

CERTIFICATION COMPLEMENTAIRE
Inter académique Créteil-Paris-Versailles

FRANÇAIS LANGUE SECONDE - SESSION 2013

Rapport de Jury

Le présent rapport, qui vient compléter ceux des précédentes années, doit permettre aux candidats de cerner l'épreuve susnommée, de se représenter les principales attentes du jury et, donc, de se préparer au mieux. Il n'a pu être rédigé que grâce aux échanges tenus dans le jury et aux précieuses contributions (comptes-rendus, notes de synthèse...) transmises par les commissions ayant siégé lors de la session 2013. Que tous leurs membres (inspecteurs, formateurs, personnels des CASNAV, professeurs, etc.) en soient ici très chaleureusement remerciés.

I- Données chiffrées.

Nombre total des inscrits : **198** (après élimination des doublons et non-recevables)

Nombre total de candidats convoqués (candidatures recevables ayant envoyé le rapport dans le délai imparti) : **127** (63 premier degré et 64 second degré)

Nombre total des présents : **125** (61 premier degré et 64 second degré).

Nombre de candidats admis : **81** soit bien plus que la moitié des candidats présents (un peu plus de 64%. Pour mémoire : un peu plus de 55% en 2012, 60% en 2011, 50% en 2010, 44% en 2009).

Pour cette session 2013, le nombre de candidats convoqués (127) est sensiblement le même que celui de la session 2012 (128) mais il est légèrement inférieur à celui de la session 2011 et très nettement en dessous de celui de 2010 (pour mémoire : 141 candidats convoqués en 2011 et 171 en 2010). Ce sont surtout les candidats Second degré, très nombreux en 2010, qui ont reculé chaque année pour atteindre aujourd'hui un nombre presque identique à ceux du Premier degré.

Cette baisse, avançons-nous déjà en 2012, pourrait s'expliquer peut-être de deux façons : d'une part, le FLS étant un champ didactique de plus en plus reconnu, les professeurs des lycées et collèges préfèrent se donner le temps d'une préparation plus patiente et plus approfondie ; d'autre part, la perception de l'examen

a sans doute évolué depuis sa création et pour un bon nombre d'enseignants du second degré, cette certification est désormais considérée, à juste titre, comme l'aboutissement d'un parcours professionnel mûri, tant sur le plan de la formation didactique que sur celui de l'expérience auprès des apprenants allophones. L'examen continue néanmoins d'attirer toujours de nombreux professeurs et le taux d'absentéisme, pouvons-nous dire avec une réelle satisfaction, est devenu extrêmement bas (2% cette année contre 7% l'année dernière), ce qui, comme pour les précédentes années, atteste la motivation des enseignants se présentant.

Quant au taux de réussite, après une baisse des résultats sur 3 années (60,5% d'admis en 2007 ; 58,8% en 2008 ; 43,8% en 2009), on constate une légère hausse du pourcentage d'admis depuis 2010 (49,7% en 2010 et presque 60% des candidats en 2011 ; 55 % néanmoins en 2012) et la session 2013, tout à fait satisfaisante, offre un taux de réussite d'un peu plus de 64%. Sans doute faut-il voir là la combinaison de plusieurs facteurs : les candidats ne se présentent pas à la légère à cette certification ; ils s'efforcent pour beaucoup de se préparer sérieusement ; les politiques de formation des CASNAV de Créteil, Paris comme Versailles portent leurs fruits. Cela étant, les dossiers comme les oraux demeurent extrêmement contrastés (cf. infra).

Les candidats se sont répartis de la façon suivante :

	Présents	Admis
Professeurs des écoles	61	41
Stagiaires 1 ^e degré	0	0
Certifiés / Agrégés / Maître contractuel et agréé	41 / 5 / 0	27 / 4 / 0
Stagiaires 2 nd degré	0	0
Certifiés PLP	18	9
Certifiés CAPET	0	0
TOTAL	125	81

Sur les 3 académies, 42 candidats ont été admis sur Créteil, 11 sur Paris et 28 sur Versailles.

II- Profils des candidats

a) Premier degré

Les chiffres rapportés ci-dessus montrent que parmi les 61 Professeurs des Ecoles présents, 41 ont été admis.

67 % des enseignants du premier degré ont été admis.

b) Second degré

Se sont présentés 64 professeurs titulaires (dont 1 professeur certifié, agrégé stagiaire) parmi lesquels on trouve 18 certifiés PLP, 41 certifiés des lycées-collèges, 0 certifiés Capet, 5 agrégés et 0 Maître contractuel.

40 professeurs titulaires ont été admis (environ 62 %).

Une tendance notée dans les rapports de 2012, 2011, 2010 et 2009 est toujours à noter : si un grand nombre de candidats sont des enseignants de lettres (14 en lettres modernes, 1 en lettres classiques, 5 en lettres-histoire (PLP) et 3 en anglais-lettres pour les PLP), d'autres disciplines sont également représentées.

Ainsi, le jury 2013 a eu à évaluer :

- Pour les professeurs agrégés : 2 en lettres modernes, 1 en anglais, 1 en espagnol et 1 en math.
- Pour les professeurs certifiés CAPES : 22 en lettres modernes, 7 en documentation, 3 en espagnol, 1 en lettres classiques, 5 en histoire géographie, 1 en arts plastiques, 1 autre (FLS).
- Un professeur certifié CAPEPS,
- Pour les professeurs certifiés CAPLP : 9 en lettres histoire, 6 en anglais-lettres, 1 en vente, 1 en hôtellerie restauration, 1 en communication administrative et bureautique.

III- L'examen : quelques remarques sur cette session

Le présent rapport, cela va sans dire, s'inscrit dans la continuité de ceux rédigés antérieurement, tout en tenant compte de quelques observations plus spécifiques faites cette année par les différentes commissions.

a) Motivation et préparation des candidats

Comme nous le disions pour les précédentes sessions, la motivation voire un enthousiasme sincère sont toujours manifestes chez un très grand nombre de candidats et nous ne pouvons que nous en réjouir. Comme en 2011 ou 2012, beaucoup se sont documentés avec une conscience professionnelle certaine, ont appréhendé avec application des notions, ont eu à cœur d'enrichir leur parcours et portent un vrai intérêt à la problématique des élèves allophones ainsi qu'à leur scolarisation. Ce sérieux - qui, aux dires de certaines commissions, est de plus en plus perceptible au fil des années - ne doit pas toutefois masquer quelques réalités, déjà constatées antérieurement. Ainsi, certains candidats ne paraissent toujours pas percevoir nettement les réels enjeux pédagogiques et/ou institutionnels de la certification complémentaire FLS : leurs motivations semblent alors moins professionnelles que personnelles (donner un renouveau à leur carrière par exemple, régénérer leur réflexion) ou bien non adaptées aux finalités de l'examen (souhait de partir travailler à l'étranger par exemple ; objectifs plus conformes parfois à l'esprit de la Certification complémentaire DNL qu'à la Certification complémentaire FLS...) ou encore trop floues et inappropriées (aspiration à changer de public voire à faire autre chose¹, travail autour de la difficulté scolaire au sens large, etc.). Certains paraissent même assimiler l'examen à un dispositif de formation (!) ou pensent n'avoir affaire qu'à un échange plus ou moins informel et s'étonnent qu'on les questionne (!). Tous ces malentendus, même s'ils sont bien moins nombreux que par le passé, ont cette année encore frappé de temps à autre le jury. Signalons à nouveau qu'il s'agit bien, dans le champ du Français Langue Seconde et dans le cadre des dispositifs qui le concernent, de faire valider un ensemble additionné de compétences et connaissances, une certaine expertise qui pourra être mise au profit de l'institution scolaire et qui pourra servir un enseignement averti auprès de publics spécifiques (élèves nouvellement arrivés en particulier).

Au-delà de la motivation de chacun, le degré de préparation, qui s'avère généralement déterminant, se révèle toujours très variable. Quels que soient les choix opérés au fil de sa démarche, quels que soient les chemins empruntés pour se former, quelles que puissent être les expériences accumulées, le candidat doit, si possible, s'être bien préparé à la fois sur le plan théorique (savoirs didactiques - lesquels, en dépit ce qu'a pu soutenir un candidat, ne constituent nullement un «sabir» ni un «carcan»... - ; données institutionnelles – elles sont trop souvent

¹ Un candidat, avançant ses motivations, a pu dire par exemple qu'il s'était chargé d'une UPE2A car il en avait assez de travailler en classe banale et avait de plus en plus de mal à s'entendre avec ses collègues !

ignorées² ou connues avec trop d'approximation - ; réflexions pédagogiques) et sur un plan plus pratique et concret (stages suivis et analysés ; observations menées sur le terrain et questionnées ; éventuelles pratiques d'enseignement spécifique mises en perspective ; connaissance critique de quelques outils pédagogiques ; regard juste sur la réalité des UPE2A - ex-CLA et ex-CLIN-, etc.). Les meilleures réussites sont souvent dues à cette articulation-là, aux liens que le candidat saura faire constamment - autant à l'écrit qu'à l'oral - entre le cadre conceptuel et le terrain, entre les données scientifiques reconnues et son parcours singulier. Et l'échec, cette année encore, de professeurs expérimentés en UPE2A mais peu aptes à un regard analytique ou, à l'inverse, de candidats dotés de connaissances, parfois substantielles, mais incapables de les relier à une réflexion plus pragmatique et plus personnelle, montre combien il est important de ne pas rester dans la pure théorie, de ne pas se contenter non plus d'expériences simplement empiriques que l'on se bornerait à décrire. Il est totalement erroné de penser qu'une simple expérience, si longue et variée soit-elle, garantit l'obtention de la Certification (laquelle n'est nullement une V.A.E.). Il est tout aussi faux de croire que des lectures savantes faites abstraitement suffiront à convaincre la commission qui interroge et qui, si elle compte sur un bagage scientifique minimal, compte aussi sur autre chose. C'est là se méprendre sur les attentes du jury et sur les finalités de l'examen.

Signalons - tout particulièrement pour les candidats du second degré issus d'autres disciplines que les Lettres - qu'une bonne connaissance du FLS ne suffit pas : il convient que le candidat soit aussi au fait des principaux aspects des programmes concernant la maîtrise de la langue ainsi que l'enseignement du français en classe banale (bases théoriques ; principes généraux de mise en oeuvre ; grandes finalités selon le niveau d'enseignement) et qu'il soit en mesure d'articuler ces grandes orientations aux pratiques et contenus d'enseignement des UPE2A du Premier degré ou du Second degré. De même, un professeur de langue vivante étrangère, par exemple, doit être en capacité de se décentrer de la langue étrangère qu'il enseigne, de réfléchir alors avec précision et finesse à la possible transversalité des contenus et démarches pédagogiques de sa discipline ainsi qu'à leur transférabilité au bénéfice de l'enseignement du FLS. Diverses commissions ont apprécié par ailleurs que des références soient faites avec intelligence au Socle commun de connaissances et de compétences mais, comme par le passé, le jury a pu constater ici ou là une méconnaissance persistante d'un autre repère institutionnel aujourd'hui pourtant assez essentiel : le CECRL.

² Une commission notait par exemple en 2012 : « aucun des 5 candidats n'a été capable de se référer clairement aux textes officiels en vigueur. Visiblement, ceux-ci n'étaient même pas connus ». Une commission de 2013 dit encore « les récents textes de cadrage (*il s'agit des trois circulaires parues au B.O. n°37 du 11 octobre 2012 et qui, respectivement, redéfinissent « l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », « la scolarisation et la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » ainsi que « l'organisation des CASNAV »*) sont totalement méconnus par 2 enseignants sur les 5 interrogés. Cette négligence est très préjudiciable »

b) Les rapports écrits

Le texte officiel de l'examen, à savoir le BO n°39 du 28 octobre 2004, donne un cadrage réglementaire minimal dans la partie II « dépôt des candidatures ». Les remarques données ci-dessous visent à apporter quelques compléments.

Même s'il n'est pas, redisons-le, directement soumis à notation, le rapport a toute son importance car il permet au jury de se faire une idée du candidat, de son profil, de ses savoirs, de son aptitude à la réflexion, de sa motivation, de sa juste perception des enjeux de l'examen. En outre, par les interrogations qu'il soulève, il sert la plupart du temps de tremplin au début de l'entretien. Toutes les commissions de 2013, comme en 2012, 2011 ou 2010, continuent à être unanimes sur ce point : les dossiers sont extrêmement disparates. Certains semblent faits avec une certaine précipitation quand d'autres sont présentés avec soin et rigueur; le nombre de pages peut considérablement varier (de moins de 2 pages à 21 pages cette année...); des annexes peuvent figurer en nombre parfois disproportionné et n'avoir qu'une très maigre utilité; le contenu du dossier n'est pas toujours pertinent (rappelons qu'un simple CV, qu'une lettre de motivation, qu'un journal de bord comme le récit d'un parcours professionnel et/ou personnel ne constituent pas un rapport) ni solide (succession de généralités plates; simples reformulations voire « copier-coller » de documents d'Eduscol, de ressources trouvées sur les sites de CASNAV ou même du *Bulletin Officiel* de 2012³ sans mise en perspective; réflexion beaucoup trop large et générale sur la différenciation pédagogique par exemple ou sur l'hétérogénéité; traitement de surface de ce qui est exposé); le propos reste parfois purement descriptif (narration des expériences professionnelles sans démarche réflexive ni prise de recul par rapport aux pratiques de classe; bribes de cours conduits dans certains cas; récit long et sans distance de séances observées ou parfois de simples ressentis). Il est en outre toujours décevant de constater, signalent encore quelques-uns des jurys, que, dans certains cas, aucune **problématique pédagogique et/ou didactique** claire ne fédère les propos, problématique à laquelle le rapport s'attacherait dans son enjeu argumentatif et qui supposera de facto une approche réflexive.

Comme il se doit, on apprécie le recours à des théories didactiques essentielles, maîtrisées, savamment articulées à l'expérience mais différentes commissions pointent toujours les défauts suivants qui sont très préjudiciables dans le cadre d'une production s'apparentant, de par la posture requise, à une sorte d'écrit de recherche⁴ : les concepts peuvent - et cela ne pourra qu'aiguiser la curiosité du jury - ne pas être rattachés explicitement aux chercheurs qui les ont exposés ou manquer de rigueur; les règles de la citation sont de temps à autre étrangement négligées (absence de guillemets conduisant à un fâcheux amalgame entre deux énonciations; absence d'indications telles que l'auteur, la date ou l'ouvrage). Le jury peut déplorer qu'une bibliographie soit absente. Il est parfois étonné, à l'inverse, de se voir proposer dans certains dossiers une bibliographie ou une sitographie foisonnante à la dernière page mais très peu mise à profit dans le cœur du rapport. En ce cas, on se demande légitimement si le candidat a bien lu les ouvrages ou consulté les documents et l'on constatera parfois avec un peu d'irritation que les

³ ou parfois même du *B.O.* de 2002...

⁴ A ce sujet, on pourra toujours consulter avec profit l'article de Fanny Rinck « Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences » paru dans la revue *le Français Aujourd'hui* n°174 (« Penser à l'écrit ») en septembre 2011, édition Armand Colin, pages 79 à 89.

lectures didactiques et/ou pédagogiques les plus fondamentales n'ont en réalité pas été effectuées et que les notions (ayant trait par exemple aux conceptions de séquences, aux objectifs langagiers, à la prise en compte de l'hétérogénéité, aux appuis sur les langues et cultures d'origine, aux outils d'évaluation, aux stratégies d'apprentissage, etc.) restent très approximatives voire parcellaires dans l'esprit du candidat et qu'elles ne sont, dans certains cas, que tout bonnement plaquées...

Il va sans dire également que le maniement d'une langue fine, précise, fluide et correcte facilite grandement la lecture du dossier par le jury, que l'orthographe comme la syntaxe et la présentation doivent être irréprochables, qu'un plan autant clair qu'approprié doit guider la lecture avec efficacité, que des titres et sous-titres peuvent aider, que les fautes de frappe sont à éviter. On veillera toujours aussi à paginer le document et à rédiger une conclusion, laquelle se reliera explicitement à la problématique. On fera une ultime lecture attentive de son rapport avant de le transmettre par voie officielle.

c) Les prestations orales⁵

- La présentation faite par le candidat (dix minutes environ)

Il s'agit, pour ce temps liminaire, que le candidat, tout en reprenant éventuellement certains éléments de son rapport écrit, dépasse celui-ci, en offre un nouvel approfondissement, dessine un ensemble de réflexions, ouvre, en lien avec sa problématique (cf. *supra*), des perspectives et entre dans un processus de communication orale cette fois. Est-il besoin de dire alors qu'on ne se contente pas de répéter ce qui a été déjà explicité dans le rapport et qu'on ne lit pas les quelques notes que l'on choisit d'avoir éventuellement par-devers soi ? L'implication et une certaine conviction doivent également être perceptibles dans ce moment de rencontre avec le jury, dans ce moment de première communication. Il convient également de gérer au mieux son stress, de ne pas être trop bref⁶ ni, à l'inverse, trop bavard⁷ ou trop dispersé et d'éviter toute expression orale relâchée. Il peut être intéressant d'apporter des éléments d'ouverture à la fin de sa présentation orale (par exemple en allant vers une ou plusieurs problématiques non développées dans le dossier et/ou en évoquant les pratiques de classes menées depuis la rédaction du document, etc.)

- L'entretien avec le jury

Comme en 2010, 2011 et 2012, différentes synthèses de commissions soulignent combien l'échange avec certains candidats a pu permettre de lever quelques ambiguïtés, de dissiper des confusions, d'aller plus loin dans l'analyse et parfois de

⁵ « L'oral apparaît bien comme primordial pour cerner la motivation des candidats, la pertinence de leur présence à cet examen ainsi que pour vérifier leurs savoirs scientifiques » (compte rendu d'une commission en 2012).

⁶ Cas de candidats, en 2013, ayant tenu moins de 3 minutes et qui, malgré les relances aimables de la commission, déclarent « tout a été dit », « je n'ai rien à reprendre » ou se limitent à répéter ce qu'ils viennent de présenter...

⁷ Une commission va jusqu'à relever que l'un de ses candidats a « manifesté sa désapprobation lorsque la fin de la durée de l'exposé lui a été signifiée »...

découvrir des potentiels prometteurs. L'on s'en félicite. Des qualités telles que le discernement, la réactivité, la capacité à se décentrer, à prendre du recul, à entrer dans le dialogue, à dépasser sa seule expérience, à mobiliser des éléments théoriques maîtrisés, à donner des précisions, à développer ses réponses, à apporter une réflexion argumentée, à adopter une salubre ouverture d'esprit par rapport aux lectures faites comme aux pratiques et/ou à se questionner ont également été fortement appréciées lorsqu'elles se manifestaient. Plusieurs candidats ont su de temps à autre étayer leurs propos avec quelques documents complémentaires qu'ils avaient apportés et dont ils savaient user avec modération et tact. Toutefois, on continue à s'étonner en même temps que des professeurs puissent être totalement décontenancés par certaines questions de leur jury, en particulier quand celles-ci, incitant à approfondir par exemple un point théorique, à évoquer mieux un élément concret ou à questionner plus étroitement leurs conceptions sur le FLS, s'éloignent un peu de leur rapport. Au sujet du FLS, le jury continue à noter, cette année encore, que certains, malgré les invites et suggestions de leur commission, en restent à une appréhension de la notion soit très restrictive, soit très intuitive et peu approfondie (la fonction du français en tant que langue de scolarisation est par exemple mal circonscrite ; des confusions avec le FLE perdurent ; on parle du FLS comme d'un « programme », etc.). Des candidats éludent même certaines questions de leur jury lequel verra là le signe de méconnaissances sur des points très divers tels que le DELF, le fonctionnement des UPE2A, les manuels existants, les phénomènes de plurilinguisme, etc. Enfin, pour cette session 2013, plusieurs commissions rejoignent encore le constat suivant fait en 2012 par une commission : « il y a parfois des décalages trop importants entre le dossier (très nourri) et la prestation orale (très décevante). Cet état de faits est plus qu'étonnant et remet en cause la fiabilité du rapport ».

En conclusion, nous aimerions réaffirmer ce qui a déjà été dit à l'issue des sessions précédentes, à savoir que l'examen de certification complémentaire FLS n'est pas un simple exercice formel, n'est pas qu'une simple formalité qui validerait les acquis d'expériences, ni un diplôme universitaire qui reconnaîtrait un ensemble de savoirs assimilés de façon abstraite. Il s'agit de réellement maîtriser les grands aspects d'un des champs de l'enseignement du français -celui du FLS- et de questionner avec bon sens, honnêteté et intelligence ses enjeux, ses modalités pratiques de mise en œuvre dans la classe ainsi que son articulation avec d'autres champs de l'enseignement du français (FLM, etc.). Il s'agit aussi, tiennent à rappeler les commissions, de toujours placer l'élève, ses apprentissages, son parcours et sa scolarisation au centre de son questionnement. Il faut en outre faire l'effort d'entrer dans un véritable dialogue avec son jury. Ces exigences croisées nécessitent assurément une préparation sérieuse et sur plusieurs fronts : lectures savantes diversifiées, références institutionnelles maîtrisées, réflexions personnelles approfondies, analyses effectives de pratiques de terrain, efforts de projection, regard distancié, éventuel entraînement à l'oral. Certaines belles réussites de cette année ainsi que de franches satisfactions exprimées ici ou là par diverses

commissions⁸ montrent aisément que les exigences requises pour l'examen ne sont pas hors de portée. Nous voudrions en convaincre les futurs candidats.

Jean-Philippe TABOULOT
IA-IPR en Lettres
Président du Jury

Juin 2013

Quelques orientations bibliographiques
- propositions du CASNAV de Créteil -

Réflexion didactique

- VERDELHAN-BOURGADE Michèle (2002), Le français de scolarisation - Pour une didactique réaliste, PUF, Paris

Cet ouvrage permet une première approche de la problématique.

- VIGNER Gérard (2009), Le français langue seconde – Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivé, Hachette Education, Coll. Profession Enseignant, Paris

L'auteur s'applique à décrire les objectifs et pratiques d'apprentissage relevant de la problématique tant dans la maîtrise de la langue que dans les autres domaines des savoirs scolaires.

- CHISS Jean-Louis, dir. (2008), Immigration, Ecole et didactique du français, Didier, coll. Langues et didactique, Paris

Cet ouvrage propose des articles d'universitaires spécialistes de la problématique. Il est conseillé pour approfondir la réflexion.

Pistes pédagogiques

- « Cap sur le français de la scolarisation », éditions Sceren
- Le français comme langue de scolarisation, accompagner, enseigner, évaluer, se former, 2012

Ce premier volume de la collection réunit les contributions de chercheurs, de pédagogues, d'inspecteurs, de professeurs ou d'administratifs. Il concerne l'ensemble des niveaux scolaires, de l'école au lycée, et cherche à définir les usages spécifiques de la langue française à l'école.

⁸ «exposés construits, intéressants, fluides et débouchant sur des échanges riches», «une élévation certaine du niveau des candidats», «des professeurs bien préparés, qui sont dans l'esprit de la Certification et en respectent les codes», «un constat positif. Les candidats sont impliqués et très correctement formés», «une session très satisfaisante dans l'ensemble», etc.

- Entrer dans la lecture, quand le français est langue seconde, 2012

Les auteurs proposent une démarche d'apprentissage de la lecture simultanément à celui de l'apprentissage de la langue orale, basée sur une approche phonologique et conçue pour un travail en autonomie sur ordinateur.

• « Enfants d'ailleurs, élèves en France », Cahiers pédagogiques n°473 de mai 2009, coordonné par Régis Guyon

Ce numéro aborde des problématiques aussi diverses que les types de dispositifs, l'accueil de l'élève et de sa famille, le bilinguisme, la pédagogie en classe ordinaire ou en dispositif spécifique ou la langue des disciplines.

• Les cahiers de Ville-Ecole-Intégration – Edition Sceren :

- Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France, n°7, 2007, Faupin Elisabeth, Théron Catherine

Ce numéro propose des activités de lecture, d'écriture et d'acquisition de la langue française sous forme de fiches favorisant le travail en autonomie, ponctuées d'évaluations et aboutissant à l'acquisition du niveau B1 du CECRL

- Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel : un enjeu pour tous, n° 6, 2005, Jallerat Pascale, Miry Annie, Forest Guillaume

Dans ce numéro, les auteurs cherchent à mieux cerner les spécificités de l'enseignement destiné à de nouveaux arrivants et proposent ensuite des séquences d'apprentissage disciplinaires ou pluridisciplinaires sous forme de fiches immédiatement utilisables. Deux problématiques pédagogiques sont au cœur de la réflexion, la pédagogie différenciée et l'évaluation.

- Des élèves venus d'ailleurs, n°5, 2005, GOI Cécile.

A partir de sa pratique du terrain, Cécile Goï aborde des questions pratiques telles que l'accueil de l'enfant et de sa famille, l'organisation pédagogique à l'école élémentaire et au collège mais également des notions moins pédagogiques telles que celle de l'entre deux ou de l'altérité qui peuvent éclairer les difficultés de certains élèves.

- Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones, n° 3, 2004, Martine Blanchard, Denis Desmottes, Josianne Gabry, Nicolas L'Hotellier, Évelyne Varlot

Ce numéro identifie, pour toute grande question mathématique abordée, des points de langue qui peuvent faire obstacle à la construction des notions disciplinaires et propose des pistes pédagogiques permettant de travailler la langue des mathématiques.

- La langue des apprentissages – Premiers pas dans le français à l'école, n° 2, 2004, Collegia Jean-Pascal, Leroy Denis

Ce numéro propose 10 séquences destinées aux enseignants de CLIN et permettant d'aborder la langue des disciplines (mathématiques, géographie, arts plastiques, sciences et technologies, histoire, EPS, éducation civique, musique).