

L'ACADEMIE DE GRENOBLE A L'EPREUVE DES ENA(F)¹

Violaine DE NUCHEZE *

La mise à l'épreuve des ENA contient 3 volets : la formation et l'information des enseignants, la coordination entre eux et avec les autres acteurs potentiels autour des ENA et une inscription claire du dispositif au sein de l'espace scolaire et du projet d'établissement. Le CASNAV nouvellement créé devrait y aider.

Nous empruntons quelques chiffres au Rapport d'Atelier Territorial réalisé en 2006³ ; ils indiquent que le nombre d'ENA depuis 2002 dans l'académie de Grenoble oscille entre 1600 et 2000, répartis environ pour moitié dans le premier et le second degré (jusqu'à 16 ans). La Haute-Savoie concentre à peu près la moitié des effectifs ; la seconde moitié se répartit entre l'Isère (pour moitié), la Savoie, la Drôme et l'Ardèche, en proportions à peu près égales. Les nationalités d'origine (environ 70) se répartissent différemment dans les départements (par exemple, les Bosniaques sont très nombreux en Haute-Savoie). Les degrés de scolarisation antérieure sont très variables et l'hétérogénéité constitue la première caractéristique de ces publics. Les enseignants qui les ont en charge ont une formation spécifique qu'ils valident, depuis 2005, par le biais de la « certification complémentaire FLS⁴ ».

La circulaire 2002-100 du 25-04-2002, intitulée *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* précise les conditions d'accueil de ces publics (et de leur famille), l'évaluation de leurs acquis et leur affectation (éventuelle) dans des classes spécifiques, pour une année scolaire.

* Professeure des Universités
Stendhal-Grenoble 3
Laboratoire LIDILEM²

Ces classes spécifiques sont les CLIN (classe d'insertion) et les CRI (cours de rattrapage intégré) pour le primaire (environ 57 structures); les CLA (classe d'accueil) pour le secondaire (essentiellement les collèges, environ 17 structures). Il existe également des CLA pour les élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA : 10% du total des CLA). Les élèves de plus de seize ans dépendent de la MGI (Mission Générale d'Insertion) et peuvent être pris en charge dans une CIPPA-FLE (Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance : au Lycée Mounier pour l'Isère) ou les GRETA. Certains établissements non pourvus de ces structures disposent d'un volant d'heures supplémentaires pour la prise en charge des élèves. Un quart de ceux-ci est scolarisé hors de ce dispositif, c'est-à-dire qu'il ne bénéficie pas de soutien spécifique.

En l'absence d'un CASNAV⁵ (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage), un Comité de Pilotage s'est mis en place en 2005 sous la direction de G. Cherqui (I.A.I.P.R. : Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional) ; il rassemble enseignants, formateurs, universitaires spécialistes de FLE/S, conseillers pédagogiques, chargés de mission, inspecteurs, chefs d'établissement... et tente d'apporter des améliorations en termes de cohérence d'ensemble, visibilité institutionnelle, communication, concertation, expertise, formation, documentation etc., sans compter la mise en place du DELF⁶ scolaire pour la rentrée scolaire 2007 dans certains établissements-test de l'académie. En mai 2007, Le recteur de l'Académie de Grenoble a décidé la création d'un CASNAV.

Une particularité des acteurs réside dans la diversité des statuts et des formations : si l'on

envisage les enseignants et les formateurs de ce Comité de Pilotage, certains viennent du FLE/S, d'autres du FLM, aussi bien au primaire qu'aux collèges, lycée, université. Quant aux ENA eux-mêmes, quelle que soit leur classe spécifique pour une durée limitée, ils passeront à des rythmes très divers du FLE au FLS puis au FLScol, pour réussir de façon progressive leur intégration dans le cursus ordinaire, où ils commenceront par les disciplines n'exigeant pas une bonne maîtrise de la langue. Précisons rapidement quelques notions.

Les notions-clés⁷

Français Langue Seconde :

Selon G. Vigner (1992 : 40) : Il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves

Il existe en effet différents contextes d'apprentissage du français et en français : en France, dans les pays considérés comme francophones, dans les pays étrangers où existent des écoles françaises (classes bilingues, sections internationales...). Nous nous intéresserons au Français Langue Seconde en France. Ce FLS est présenté par G. Vigner comme une discipline de transition (notion de continuum FLE-FLM) et doit permettre la compréhension de l'ensemble des disciplines scolaires. Il doit être en lien avec les nouveaux programmes. L'apprentissage est placé sous le signe de l'urgence et de la complexité. L'enseignant doit adapter ou élaborer des outils à partir des matériaux déjà disponibles en FLE et FLM. En dehors des compétences spécifiques (mettant en avant les lexiques des disciplines), l'accent doit être mis sur la contextualisation de tout fait de langue abordé et les aspects culturels (codes langagiers, conversationnels, éducatifs...) en partant des cultures d'origine du groupe (approches comparatives).

Les mots-clés sont donc les suivants : immersion, environnement linguistique, maîtrise des formes générales de la langue, compétence de communication, compétences spécifiques, compétences transversales, activités de groupe, pédagogie différenciée, interactions, importance croissante de l'écrit, interculturalité et codes conversationnels, métacommunication (pour la comparaison des langues L1/L2).

Français Langue de scolarisation⁸ :

Dix ans plus tard, le concept se précise : la langue-cible est celle de l'école et des apprentissages ; elle ne se limite plus à la maîtrise de la langue comme pour les publics FLE, mais doit permettre à l'élève de s'intégrer progressivement à la classe ordinaire dans laquelle il est affecté. D'où l'importance de la compréhension (des consignes par exemple), de l'écrit et des lexiques spécifiques aux différentes disciplines, des approches transversales de disciplines regroupées.

Cette évolution peut être vue à travers les mots-clés bien connus des acteurs (enseignants, formateurs, administratifs...) : accueil, accompagnement, intégration progressive (immersion contrôlée), PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), pédagogie innovante, pluridisciplinarité, transversalités, valorisation des langues-cultures d'origine, équipe éducative, intervenants extérieurs, projets, partenariats (contrats), articulation forte entre le dispositif et la classe ordinaire, « métier d'élève » et « vivre ensemble ».

Trois ans après l'ouvrage de M. Verdelhan-Bourgade, les Cahiers Ville-Ecole-Intégration livrent un numéro exemplaire de ce qu'il convient de mettre en place dans tout établissement abritant un élément du dispositif ENA⁹.

A l'écoute du terrain

Les groupes de travail du Comité de Pilotage ont permis, depuis la rentrée 2005, des échanges nombreux et instructifs dont nous avons extrait dix points :

1- L'enseignant FLS ne peut pas réussir seul.

Est-ce trivial ou paradoxal de l'affirmer ? Les textes insistent tous sur l'obligation qu'a l'établissement d'intégrer dès son arrivée l'ENA dans sa classe d'affectation, pour les matières n'exigeant pas la maîtrise de la langue (EPS, arts plastiques, musique, puis disciplines scientifiques, pour arriver enfin aux sciences humaines). Or, la réalité est tout autre (trop souvent) : l'ENA reste dans la

structure CLA par exemple, et n'intègre que peu voire pas du tout sa classe. Les emplois du temps servent souvent de justification mais il s'avère que les enseignants des classes ordinaires sont démunis par rapport à ces publics...surchargeants, qu'ils préfèrent donc...ailleurs. Il est indéniable que l'ENA, dans cette première année d'école française, nécessite une prise en charge particulière, où qu'il se trouve dans l'établissement. L'articulation entre dispositif spécifique et classes ordinaires est donc déterminante pour la réussite du projet d'intégration. Celui-ci doit se décliner en équipe et en partenariat.

2-Le projet d'établissement et l'équipe pédagogique

Le projet d'établissement reste souvent allusif, lorsqu'il évoque le dispositif ENA, et aucune équipe pédagogique ne se constitue autour du projet d'intégration. Une première mesure de remédiation consisterait minimalement en une réunion de rentrée convoquée par les Principaux (ou les Proviseurs), à laquelle assisteraient l'enseignant du dispositif et les professeurs principaux du collège (ou du lycée). Les enseignants des classes ordinaires (non certifiés FLS) recevraient alors les informations qui leur manquent sur ce public si particulier : souvent en effet, l'ENA est « confondu » avec un élève en difficulté, voire handicapé. Des mesures simples pourraient être décidées au sein de cette équipe, telles que le « parrainage » de l'ENA par un élève de la classe ordinaire (sur la base du volontariat) et/ou la désignation d'une personne-ressource dans l'établissement pour l'aide aux démarches.

3-Le conseiller d'orientation – psychologue (C.O.P.)

Les ENA ont souvent vécu et vivent encore à leur arrivée sur le territoire des histoires

Du bon usage des distinctions FLE-FLS-FLScol¹⁰

FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	FRANÇAIS LANGUE SECONDE	FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION
Absence de besoins réels = motivations faibles	Besoins réels, motivation forte, caractère d'urgence	Besoins langagiers liés aux disciplines (DNL) ¹
Apprentissage lent = progression lente, linéaire	Apprentissage intensif = progression rapide, en spirale	Compétences transversales : interactions, consignes...
La langue est nouvelle, le plus souvent imposée par le système scolaire	La langue est familière à différents degrés, selon l'environnement	La langue est celle de l'école ; celle de l'ENA est exploitée lors de l'apprentissage
L'écrit est secondaire en début d'apprentissage	L'écrit est indispensable rapidement	Compréhension niveaux de reformulation
Le lexique est général La grammaire inductive La phonétique discrète	Le lexique est spécialisé La grammaire explicite La phonétique essentielle	Lexique des disciplines Métalangage, métacognition, Conscience phonologique
La culture est explicite, fournie par le manuel	La culture est induite (rôle de l'environnement)	Culture scolaire et approche comparée des cultures
Les effectifs sont élevés	Les effectifs sont limités	Les effectifs sont instables
Le niveau est plutôt homogène	Évolution rapide des niveaux et groupes hétérogènes	Niveaux irréguliers selon les disciplines
L'enseignant est seul vecteur	Sources de savoirs multiples	Pluralité des enseignants et des personnes-ressources
L'évaluation est ponctuelle	L'évaluation est continue, formative, diagnostique	Bilan de compétences : vers l'évaluation sommative
La classe est fermée	La classe est ouverte	Ouverture aux partenariats : milieux associatifs, Maisons de Quartier, bibliothèques...

matérielle (ils ne sont pas rares), l'assistante sociale apparaît comme l'instrument privilégié pour la construction du lien avec les familles ; celles-ci ont souvent peur de l'école (elles n'y viennent pas), honte de leur propre histoire scolaire, ou viennent de cultures où venir voir les enseignants est impensable. Or ces familles doivent (veulent ?) s'impliquer (ou pouvoirs'impliquer) dans l'intégration scolaire de leurs enfants. Deux mesures fonctionnent : l'assistante sociale se déplace vers les parents, et l'enseignant du dispositif assure une permanence pour les recevoir. C'est la seule façon de régler par

douloureuses, liées à leur pays d'origine (conflits armés) et/ou au parcours migratoire de leurs parents, sans même évoquer la situation des « mineurs isolés ». La détresse affective de ces enfants et adolescents nécessite un suivi de la part des C.O.P., car ni l'enseignant du dispositif ni ceux des classes ordinaires ne sont à même de les prendre en charge à ce niveau. Ce qui signifie que le C.O.P. doit être membre à part entière du projet d'intégration de chaque ENA, donc de l'équipe constituée lors de chaque rentrée scolaire.

4- L'assistante sociale

Outre d'éventuels problèmes de survie

exemple certains problèmes d'assiduité, voire d'absentéisme.

5- Les traducteurs

Ces échanges entre enseignants, C.O.P., assistante sociale, famille et ENA ne sont possibles que si l'on dispose (pour les premiers mois) de traducteurs. Sachant qu'il y a dans l'académie environ 70 nationalités, certains cas ne trouvent pas de solution immédiate. Le plus souvent, c'est un membre de la communauté d'origine qui fait office de traducteur, et les associations (ADATE, ODTI etc .) peuvent intervenir. Des organismes tels que le FASILD financent des plaquettes d'informations en différentes langues sur le

système scolaire et là encore, on voit la nécessité de mettre en œuvre des partenariats avec le milieu associatif. C'est seulement par le biais d'un tissage serré de liens multiples que l'on pourra remédier à l'isolement des enseignants et contribuer à l'intégration des ENA.

6- Le CDI

Sa fréquentation régulière s'impose à part entière dans le processus d'acculturation de ces publics, qui y trouveront, outre les ouvrages scolaires, la presse spécialisée qui servira de support aux activités interculturelles. Pour ce faire, la collaboration entre l'enseignant du dispositif et les documentalistes est indispensable, dans la préparation et la réalisation de dossiers thématiques, de débats, d'exposés et autres fiches. Pourront se localiser ici les ouvrages des collections « en français facile » disponibles sur le marché de l'édition, les dictionnaires illustrés accompagnés de cédéroms, les ouvrages de référence liés à l'apprentissage de la langue française (recueil de poésie, textes de théâtre...). Là aussi, le projet d'établissement devra prévoir un budget en conséquence, les ouvrages généralement disponibles dans les bibliothèques n'étant pas accessibles à l'arrivée des non francophones.

7- L'informatique

Informatique et Internet (B2I) exercent sur ces publics fascination et motivation, indépendamment des programmes ; ils permettent aussi aux ENA de rompre l'isolement qui les caractérise à leur arrivée, de les mettre en relation par courriel et/ou forum interposés, avec les différentes structures spécifiques de l'académie. Ils permettent l'apprentissage en autonomie donc l'individualisation que nécessite

l'hétérogénéité souvent maximale des classes (usage de didacticiels, de cédéroms éducatifs etc., très nombreux sur le marché et disponibles dans tout CDDP). Encore faut-il que l'établissement accueillant ces publics dispose des appareils nécessaires et puisse en assurer la maintenance, soit que l'ENA bénéficie d'une salle équipée, soit qu'il puisse être intégré rapidement à son groupe-classe ordinaire pour les activités informatiques. On voit ici encore la nécessité d'une concertation forte et d'une articulation précise entre l'enseignant du dispositif et celui de la classe ordinaire : le lexique de l'informatique (dont les consignes les plus fréquentes), fourni par le spécialiste, sera introduit d'abord dans le groupe ENA par l'enseignant FLS.

8- L'espace-classe

Ces réflexions permettent de poser la question très concrète de la localisation du groupe ENA dans l'établissement. On a vu des ENA se trouver « sans salle » à la rentrée, d'autres être comme « exilés » au fin fond des bâtiments, ou se retrouver dans un réduit sinistre garni de quelques rebus mobiliers... On a vu aussi de



grandes salles claires, garnies d'affiches, de cartes, de dessins en tous genres, et bien sûr d'un coin bibliothèque et/ou de postes informatiques. Un tel aménagement de l'espace-classe est révélateur de l'engagement de l'enseignant FLS, de l'équipe éducative, de la direction de l'établissement. Mettre en place un tel lieu de vie et d'apprentissage – qui relève de la sécurisation affective dont ces publics ont tant besoin – révèle l'existence

d'un véritable projet d'établissement en matière d'intégration scolaire des ENA. L'espace-classe est le premier territoire français de ces élèves : à ce titre, ils doivent s'y sentir en sécurité.

9- La formation, initiale et continue

Si la certification complémentaire FLS des enseignants titulaires s'est imposée, c'est que rien dans leur formation initiale ne les avait préparés à prendre en charge les ENA. Beaucoup se sont auto-formés, au fil de l'expérience, mais des modules de préparation devraient être mis en place dans les IUFM, tant pour les enseignants du primaire que pour ceux du secondaire. Actuellement, une information est donnée (quelques heures) aux professeurs des écoles seulement, et à titre optionnel. Or tout enseignant rencontrera dans sa carrière les problèmes spécifiques liés à ces élèves allophones, même s'ils n'assurent pas d'enseignement en CLIN ou en CLA. Ce sont précisément ceux des classes du cursus ordinaire qui se sentent complètement démunis lorsqu'un ENA arrive. Et l'on ne peut leur en tenir rigueur. Certains ENA se voient alors relégués en fond de classe, évalués avec les mêmes critères que les francophones, quand ils ne sont pas tenus pour déficients intellectuels.

La formation continue fait porter l'effort actuellement sur les procédures d'évaluation préconisées par les travaux du Conseil de l'Europe. La connaissance et l'utilisation du CECR (DELFS scolaire plus particulièrement) ont fourni l'essentiel de la formation continue en 2006-2007. Les enseignants soulignent également la nécessité de découvrir les systèmes linguistiques des nationalités les plus représentées : l'arabe, le turc, au moins

une langue slave, ce qui est un bel exemple de leur ouverture d'esprit.

10- Apprendre à une énorme machine à communiquer ?

Toutes ces discussions nous ont montré à quel point la communication et la coordination faisaient problème : sentiment très fort d'isolement chez les acteurs, absence de lien institutionnel entre eux, informations

parcellaires, ponctuelles et souvent peu claires, marginalisation éventuelle dans l'établissement d'exercice, relations hiérarchiques tendues et bien peu constructives, fortes disparités d'un établissement à l'autre et d'un département à l'autre (absence évidente de

cohérence d'ensemble), éloignement des instances de décision et sentiment d'impuissance – voire d'insécurité – vis-à-vis d'elles, conscience aiguë de l'impossibilité de répondre aux demandes des ENA (loin de se limiter aux « besoins langagiers » !) donc sentiment d'échec et culpabilité. Pour réussir, nous sommes condamnés à apprendre à parler... dans cette énorme machine qu'est l'éducation nationale, et cela ne peut se faire qu'à partir de projets d'établissement et d'équipes solidaires, avec l'aide active d'experts sur le terrain, de façon à lutter contre ces sentiments d'isolement et d'impuissance ; bref, cela ne peut se faire qu'à partir d'une instance institutionnalisée du type CASNAV.

En conclusion de ces « leçons du terrain »

Les éléments ci-dessus devraient être examinés, débattus, traités et communiqués (en temps réel, ce que l'Internet permet



aujourd'hui) au sein du CASNAV qui vient d'être créé.

Cette structure remplirait prioritairement **quatre missions**, déjà prises en charge depuis deux ans par le « Comité de Pilotage » :

- Une mission d'expertise-conseil
- Une mission de formation et d'information
- Une mission de documentation
- Une mission de coordination.

Ces deux dernières années de travail ont déjà permis plusieurs avancées :

- Celle d'un site (SITENA : abrité par l'académie), dédié à l'information et la documentation, réalisé par des stagiaires de Master 2 de l'université Stendhal : <http://enaf.ac-grenoble.fr>

- Celle d'inventaires de ressources pédagogiques, à partir du Centre de Ressources ENA (I.A. de l'Isère), abrité par le CRDP, et indiquant dans quel(s) CDDP de l'académie se trouvent les ouvrages (disponibles par le prêt-inter et doc-en-ligne) : <http://doc-en-ligne.crdp.ac-grenoble.fr>

- Celle d'une liste de diffusion permettant aux acteurs de rester en contact : enaf@listes.ac-grenoble.fr, indispensable à la circulation rapide des informations ;

- Celle d'un groupe de formateurs engagés actuellement dans des stages consacrés aux problématiques de l'évaluation ;

- Celle de la création d'un stage de préparation à la certification FLS, au C.U.E.F. de l'Université Stendhal ;

- Celle d'un groupe de travail produisant des référentiels de contenus et de compétences pour les plus de 16 ans (CLA-lycées) et les NSA-FLE (Non Scolarisés Antérieurement) ;

- Celle de la création de trois classes ENA en lycée, dans les départements de l'Isère (E. Mounier, Grenoble), de la Savoie (L. Armand, Chambéry), de la Haute-Savoie (Cluses) ;

- Celle de l'intervention d'aide institutionnalisée (stages) d'étudiants de Master FLE/S, dans les structures nouvelles en cours d'expérimentation ;

- Celle d'un suivi documentaire en matière de ressources, outil de formation continue ;

- Celle de projets concernant la définition du FLS des disciplines non linguistiques.

Le tout nouveau CASNAV souhaite maintenant rencontrer les acteurs du milieu associatif : de nombreux liens restent à tisser.

(1) Elève Nouvellement Arrivé (en France) : /.../ pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire, définition extraite de la circulaire 2002-100 du 25-04-2002.

(2) Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (Sciences du Langage)

(3) L'accueil des primo-arrivants dans l'académie de Grenoble, F. Collet, C. Grange, C. Lachniet

(4) Le BO du 28-10-2004 en précise les conditions et modalités. En 2005 et 2006, près de 150 enseignants ont obtenu cette certification, sur les cinq départements. Le CUEF (Centre Universitaire d'Etudes Françaises) de l'Université Stendhal-Grenoble3 a mis en place depuis 2006 un stage spécifique de préparation à cette certification (première quinzaine de juillet).

(5) Dont les missions sont définies dans la circulaire 2002-102 du 25-04-2002, en remplacement de celles des CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants). Un CEFISEM a existé à Grenoble de 1976 à 1997.

(6) Diplôme d'Etudes en Langue Française, sous la responsabilité du CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) sanctionnant les niveaux A1, A2 et B1 du CECR (Cadre Européen Commun de Référence). Les textes sont téléchargeables.

(7) Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, J.P. Cuq (dir.), Cle International, 2003

(8) M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, PUF

(9) Goï C. (2005) : *Des élèves venus d'ailleurs*, V.E.I., CRDP Orléans-Tours.

(10) FLE : Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue Seconde

FLScol : Français Langue de Scolarisation

(11) DNL : Discipline Non Linguistique

Quelques exemples de ressources :

1° degré (outils de formation et ressources pédagogiques)

**La langue des apprentissages. Premiers pas dans le français de l'école*, CNDP, 2004

Extrait : Quelques conseils pour une bonne intégration scolaire :

- Premier accueil et apprentissages linguistiques centrés sur l'école et les objectifs de l'école ;
- Investir l'apprentissage de la lecture pour les élèves non scolarisés antérieurement ;
- Commencer un travail phonétique court mais régulier ;
- Spécialiser progressivement les apprentissages non linguistiques dans les contextes disciplinaires sans les confondre avec les contenus disciplinaires ;
- Mobiliser les stratégies et outils d'enseignement du FLE dans les contextes disciplinaires.

*Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants
nouvellement arrivés (ENA), CRDP, Académie de Montpellier, 2006

1 CD-audio + 1 livret pédagogique

La démarche préconisée se rattache au courant de recherche en didactique des langues « EVLANG », situé depuis 97 dans un programme européen interuniversitaire coordonné par M. Candelier (Paris V).

Mots-clés : biographie langagière, variation langagière, métacognition, altérité.

L. Dabène 1994 : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Coll.F

M. Candelier (dir.) 2004 : *Evlang-l'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boek-Duculot

**EOLE : Education et Ouverture des Langues à l'Ecole*, Suisse Romande 2003

Volume 1 + 2 CD + documents reproductibles : première enfantine et 2° année de primaire
Volume 2 (idem) : de 3° à 6° année primaire (matériel issu des recherches EVLANG).

**Archambault, A., Corbeil, J.-C., 2004 : Le nouveau dictionnaire visuel*, Québec Amérique

**Le lexique de ma classe (CP-CE1)*, Retz, 2002

(fiches photocopiables et personnalisables) :

Partie 1 : 83 fiches de lexique thématique et 20 thèmes du quotidien

Partie 2 : 60 pages de lexique par ordre alphabétique + liste de mots-outils

Partie 3 : répertoire de verbes conjugués

**Apprends à lire avec Alex et Zoé, français de Scolarisation*, Cle International, 2006

1 livre de l'élève (15 unités)

1 classeur du maître (guide pédagogique, répertoire d'activités, tableaux de lexique et de sons, + fiches photocopiables)

Le lexique des disciplines (cycle 3), 1 ouvrage + 1 CD, Retz 2005

Cinq domaines spécifiques : histoire, géographie, sport, mathématiques, sciences, technologie.

Très bien illustré, il tient du dictionnaire et de l'encyclopédie; utilisable au collège (thèmes communs), il permet un usage en autonomie (CD : navigation très lente...) et la constitution de répertoires individualisés (« création d'un dictionnaire thématique personnel »). L'iconographie permet de nombreuses activités interculturelles et des passages à l'écrit. Il convient parfaitement aux CLA-lycée également.

2° degré (outils de formation) :

**Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel. Un enjeu pour tous*, CRDP, 2005

Au plan terminologique, les auteurs utilisent « Français Langue d'Adaptation (FLA) » pour désigner, au delà des compétences linguistiques et culturelles, « la compétence d'adaptation permettant de passer de sa langue maternelle à la pratique d'une nouvelle formulation de sa pensée dans la langue cible » : 22.

**Zakhartchouk, J.-M. 1999 : Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP Amiens

**52 outils pour un travail commun au collège : français-mathématiques*, CRDP Créteil 2003

**Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones. Des outils français-maths*, V.E.I. CNDP, 2004

**Langues et disciplines : pratiques pédagogiques au collège*, CRDP Créteil, 1999

**Entrée en matière : la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*, Hachette 2005 (publics scolarisés antérieurement)

**Trait d'union*, Clé International 2004 (publics peu scolarisés antérieurement)

Pour les ENA de plus de 16 ans (non, ou peu, ou mal) scolarisés:

On utilise les éditions très nombreuses du milieu associatif (les auteurs sont formateurs en alphabétisation), et/ou du matériel issu d'équipes spécialisées dans l'illettrisme. Beaucoup de ressources aussi chez les Canadiens, les Belges et les Suisses (voir [www.http://franc-parler.org](http://franc-parler.org))

Ainsi, entre beaucoup d'autres :

**Apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les adultes en difficulté*, B. Gillardin, Retz 2004 (centré sur la maîtrise de la langue), très bien connu des formateurs.

**Le nouveau LETTRIS, une méthode pour comprendre, lire, écrire, calculer*, (coffret : collectif, sous la direction de A. Bentolila, Cl. Bouthier), Nathan 2003 (centré sur les apprentissages fondamentaux).