisation, peut se faire en autonomie, liste des mots que l'on peut imprimer, fiches d'écritures.... + activités en maths en ligne autour des additions notamment

- **Exercices en ligne pour enfants lecteurs** : <http://exercices.free.fr/> (permet de travailler le lexique, exos de vocabulaire, grammaire...)
- **Français Facile** <http://www.francaisfacile.com/> nombreuses activités à faire en ligne, avec écoute de dialogue, reconstitution de dialogues... (possibilités d'évaluation et de suivi des enfants)
- **Boowa et Kwala** <http://boowakwala.uptoten.com/enfants/boowakwala-homeevents.html> activités ludiques pour enfants d'âge cycle 2 avec des courts dialogues, des chansons, des jeux
- **Lexique FLE** <http://lexiquefle.free.fr/> activités autour du lexique

#### 4 – Quelques applications I-Pad

- **Alphabet** : Apprendre à écrire les lettres, obligation d'avoir le bon geste graphique pour être validé (majuscule / minuscule) - (*gratuit pour les lettres a,b,c,d,e,f ; 1,79€ pour la version complète au 01/09/2013*)
- **Dictée montessori** : On choisit la difficulté des mots (sons complexes), l'enfant entend le mot et doit l'écrire, il entend le son des lettres (entrée aussi lexicale ; *3,59€ au 01/09/2013*)
- **Le son des lettres Montessori HD** : Possibilités de différencier les élèves et de suivre le travail ; activités autour des mots, des lettres, possibilités de s'enregistrer... (*3,59€ au 01/09/2013*)
- **Kidschool premiers mots** : Premiers mots fléchés pour apprendre l'alphabet, écrire des mots, avec plusieurs niveaux de difficultés (*partiellement gratuit*)
- **Premiers mots** : L'enfant reconstitue le mot avec ou sans modèle (animaux, couleurs, fruits et légumes ; *1,79€ au 01/09/2013*)
- **Pango** : Livre INTERACTIF idéal pour enfant débutant en lecture ou pour non lecteur avec adulte. Ils aiment beaucoup ! (*livre 1 gratuit, puis 2,69€ pour chacun des 4 livrets suivants au 01/09/2013*)
- **Mon tableau noir** : Une ardoise très réaliste, idéal pour travailler le geste graphique, dessiner... choix des couleurs, possibilités de mettre des lignes... (*partiellement gratuit*)
- **Mémory** : Jeu de memory classé par thèmes (transport, fruits, légumes, animaux, aliments...) Avantage : quand l'enfant fait une paire, il entend le mot (*partiellement gratuit*)
- **Apprendre le français Hello** : Pour apprendre facilement le vocabulaire, l'enfant peut s'enregistrer et se réécouter, entendre les mots et associer aux images (mois, nombres, légumes, fruit, sport, métiers...)
- **L'imagier parlant** : Entendre les mots (aliments, autour de bébé, vêtements, dans la maison, à table, divertissements, animaux...*gratuit*)
- **French for kids** : 400 cartes pour découvrir le lexique de différents thèmes. (Pas d'activités ; *gratuit pour les animaux*)
- **Les nombres Montessori** : Numération : utiliser centaines / dizaines / unités, apprendre les nombres de 1 à 999
- **Maths 4-5 / 5-6 / 6-7** : Apprendre les maths en s'amusant (quantités, calculs additifs chronométrés, suite des nombres ...*partiellement gratuit*)
- **Euro pièces** : Manipuler les pièces de monnaie (exemple : compter des sommes, payer, rendre la monnaie...*partiellement gratuit*)

## GLOSSAIRE

**Allophone** : enfant non francophone arrivé en France depuis moins de 2 ans. On rencontre aussi les termes de primo-arrivants, primo-migrants, migrants, ENAF (Elèves Nouvellement Arrivés en France)

**CADA** : Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile

**CECR** : Cadre Européen Commun de Référence

**CLA** : Classe d'Accueil (s'adresse aux élèves allophones d'âge collège)

**CLIN** : Classe d'Initiation (s'adresse aux élèves allophones d'âge cycle 3)

**Espace Accueil** : association accompagnant les demandeurs d'asile dans leurs premières démarches (hébergement)

**FLE** : Français Langue Etrangère

**FLS** : Français Langue Seconde

**FTA** : France Terre d'Asile, association accompagnant les demandeurs d'asile dans leur vie quotidienne et démarches administratives et juridiques (demande d'asile)

**N+1** : terme désignant les élèves non francophones arrivés l'année précédente pouvant encore bénéficier d'une aide FLS

**UPE2A** : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants