HAL
open science

Projet interculturel pour une meilleure intégration des ENAF en CLO

Alice Aubert

To cite this version:

Alice Aubert. Projet interculturel pour une meilleure intégration des ENAF en CLO. Linguistique. 2011. dumas-00691538

HAL Id: dumas-00691538

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00691538

Submitted on 26 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Projet interculturel pour une meilleure intégration des ENAF en CLO

Nom : AUBERT
Prénom : Alice

UFR des SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 professionnel – 30 crédits – Mention Sciences du Langage
Spécialité : Français Langue Étrangère
Sous la direction de Cyril Trimaille

Année universitaire 2010-2011

MOTS-CLÉS : ENAF, intégration, interculturel, rom, CLA, éveil aux langue

RÉSUMÉ

Ce mémoire relate la réalisation d'un projet interculturel en collège visant à remédier aux problèmes d'intégration sociale des ENAF (notamment roms, car ils composent la grande majorité de la CLA) dans leur classe ordinaire. Dans cette perspective, il propose deux séquences d'éducation interculturelle, l'une tournée vers la langue grâce à l'éveil aux langues, l'autre sur la culture, par le dialogue interculturel. Ces deux modules sont spécialement adaptés au collège Lucie AUBRAC et à son public et ont été mis en place lors de l'école ouverte et de la journée festive. Ces séquences sont par la suite évaluées et d'autres pistes d'améliorations du dispositif d'accueil en vue d'une meilleure intégration sont évoquées.

KEYWORDS : texte, texte, texte, texte, …

ABSTRACT

Texte, texte.

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Mr Cyril Trimaille pour son soutien et son suivi enthousiaste de l'élaboration de ce projet.

Je souhaite également remercier l'équipe pédagogique qui a accompagné avec moi les ENAF du collège Lucie AUBRAC ainsi que la direction pour m'avoir soutenu et encourager durant ces deux années pendant lesquels nous avons créé et vu grandir la CLA.

Table des matières

Introduction.....

I. Contexte et commande.....

1.1 Contexte institutionnel : la CLA et les ENAF.....

1.1.1. Les différents dispositifs d'accueil.....

1.1.2. Les spécificités du public ENAF.....

1.1.3. Le public de l'agglomération Grenobloise : une grande majorité de demandeurs d'asile.....

1.2. Contexte de stage : Le collège Lucie AUBRAC et sa CLA.....

1.2.1. Lieu.....

1.2.2. Public de la CLA.....

1.2.3. La création de la CLA Lucie AUBRAC.....

1.2.4. Fonctionnement de la CLA ….....

1.3. Constat d'une intégration difficile.....

1.3.1. Les outils du suivi de l'intégration des ENAF en CLO.....

1.3.2. Les groupes de références des ENAF : CLO ou CLA ?.....

1.3.3. Observations sur l'intégration sociale des ENAF.....

1.4. Définitions des besoins.....

1.5. Objectifs et méthodologie.....

1.5.1. Objectifs.....

1.5.2. Démarche et stratégie.....

II. L'éducation interculturelle.....

2.1. Présentation ….....

2.1.1. Définition.....

2.1.2. Historique.....

2.1.3. Objectifs.....

2.1.4. Moyens.....

2.1.5. Limites de l'interculturel.....

2.2. Le dialogue interculturel.....

2.3. L'éveil aux langues.....

2.2.1. Définition.....

2.2.2. Historique.....

2.2.3. Objectifs.....

2.2.4. Moyens.....

2.2.5. Pertinence dans le projet.....

2.4. Intégration par l' interculturel.....

2.4.1. Définition d'intégration et pertinence avec l'interculturel.....

2.4.2. Spécificités du public concerné : la population rom.....

2.4.2. Le dialogue interculturel comme réponse aux préjugés.....

III. Projet pour une intégration à double sens.....

3.1. Présentation du projet global.....

3.1.1. Progression.....

3.1.2. Évaluation.....

3.2. Module 1, l'école ouverte : autour des langues.....

3.2.1. Les enjeux identitaires impliqués.....

3.2.2. Présentation de l'école ouverte et de la séquence.....

3.2.3. Déroulement et analyse.....

3.3. Module 2, la journée festive : autour des cultures.....

3.3.1. Présentation de la journée festive.....

3.3.2. Préparation.....

3.3.3. Déroulement et analyse.....

3.3.4. Les effets sur les participants.....

3.4. Un travail de dialogue au quotidien.....

IV. Pour aller plus loin ….. Les obstacles à l'intégration des ENAF, et les solutions à envisager...

4.1. Les questionnaires.....

4.1.1. Types de questionnaires.....

4.1.2. Déroulement de l'enquête.....

4.2. Analyse des questionnaires.....

4.2.1. Questionnaires des adolescents.....

4.2.2. Questionnaires des adultes.....

4.3 Obstacles identifiés par le questionnaire et pistes de remédiations.....

4.3.1. « La maîtrise de la langue française » => la CLA pendant plus longtemps avant de commencer à intégrer la CLO

4.3.2. « Les différences culturelles entre les interlocuteurs » => poursuite des projets interculturels

4.3.3. « L'ambiance parfois difficile au collège » => aider les élèves à se sentir mieux soutenus à leur arrivée dans ce nouveau contexte = tutorat ?

4.3.4. «Le nombre d'ENAF» => un faux problème ?

4.3.5. «Le dispositif ENAF» => La ré-adaptation du dispositif

4.3.6. « Autres propositions » : le renforcement du lien avec les familles et les associations

Conclusion.....

Bibliographie.....

Sitographie.....

Introduction

En 2010, mon mémoire portait sur la construction identitaire des Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF). Dans ce cadre j'avais donc mené une petite dizaine d'entretiens avec mes élèves ENAF+1, et ENAF+2[1] du Collège Olympique autour des thématiques de leurs sentiments identitaires, de leur intégration en classe, comme dans la société d'accueil. Ces entretiens m'avaient révélé pour la majorité de ces élèves une grande difficulté à lier de nouvelles amitiés et à s'intégrer socialement dans leurs classes respectives. Ainsi aux questions portant sur leurs camarades de classe il apparaissait presque toujours que leurs pairs français leurs semblaient différents et très difficiles d'accès. Chacun restait donc très attaché à ses connaissances issues de la Classe d'accueil et avaient grand peine à s'intégrer dans les classes ordinaires. En d'autres termes des élèves qui parlaient désormais français couramment, totalement intégrés au niveau scolaire, restaient éloignés de leur classe, se sentaient toujours, différents, en marge. Comment remédier à cet isolement et permettre à ses élèves de se sentir mieux accompagnés dans leur intégration en classe ordinaire?

Parallèlement, j'enseignais également depuis octobre 2009 le FLE[2] à des ENAF au collège Lucie AUBRAC, à Grenoble, j'ai donc eu durant deux ans l'opportunité de suivre l'évolution de nombreux élèves jusqu'à leur intégration totale en classe ordinaire. Cette position privilégiée m'a permis de murir ma réflexion sur les différents obstacles rencontrés par ces élèves au niveau de leur intégration sociale et l'observation de l'ensemble de leurs parcours m'a mené à différentes hypothèses.

Je portais donc dès le début de l'année scolaire un intérêt tout particulier aux liens créés par mes élèves avec leur nouvel environnement sociale, clé de la réussite et de l'épanouissement pour bon nombre d'entre eux. En effet outre l'importance d'échanger en français avec des camarades pour pouvoir progresser en langue, il est également primordial pour l'élève de trouver sa place au sein de la classe afin de trouver sa place au sein de la société qui l'accueille, de s'investir, de participer à la vie de celle-ci.

Or l'intégration des ENAF en classe ordinaire semblait au collège Lucie Aubrac se faire de plus en plus difficilement : la mixité devenait rare dans la cour de récréation et

1 Élèves arrivés en France depuis un ou deux ans

2 Français Langue Étrangère

la cohabitation entre anciens et nouveaux élèves se faisait de plus en plus difficilement. Les préjugés à l'égard de la différence semblaient être un obstacle majeure à la communication entre tous, d'un côté comme de l'autre. Je décidais donc de tenter de remédier à ce problème par la construction d'un projet interculturelle.

Ce projet s'inclue dans une continuité, ainsi en décembre 2010 il nous était demandé dans le cadre du master 2 de créer une séquence didactique d'une vingtaine d'heures pour le public de notre choix. J'étais alors en plein dans la problématique des arrivées massives de nouveaux élèves de même origine dans mon dispositif, je recherchais donc vivement à créer une séquence en lien avec le besoin d'aide à l'adaptation et à l'intégration de mes élèves auquel je devais faire face. Avec trois autres étudiantes de master, nous avons conçu une séquence invitant les ENAF +1 (niveau A2-B1[3]) à écrire un petit guide du collège, du quartier et de la ville pour leurs nouveaux camarades. Cette démarche rejoignait une tentative de tutorat entre ENAF, bénéfique pour les tutorés comme pour les tuteurs au niveau linguistique.

Par ailleurs j'ai également décidé de suivre le stage sur l'interculturalité proposé par le CASNAV[4] en décembre 2010, afin d'apprendre à monter un projet interculturel. Mes efforts pour permettre à mes élèves de mieux s'intégrer au travers de ce projet s'inscrivent donc bien dans une dynamique dans laquelle l'équipe pédagogique et moi-même nous sommes investis tout au long de l'année. Ce stage m'a fait percevoir l'éducation interculturelle comme un excellent moyen de dialogue et d'ouverture, probablement une solution à l'isolement dont souffrait mes élèves à l'intérieur de l'établissement. J'ai donc rapidement décidé de poursuivre mes efforts pour accompagner au mieux leur intégration par la création de modules interculturels qui se dérouleraient au coeur des différents événements de la vie du collège : l'école ouverte, et la journée festive. Par ce biais je pouvais donc travailler non seulement avec les ENAF mais également avec les autres élèves, dans le but d'ouvrir des portes vers le dialogue et la curiosité à la différence.

Ce mémoire relate donc tout d'abord le contexte de ce projet, présente ensuite les différentes pédagogies interculturelles qui l'ont inspiré, suivi du projet en lui-même et enfin de son analyse.

---

3 Niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues

4 Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

1. Contexte et commande

1. Contexte et commande

«L'intégration socioprofessionnelle en France d'adultes d'origine étrangère dépend pour une part de leur intégration vécue enfants lors de leur parcours au sein de l'école française.»[5]

C'est pourquoi la qualité de la prise en charge des enfants de migrants par l'école française est primordial dans le parcours qu'ils effectueront en France. L'école est pour ces nouveaux arrivants le premier lieu de socialisation, son rôle dans l'intégration et l'épanouissemnt de ces jeunes dans la socété d'accueil est donc essentiel.

Ces élèves ont donc à leur arrivée besoin d'un soutien tout particulier pour les aider à s'adapter à ce nouvel environnement. En effet outre les difficultés linguistiques qu'ils vont devoir surmonter afin d' être autonomes en classe, les ENAF devront également s'adapter à une culture scolaire étrangère, qui peut s'avérer très différente de celle qu'ils ont connu, tant au niveau des contenus que des méthodes d'apprentissage. A ces obstacles s'ajoutent un facteur temps : il est impératif qu'ils puissent acquérir très rapidement ces compétences afin de ne pas rester trop longtemps hors du système scolaire classique, sous peine de prendre beaucoup de retard dans leur apprentissage. Une prise en charge spéciale est donc mise en place sur une année entière, elle est cependant adaptable au profil de l'élève, qui pourra sortir du dispositif plus ou moins rapidement en fonction de ses progrès.

1.1. Contexte institutionnel : la CLA et les ENAF

1.1.1. Les différents dispositifs d'accueil

Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques ne sont pas uniformisés, il en existe donc un certain nombre, visant la meilleure adaptation possible entre établissement scolaire et besoin de l'élève.On compte à Grenoble trois formes de

5 Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques, Marie-Ange DAT ,Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

prise en charge spécifique en collège mis en place dans les différents établissements de l'agglomération.

- **la classe:** qui représente la majorité des dispositifs mis en place à Grenoble. Les ENAF suivent des cours de FLE en CLA[6] le matin et des matières non linguistiques (Arts Plastiques, Education Musicale, EPS) en intégration dans une CLO[7] l'après-midi.
- **le module:** c'est le type d'accueil du collège Lucie Aubrac, avec une intégration immédiate en CLO et entre 9 et 12 heures de FLE par semaine. On peut également la considérer comme une CLA ouverte au vu du temps passé en cours de FLE.
- **le cours :** l'élève suit des cours en classe en ordinaire auxquels s'ajoute des cours de français (moins de 4 par semaine).

1.1.2. Les ENAF et leurs spécificités

Doit être pris en charge dans ces dispositifs «tout élève nouvellement arrivé en France et ne possédant pas une maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires pour être admis ipso facto dans une classe ordinaire.»[8]. Cela recouvre donc un grand nombre de profils différents et les ENAF sont par conséquent un public extrêmement hétérogène. Les classes d'accueil regroupent donc des élèves aux besoins très différents en fonction de plusieurs critères :

- l'âge : de douze à seize ans en CLA Collège, tous travaillant ensemble sans séparation par classe d' âge. Un mélange qui permet l'entraide mais implique une pédagogie différenciée.

6 La Classe d'Accueil est un cours de Français Langue Seconde au sein d'un établissement du second degré. Ses modalités sont définies par la circulaire MEN-DESCO du 24.04.2002.

7 Classe Ordinaire

8 BO spécial n°10 du 25 avril 2002

- le degré de scolarisation antérieure allant de l'enfant qui n'a jamais été scolarisé, dit NSA[9], à celui qui a eu une scolarisation «classique», en passant par le cas assez fréquent de ceux qui ont suivi une scolarisation «en pointillés», due notamment à la migration qui a parfois commencé plusieurs années avant l'arrivée en France.

- le degré plus ou moins élevé de francophonie ou de contact à la langue française

- le degré d'alphabétisation (a-t-il appris à lire dans sa langue d'origine? connaît-il l'alphabet latin, etc.)

- la proximité de la langue maternelle à la langue française

- la proximité des systèmes éducatifs. L'apprentissage du métier d'élève prend en effet une place importante dans la bonne adaptation de celui-ci.

A cela, comme le souligne Fabrice Peutot, coordonnateur académique du CASNAV [10] dans son article «le public enaf», s'ajoutent des critères sociolinguistiques (statut du français), sociaux (conditions de la migration…enfant qui suit sa famille, qui fuit un pays en guerre, etc.) et affectifs.

Pour tenir compte de tous ces facteurs on prodigue un type d'enseignement bien particulier, à la fois complexe et urgent. Une des spécificités de l'enseignement en CLA est donc de devoir s'adapter à chacun de ces élèves. L'enseignant devra donc, au cas par cas, définir les objectifs qu'il souhaite atteindre pour ce jeune, qui seront plus ou moins élevés selon tous les critères vus plus haut, et construire un enseignement précis pour ce jeune. Les objectifs vont généralement de l'alphabétisation et la maîtrise du langage orale, à la complète intégration en milieu scolaire français. Le rôle de l'enseignant, s'élargira à l'accueil, l'accompagnement, et la participation à la bonne intégration de l'apprenant. On va pour cela devoir enseigner plus qu'une langue afin d'offrir aux apprenants les outils nécessaires pour pouvoir évoluer aisément dans leur nouveau contexte de vie, et notamment au sein du collège. L'intégration sociale des ENAF dans leur nouvel environnement est donc une préoccupation importante de l'enseignant de FLE pour voir cette mission accomplie.

9 Non Scolarisé Antérieurement

10 Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

1.1.3. Le public de l'agglomération Grenobloise : une grande majorité de demandeurs d'asile

Depuis un an, la préfecture de l'Isère regroupe les demandeurs d'asile des départements de la Drôme, et des deux Savoie. Les demandeurs d'asiles obligés de s'établir à Grenoble sont donc bien plus nombreux qu' auparavant. Le rythme d'arrivée mensuel est donc passé d'une centaine de migrants à environ cent cinquante. Cette brutal augmentation a mis en difficulté un dispositif de scolarisation trop modeste pour un tel nombre de jeunes à inscrire à l'école. Les CLA collège se sont vues submergées par l'arrivée massive d'un public très homogène : des enfants et des adolescents originaire de Serbie, du Kosovo ou de Macédoine[11], en grande majorité roms, pas ou peu scolarisés dans leurs pays d'origine à cause des discriminations qui les accablaient, et de parcours migratoires complexes durant parfois plusieurs années.

Nous avons donc accueilli cette année dans les divers CLA de l'agglomération Grenobloise des élèves avec des difficultés liées à des conditions de vie très précaires et à des vécus souvent violents dans leurs pays d'origine. Nous avons par conséquent du faire face à des problématiques nouvelles qui rendaient l'intégration de ces élèves dans les collèges d'autant plus délicate.

2. Contexte de stage : Le collège Lucie AUBRAC et sa CLA

Situé au coeur du quartier de la Villeneuve à Grenoble, le collège Lucie Aubrac est un petit établissement classé en ZEP[12] et également en RAR[13], ce qui permet l'augmentation des moyens face au décrochage et à l'échec scolaire importants. A

11 Le cas des roms roumains est différent puisqu'ils ne sont pas demandeurs d'asile, la Roumanie faisant désormais partie de l'Europe. Cette population pratique donc plus souvent des va et vient avec la Roumanie, au gré des expulsions régulières à la frontière, ce qui ne facilite pas la scolarisation. Leurs enfants étaient donc peu présents cette année dans les dispositifs, ou du moins à Lucie AUBRAC, où ils n'étaient que deux.

12 Zone d'Éducation Prioritaire

13 Réseau Ambition Réussite : système visant à offrir un suivi individualisé aux élèves ayant de grosses difficultés scolaires ou des problèmes de comportement

l'origine prévu pour 600 élèves, le collège n'accueille plus aujourd'hui que 262 élèves, et la mixité sociale rêvée par les architectes du quartier n'est plus assurée. Le public est donc extrêmement homogène, en grande majorité composés d'enfants de migrants venus d'Afrique noire et de pays du Maghreb, issus de classe sociale défavorisée pour bon nombre d'entre eux. Parmi ces jeunes, on compte trente-sept ENAF (en avril 2011) ce qui représente 14% des élèves, soit un nombre considérable.

Cette mixité entre Élèves Nouvellement Arrivés en France et anciens élèves formant un groupe très homogène, se fait avec plus ou moins de difficultés, selon plusieurs critères. Nous avons peu à peu constaté que ces critères étaient globalement liés au degré de scolarisation antérieure mais surtout à l'origine des élèves. Ainsi, alors que nous observions une très rapide intégration, voir même assimilation des élèves d'origines maghrébines, ou africaines, (accueillis avec enthousiasme par les jeunes qui se sentaient proche d'eux de part leurs origines ou celle de leurs parents), celle-ci se faisait avec beaucoup plus de difficultés pour les élèves roms, originaires de Serbie, du Kosovo, de Macédoine et de Roumanie (62% de la CLA, et 8% des élèves du collège).

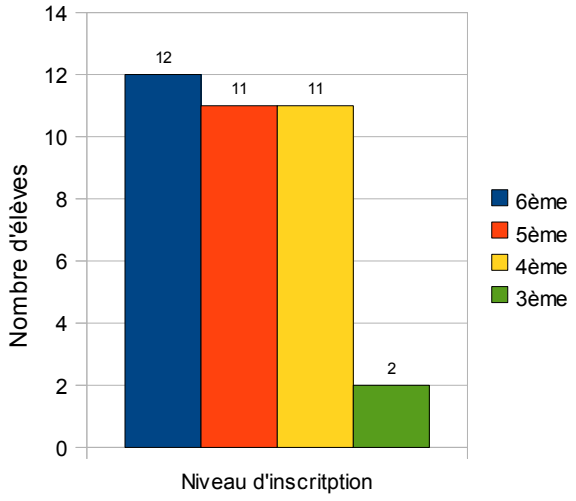
Le contexte actuel extrêmement stigmatisant à l'égard des roms, population que les élèves français ne connaissaient qu'à travers l'image très négative que leur renvoyaient les médias, a influencé sans aucun doute l'acceptation des nouveaux élèves roms par leurs pairs au collège.

1.2.2. Public de la CLA

Le public accueilli en CLA varie en fonction des vagues migratoires. Après une année 2009-2010 avec une majorité de migrants issus des pays du Maghreb, l'année scolaire 2010-2011 a été marquée par l'arrivée massive de migrants originaires des pays de l'Est. Ce changement impliqua une évolution du dispositif d'accueil vers une meilleure adaptation à ce public, aux profils et aux besoins très différents des élèves maghrébins, souvent déjà francophones.

Niveau d'inscription

Les âges des élèves se trouvaient assez bien réparti avec pratiquement le même nombre d'élèves inscrits en 6ème, en 5ème et 4ème face à seulement deux élèves de 3ème (tous deux en fin de parcours FLS[14]). L'âge et le niveau d'inscriptions des élèves en CLO ne posa problème à aucun moment, l'entraide et la cohabitation entre grands et petits se faisant spontanément de façon très encourageante.



Niveau d'inscription des ENAF pour l'année scolaire 2010-2011

Degré de scolarisation

Près de la moitié des élèves accueillis dans le dispositif ont suivi une scolarité «classique», c'est à dire sans interruption mais leur bagage scolaire n'en est pas moins très différent en fonction de leur pays d'origine. Pour un élève italien l'adaptation sera généralement beaucoup plus rapide que pour un élève congolais, dont le système scolaire d'origine est bien plus éloigné du nôtre. Ce faisant, au bout de peu de temps les élèves qui progressent vite se retrouvent assez rapidement en niveau FLS, laissant dans la CLA à la fin de l'année une grande majorité d'élève n'ayant pas suivi une scolarité classique.

Le manque ou l'absence de scolarisation antérieure d'une grande partie des élèves de la CLA est donc une des particularités les plus importantes, impliquant une adaptation du

14 Français Langue Seconde

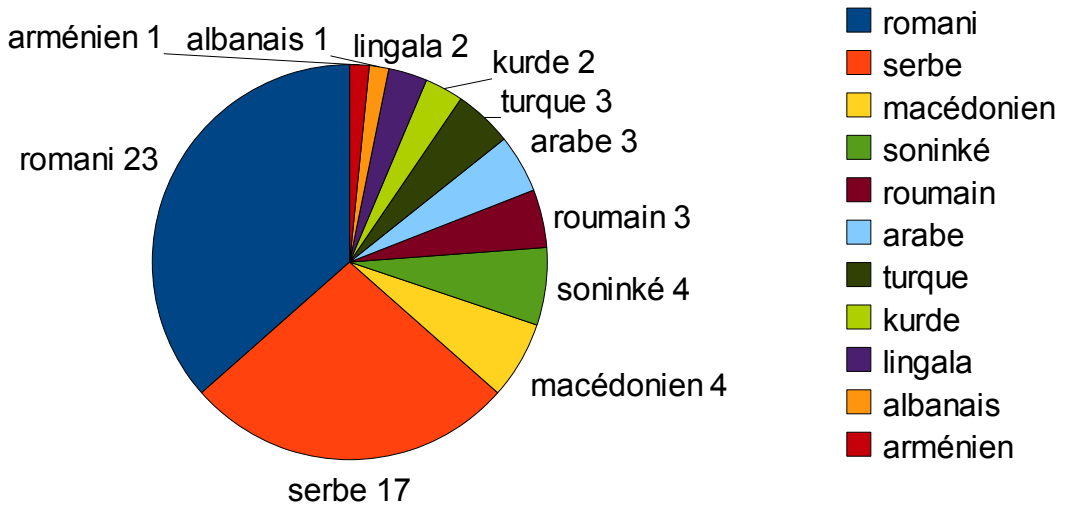
dispositif (horaires alégés par exemple). L'apprentissage du métier d'élève inconnu de beaucoup d'élèves a également renforcé leurs difficultés d'intégration au collège.

	FLE	FLS	TOTAL
Non Scolarisé Antérieurement	8	2	10
Scolarité «en pointillés»	10	0	10
Scolarité «classique»	4	13	17

Degré de scolarisation antérieure des ENAF (en avril 2011)

Langues

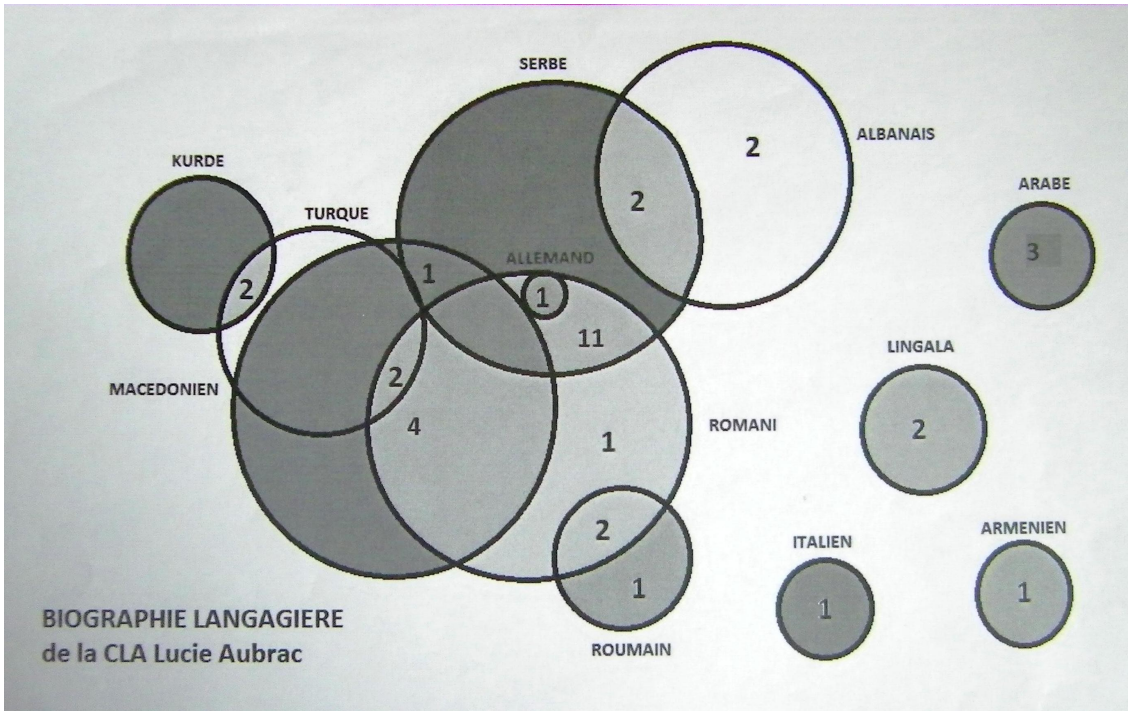
La seconde spécificité apportée par ce public très homogène pour une CLA est la prédominance numéraire de deux langues sur toutes les autres : le romani et le serbe, parlés par les deux tiers des élèves. Je m'intéresse ici aux langue et non à l'origine des individus car la nationalité des élèves n'est pas vraiment un indicateur (et plus particulièrement dans le cas des roms) et n'influe pas réellement dans les cours de FLE dans le cas d'élèves peu scolarisés (ce qui est le cas pour ceux qui sont imprégnés de la culture scolaire de leur pays).



Langues parlées par les ENAF (en avril 2011)

Il est à noter que la plupart des élèves parle deux voir trois langues. Pour mieux cerner l'intercompréhension entre les différents locuteurs de ma classe j'ai donc réalisé ce

schéma représentant chaque langue et le nombre de locuteurs de celle-ci. Les ronds se recoupent entre eux pour percevoir le nombre d'enfants parlant deux ou trois de ces langues. On constate ainsi que 11 élèves serbophones parlent également romani [15] (ou du moins une des variétés de romani : il en existe probablement des centaines mais il y a une assez bonne intercompréhension entre celles parlées dans des régions proches).



Biographie langagière de la CLA Lucie AUBRAC (en février 2011)

Cette caractéristique du groupe classe joue fortement sur les interactions et rend délicat l'apprentissage du français dans un contexte ou la nécessité s'en fait moins sentir, du fait du grand nombre de locuteurs de même langue. De la même maière la nécessité de s'intégrer au collège, de faire des connaissances et de lier des amitiés avec des jeunes parlant français semblait nettement moins évidente pour beaucoup de ces adolescents roms, déjà épanouis au sein de la CLA, entourés de nombreux camarades avec qui communiquer aisément en romani ou en serbe.

15 Le romani, ou rromani, est le nom donné aux langues parlées par les peuples roms (Gitans, tziganes, Manouches...)

1.2.3. La création de la CLA Lucie AUBRAC

Pour mieux comprendre le fonctionnement de cette CLA au départ «improvisée», il est intéressant d'en expliquer l'évolution dans le temps, chaque modifications étant nées d'une tentative de mieux intégrer les élèves.

La CLA du collège Lucie AUBRAC est née en octobre 2009, en prévention de l'accueil probable de plusieurs élèves nouvellement arrivés au cours de l'année. Au début des cours elle ne comptait donc que deux élèves, deux frères, d'origine turc. Un effectif aussi réduit et homogène appelle bien sur plus à la mise en place d'un système de cours particuliers qu'à une véritable CLA, il a donc été décidé d'intégrer ces élèves en classe et de leur dispenser des heures de soutien durant les moments consacrés aux disciplines linguistiques.

Le nombre d'élèves croissant tout au long de l'année pour atteindre un effectif de vingt-sept en fin d'année scolaire 2009-2010 n'a à l'époque pas remis en cause le fonctionnement du dispositif, satisfaisant et qui plus est trop complexe à changer en cours d'année. Celui-ci semblait intégrer efficacement les élèves à leur CLO, d'autant que le public était suffisamment hétérogène au niveau des origines pour faire naître chez les participants une réelle volonté et une nécessité de communiquer avec leurs camarades de classe en français.

La création officielle de la CLA du collège Lucie AUBRAC donna lieu à une réflexion sur le système à adopter : en effet l'abondance d'élèves de même origine (en l'occurrence d'élève roms) remettait en question la pertinence d'une classe trop fermée qui se suffiraient à elle-même et ne susciterait pas chez eux le désir de créer des liens avec les francophones. Il était donc impératif que les ENAF soit rapidement intégrés à une CLO afin de percevoir la réalité des compétences qu'ils devraient acquérir et ne voient pas la CLA comme une finalité.

L'équipe pédagogique et moi-même avons régulièrement fait le point sur la qualité de l'accueil proposé, et chaque trimestre donnait lieu à une réadaptation des emplois du temps des jeunes en fonction de leurs besoins, avec plus ou moins d'heures proposées en CLA comme en CLO. Le système adopté présentait la qualité d'être extrêmement

souple grâce à la communication permanente avec le personnel enseignant : un retour constant sur l'adaptation des élèves dans leur classe permettait le réajustement du système au cas par cas de façon simple. Je pouvais donc effectuer des modifications si la demande émanait de l'élève ou de l'enseignant, après dialogue avec les deux parties. Les jeunes pouvaient ainsi me confier leurs difficultés dans une matière afin de bénéficier du soutien d' un assistant pédagogique pendant ce cours ou encore dans de rares cas (dus à une mauvaise évaluation du niveau de l'élève) de la substitution de celui-ci par des heures de FLE.

Cette prise de conscience par les jeunes d'un enseignement adapté à leur profil leur permettait donc également d'être acteur de leur apprentissage et de s'investir dans l'évolution de leur intégration en CLO, notamment en faisant eux-même la demande d'assister à plus de cours en classe ordinaire, à des matières qui les intéressaient plus particulièrement par exemple. Ce fonctionnement «à la carte» présente l'avantage de responsabiliser les ENAF et de les rendre plus volontaires en gommant le caractère obligatoire de l'école qui pèse tant aux NSA entre autres. Le revers de la médaille néanmoins est que certains jeunes voyaient dans la souplesse de ce système un moyen de négocier en permanence un emploi du temps moins chargé, il s'agissait donc d'un pari très efficace pour les plus matures et éveillés d'entre eux mais parfois mal compris par les plus jeunes.

1.2.4. Fonctionnement de la CLA ouverte

Un module FLE pour répondre aux problèmes d'adaptation en CLO :

Le dispositif mis en place au collège Lucie AUBRAC s'apparente à une CLA ouverte. Il est complexe et tente de s'adapter au cas par cas aux capacités des élèves nouvellement arrivés tout en les intégrant en CLO dès la deuxième semaine, la première visant à mieux évaluer les capacités de l'élève et à le mettre en confiance avec l'enseignant et les autres ENAF. Plutôt qu'un dispositif plus classique de CLA fermée, nous essayons de répondre par ces aménagements à un problème largement répandu : la difficulté de l'ENAF à intégrer leur nouvelle classe tant scolairement que socialement. On sait que les élèves de CLA ont toujours du mal à passer d'une classe très sécurisante, dont en fin

de parcours ils maitrisent tous les codes et les compétences enseignées, à un univers nouveau : la CLO.

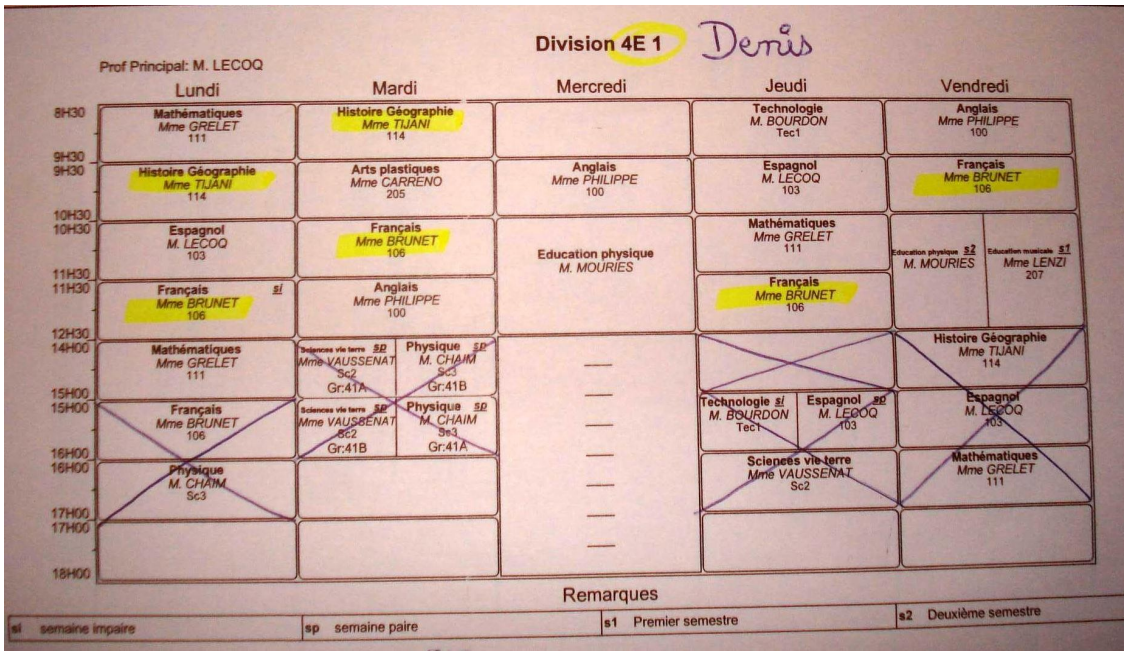
Malgré un accompagnement qui dure parfois jusqu'à deux ans, les élèves se retrouvent généralement intimidés et refusent parfois d'accepter cette nouvelle classe, le changement étant trop brutal.

Pour tenter de remédier à ce problème d'adaptation la CLA du collège Villeneuve est un dispositif ouvert, qui intègre les élèves à une CLO dès leur arrivée, tout en leur dispensant des cours de FLE.

Elle fonctionne sur un principe simple mais qui en pratique se révèle très complexe : chaque élève est donc inscrit directement en CLO, un an en dessous de sa classe d'âge, afin d'avoir une année de plus pour s'adapter avant la grande échéance du brevet. Il fera alors partie intégrante de cette classe mais n'assistera qu'aux cours qui lui seront accessibles selon son niveau linguistique et scolaire.

Des emplois du temps adaptés

Ainsi de manière globale, les ENAF ne participent pas aux cours d'histoire géographie ou de français avec leur classe, ceux-ci seront remplacés dans leur emploi du temps par des cours de FLE, au même titre que les sciences et les mathématiques pour certains. Alors, si ses camarades de classe ont un cours de français, l'élève à un cours de FLE dans ma salle. Lorsque l'heure de français est terminée, il rejoint sa classe pour continuer sa journée normalement. Ce dispositif fonctionne donc en quelque sorte comme une option : sur l'emploi du temps les plages horaires consacrés au matière linguistiques se voient tout simplement substitués par le FLE.



Division 4E 1 Denis

Prof Principal: M. LECOQ

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8H30	Mathématiques Mme GRELET 111	Histoire Géographie Mme TIJANI 114		Technologie M. BOURDON Tec1	Anglais Mme PHILIPPE 100
9H30	Histoire Géographie Mme TIJANI 114	Arts plastiques Mme CARRENO 205	Anglais Mme PHILIPPE 100	Espagnol M. LECOQ 103	Français Mme BRUNET 106
10H30	Espagnol M. LECOQ 103	Français Mme BRUNET 106	Education physique M. MOURIES	Mathématiques Mme GRELET 111	Education physique s2 M. MOURIES / Education musicale s1 Mme LENZI 207
11H30	Français si Mme BRUNET 106	Anglais Mme PHILIPPE 100		Français Mme BRUNET 106	
12H30					
14H00	Mathématiques Mme GRELET 111	Sciences vie terre sp Mme VAUSSENAT Sc2 Gr:41A / Physique sp M. CHAIM Sc3 Gr:41B			Histoire Géographie Mme TIJANI 114
15H00	Français Mme BRUNET 106	Sciences vie terre sp Mme VAUSSENAT Sc2 Gr:41B / Physique sp M. CHAIM Sc3 Gr:41A		Technologie si M. BOURDON Tec1 / Espagnol sp M. LECOQ 103	Espagnol M. LECOQ 103
16H00	Physique M. CHAIM Sc3			Sciences vie terre Mme VAUSSENAT Sc2	Mathématiques Mme GRELET 111
17H00					
18H00					

Remarques

si semaine impaire | sp semaine paire | s1 Premier semestre | s2 Deuxième semestre

Exemple d'emploi du temps d'un élève (les plages horaires remplacées par du FLE sont surlignées, celles barrées sont annulées, l'élève peut donc rentrer chez lui)

Néanmoins, étant la seule enseignante de FLE au collège, la CLA n'est ouverte que dix-huit heures par semaine (temps d'enseignement d'un professeur en collège). L'organisation des heures d'ouverture de la classe est donc stratégique : lorsque je ne suis pas présente, personne ne peut prendre en charge les élèves et il n'est pas non plus souhaitable pour leur confiance en eux qu'ils assistent à des cours auxquels ils ne comprendraient rien.

En collège les disciplines de types linguistiques et celles qui demandent aux élèves le plus d'attention et de concentration se trouvent généralement placées le matin, lorsque les élèves sont plus disposés à s'investir. L'après-midi, on constate souvent une baisse de concentration et une fatigue général. Les élèves ont alors besoin d'activités plus dynamiques ou plus motivantes pour eux. On retrouve donc souvent dans leur emploi du temps de l'après-midi Education Physique et Sportive, Arts Plastiques et Éducation Musicale. Ces matières étant des DNL[16], les ENAF peuvent tous y participer sans être trop mis en difficulté. J'ai donc organisé ma présence au collège de sorte que tous les matins il y ait des cours de FLE, ce qui permet l'après-midi de laisser les élèves rentrer chez eux lorsque les matières de leur emploi du temps sont inaccessibles pour eux, ce

16 Disciplines Non Linguistiques

qui n'est pas le cas le matin, puisque tous sont demi-pensionnaires, et ne peuvent donc quitter l'établissement avant le repas.

Toute une équipe autour des ENAF

Pour tenter de répondre aux besoins spécifiques de ces élèves pas comme les autres, on trouve cinq personnes qui travaillent avec et pour les ENAF :

– **La professeur de FLE** : mon rôle, en dehors des cours de langue, est en quelques sortes d'assurer la cohésion du dispositif, étant la seule à avoir une vue d'ensemble de celui-ci. J'accueille donc les élèves, les teste lorsque c'est possible et met en place leur emploi du temps, en y ajoutant si nécessaire un suivi en classe ou des cours d'alphabétisation. Les tests déterminent aussi si l'élève doit intégrer la classe de FLE ou bien celle de FLS. Une partie importante de mon travail est également le lien avec l'équipe pédagogique (enseignants, assistante sociale, CPE[17], infirmière, direction...) qui implique souvent des modifications de l'emploi du temps ou de l'aide apportée.

– **Le professeur de FLS** : anciennement professeur d'arabe, faisant partie du dispositif RAR, Mr Bardi a cette année dispensé des cours de FLS à partir du deuxième trimestre. En effet, le nombre et l'hétérogénéité des niveaux linguistiques des élèves commencaient à gêner le bon fonctionnement du dispositif. Nous avons donc mis en place un deuxième module qui accueilleraient les treize ENAF de bon niveau avant qu'ils n'intègrent totalement leurs classes. Cette seconde classe a donc permis de faire des groupes de niveau FLE et FLS et d'alléger le dispositif. Il accueilla de nouveaux élèves tout au long de l'année ainsi que les quelques élèves issus du module FLE qui avaient progressé très vite. Quelques élèves ont également quitté le module FLS en cours d'année pour être complètement intégrés à leur classe.

– **La professeur d'Alphabétisation** : Louise Froulin, étudiante comme moi de Master 2 FLE et stagiaire au CASNAV de février à juin 2011, consacrait son mémoire à l'alphabétisation des NSA. Le CASNAV lui a donc proposé de tester ses recherches en effectuant sept heures par semaine d'alphabétisation au collège Lucie Aubrac, qui

17 Conseillère Principale d'Éducation

regroupe le plus grand nombre de NSA, le public qui l'intérressait. Nous avons donc eu la chance d'avoir cette année une personne qui se consacrait uniquement à l'alphabétisation des élèves non-lecteurs. Après des tests, elle a donc créé deux groupes de niveaux avec qui elle a travaillé trois et quatre heures par semaine durant quatre mois.

– **L'assistante de vie scolaire** : Mélodie est arrivée dans le dispositif en avril et sa mission etait d'aider les élèves dans les autres matières que le FLE. J'ai tout d'abord réparti ses heures pour que chaque classe (qui comportent toujours environ quatre ENAF) bénéficie de son accompagnement une à deux heures par semaine au minimum. Par la suite elle m'a fait chaque jour part de ses observations et nous avons peu à peu annulé un soutien trop superflu pour certaines classes et renforcé celui-ci pour d'autres classes. Pour des cours qui leur étaient finalement inaccessibles au vu de leur bagages scolaires, les enseignants lui donnait des travaux plus simples à leur faire effectuer hors de la classe. Elle a donc permis le lien entre CLA et CLO puisqu'elle était la seule personne à les suivre dans tous types de cours. Ses observations ont donc été très utiles à mes recherches sur l'adaptation du dispositif pour une meilleure intégration des ENAF en CLO.

– **L'assistant d'éducation référent des ENAF** : des emplois du temps complexes ont rendu la tâche des assistants d'éducation difficile, notamment au niveau des absences à gérer, d'autant que certains ENAF ont beaucoup joué de l'incompréhension de certains pour sortir sans autorisation. La CPE a donc choisi assez rapidement dans l'équipe une personne référente pour les nouveaux élèves, Arouna qui a été mon interlocuteur presque tout au long de l'année dans le suivi des ENAF hors de leur classe. Son rôle consistait donc à surveiller les absences et le comportement des élèves nouvellement arrivés et à les aider à évoluer dans ce nouvel environnement. Il était à leur écoute pour les problèmes de tous genres qui ne concernaient pas l'intérieur de la CLA. Un aspect intéressant de sa relation avec eux est qu'il était lui-même migrant. Originaire du Sénégal et vivant en France depuis plusieurs années, il avait connu lui aussi ce décalage culturel qu'ils étaient en train de vivre à l'arrivée dans une société différente, son point de vue était donc également une source enrichissante pour mon projet. Par ailleurs sa langue première, le wolof, lui permettait de communiquer avec certains élèves sénégalais.

– **L'infirmière et l'assistante sociale** : leur travail ne concernait pas uniquement mes élèves, néanmoins ceux-ci ayant généralement de gros problèmes liés au logement, à la santé ou aux ressources, et bien souvent aux titres de séjours, ils composaient une bonne partie de leur public. Nous avons donc travaillé en étroite collaboration quand à l'échange d'informations concernant les ENAF et la recherche de solution pour les aider.

Une équipe spécifique autour des ENAF à chaque moments clé de leur journée représente autant de témoins et d'opinions qui ont été extrêmement utile à la création de mon projet.

1.3. Le constat d'une intégration difficile

1.3.1. Les outils du suivi de l'intégration des ENAF en CLO

L'intégration ne peut se quantifier, ce n'est pas une chose que l'on peut évaluer scientifiquement, néanmoins plusieurs éléments nous ont donc permis d'analyser en quelques sortes cette intégration.

Différents moyens d'évaluations utilisés durant l'année scolaire ont pu appuyer mes hypothèses sur l'épanouissement sociale de mes élèves en dehors de la CLA.

– Avant toute chose le dialogue permanent avec les membres de l'équipe pédagogique, les élèves des classes ordinaires et bien sur les ENAF. Les récréations, et les repas (parfois partagé avec les enseignants, régulièrement avec les assistants d'éducation, également avec mes élèves) sont autant de moment informels privilégiés qui ont permis d'échanger sur l'évolution des ENAF en dehors de la CLA.

– **Des grilles personnelles** distribuées après le premier conseil de classe aux enseignants pour évaluer le niveau d'implication et de participation de chaque ENAF en classe ordinaire. Plusieurs éléments de cette grille avaient traits à des comportements révélateurs de l'épanouissement des élèves dans ce nouveau groupe social qu'est la CLO (comme la capacité à prendre la parole devant le groupe et à s'impliquer en classe), et m'ont directement alerté sur des points à travailler dans le cadre de mon projet.

– **Des bulletins trimestriels spécifiques aux ENAF** (annexe 1) relatant leur intégration scolaire et sociale au collège, rempli par tous les membres de l'équipe

éducative ayant rapport au jeune (ce qui implique par exemple l'assistante sociale, ou leur assistant d'éducation référent, qui ne font normalement pas partis de l'écriture d'un bulletin scolaire).

– **Les conseils de classe,** moments clés où je pouvais cerner un groupe classe dans son ensemble et mieux comprendre les obstacles rencontrés par mes élèves dans leur CLO (élève timide dans une classe très agitée par exemple)

Ces différents témoignages m'ont alerté sur les éventuelles difficultés d'intégration dans les CLO rencontrées tout au long de l'année et me donnaient une image assez précise de la situation de chacun des jeunes nouveaux arrivants au sein de leur groupe classe.

1.3.2. Les groupes de références des ENAF : CLO ou CLA ?

Pour évaluer l'intégration sociale progressive des nouveaux arrivants en CLO, il est également utile d'observer leur(s) groupe(s) de référence au sein du collège.

Pour cela, un des éléments à prendre en compte est que dans une CLA «ouverte», il n'existe pas un réel groupe classe définit pour l'élève. Celui-ci aura beaucoup de camarades d'apprentissage, qui varient en fonction des heures, mais son véritable groupe de référence sera bien sa classe d'intégration. On remarque d'ailleurs que celle-ci fait rapidement parti de leur identité d'élève, et qu'ils intègrent presque tout de suite le nom de leurs classes respectives et les élèves qui en font partie. Néanmoins, l'intégration sociale au sein de cette classe de référence n'est pas si simple. En effet certains élèves ne faisant parties que de quatre heures par semaine du quotidien de cette classe, ils ne sont que des éléments «de passage» et connaissent peu les autres élèves. La CLA devient alors leur classe de référence.

Ce phénomène s'est ainsi vérifié de façon assez révélatrice au moment des photos de classe. Nous avions choisi de faire cette année une photo de classe de la CLA, mais les ENAF avaient bien sur tous participé à la photo de classe de leur CLO. Au moment de l'achat des photos, ils avaient donc le choix entre deux photos. Trois cas de figure ce sont alors présentés : certains achetaient les deux photos, quelques uns achetaient la

photo de leur CLO quand la grande majorité achetait uniquement la photo de la CLA. Un choix qui est par ailleurs parfaitement compréhensible mais qui n'en est pas moins très révélateur. Cette objet qui représentaient en quelques sortes le souvenir des amitiés liées cette année représente à mon avis un excellent moyen d'évaluer leur attachement à l'un ou l'autre des groupes classes, et donc leur intégration sociale au sein de ceux-ci.

On constate qu'alors que l'intégration scolaire se fait petit à petit et leur est bénéfique, l'intégration sociale est trop lente voir inexistante.

1.3.3. Observations sur l'intégration sociale des ENAF

Tous ceci m'a donc averti peu à peu sur différents comportements ou événements qui montraient l'échec de l'intégration sociale de certains ENAF, le plus souvent rom :

- Des insultes fréquentes à l'encontre des nouveaux élèves : tous catalogués comme «les roumains», y compris par certains membres du corps enseignants, à qui je n'ai eu de cesse de rappeler, comme aux élèves, que seuls deux d'entre mes élèves étaient roumains, que le groupe auquel ils faisaient référence était rom et qu'ils étaient majoritairement originaires de Serbie, du Kosovo et de Macédoine. J'ai alors compris que le dialogue n'avait jamais été enclenché avec la plupart des ENAF, la question «D'où tu viens?» étant il me semble la base de toute conversation avec un nouvel élève. La nécessité d'informer grâce à un travail sur les pays d'origines de mes élèves, m'est donc rapidement apparue comme une solution à l'ignorance, aux préjugés et aux amalgames de certains.

- Une attitude en classe inadéquate : souvent ou très turbulente ou totalement effacée. Les bulletins de certains élèves révèlent qu'ils ne semblaient pas s'épanouir en classe ordinaire, dans laquelle ils ne se sentent parfois pas acceptés, en disputes permanentes avec leurs camarades, selon des témoignages d'enseignants. D'autres restent en retrait, absent, refusent de parler devant le groupe, et ne parviennent pas à établir le contact avec les autres élèves.

- Une augmentation de l'absentéisme hors des cours de FLE: l'équipe pédagogique m'alerta rapidement sur la tendance de certains (globalement ceux qui n'étaient que peu intégrés, uniquement en EPS et Arts Plastiques par exemple) à ne se rendre qu'à mes cours et à «sécher» tous les cours en intégration. Ces cas étaient rares mais montraient clairement un malaise de ces élèves.

Tous ces éléments révélaient donc la nécessité de trouver urgemment des solutions pour aider les élèves à se connaître et apaiser ce climat d'agressivité peu propice à l'épanouissement des ENAF dans leur classe.

1.4. Analyse des besoins

Pour apprendre à cohabiter avec l'autre, il faut tout d'abord apprendre à le connaître. Ainsi la première mission que nous nous sommes donnée pour une meilleure intégration des ENAF au collège, est la découverte de l'autre, dans un sens comme dans l'autre. Pour remédier à l'ignorance totale des jeunes vis-à-vis des roms, de leurs origines et de leurs cultures, les élèves doivent apprendre à connaître les cultures de leurs nouveaux camarades, et assimiler des informations de base (d'où viennent réellement ces nouveaux élèves? Quelle(s) langue(s) parlent-ils? Comment est l'école dans leur pays? Etc.).

Par ailleurs il est essentiel que cette découverte de l'autre se construise sur un système d'échange: les ENAF roms devront donc découvrir à leur tour qui sont leurs pairs, comprendre qu'eux aussi ont des origines diverses et sont issus de l'immigration (les élèves du collège sont en grande majorité nés en France de parents d'origine étrangère, ou encore arrivés en France en bas âge), apprendre sur la culture de chacun, et comprendre comment ceux-ci concilient (ou tentent de concilier) leurs origines avec leur identité française.

Le défi de ce projet est donc de travailler avec l'ensemble des élèves, brisant ainsi l'isolement des ENAF et de la CLA au sein du collège. Il s'inscrit dans une problématique commune qui implique toute l'équipe éducative, pour qui la nécessité de valoriser les différentes origines de tous les élèves de l'établissement était une priorité.

1.5. Objectifs et méthodologie

J'ai émis l'hypothèse que l'intégration des ENAF roms au collège serait facilitée par une découverte réciproque des cultures et des langues des élèves français et des élèves du collège. On le sait l'ignorance amène rarement des sentiments positifs vis-à-vis de ce qui est différent. La deuxième hypothèse que j'ai faite est que l'intégration doit se faire plus doucement, en commençant par un cadre plus sécurisant que les CLO et leur groupe classe déjà constitué depuis parfois plusieurs années. Pour y remédier j'ai pensé que les élèves pour s'adapter, communiquer et se découvrir avaient besoin de groupes plus restreints, permettant un dialogue plus accessible aux ENAF, qui ont généralement du mal à intervenir en grands groupes.

Par ailleurs ma double position de créatrice et de participante, m'amènera à mieux cerner les faiblesses des activités menées et à improviser, adapter et faire évoluer tout au long du projet les différentes propositions testées.

1.5.1. Objectifs

Ce projet vise à développer l'ouverture d'esprit des élèves en travaillant sur plusieurs compétences : des compétences globales et des micro-compétences. Ces compétences s'inspirent de celles définies par Michelle Candelier dans le CARAP[18], p40. :

Compétences globales

On retrouve deux grandes compétences globales, définies comme les «compétences mobilisant dans la réflexion et dans l'action, des savoirs, savoir-être et savoir-faire» :

- valables pour toute langue et toute culture
- portant sur les relations entre langues et entre cultures.

18 Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

Micro-compétences

De nombreuses micro-compétences se regroupent autour de la reconnaissance et du respect de la différence, du regard porté sur soi et sur les autres :

- une compétence d'adaptation, qui fait appel à toutes les ressources dont on dispose pour «aller vers ce qui est autre, différent»
- une compétence de décentration
- une compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers
- une compétence de distanciation
- une compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé
- une compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité

On retrouvera donc dans mon projet les micro-compétences définies par Michelle Candelier ayant trait à l'altérité à la décentration principalement. En revanche celles visant à la gestion du conflit, à la négociation et à la médiation, certainement très pertinentes pour ce projet mais difficiles à mettre en œuvre ne sont pas directement visées par les modules créés.

Mes objectifs concordent également avec l'un de ceux fixés par le socle commun des connaissances et des compétences[19]:

> «5. **La culture humaniste :** La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. […] Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité […] pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité). Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel.»

Cette adéquation avec le socle commun rend ainsi le projet tout aussi adéquat pour les collégiens des CLO que pour les ENAF.

19 document référence publié par le Ministère de l'Éducation visant à établir «tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire»

1.5.2. Démarche et stratégie

J'ai réalisé ces séquences dans une démarche de «recherche-action» telle que la définit F. Mangenot dans sa «Méthodologie du mémoire professionnel» :

> « [C'est une] évaluation d'un dispositif [suivi de] propositions de remédiation […] il s'agit de remédier à une situation insatisfaisante […] Cette étape commencera toujours par une analyse en profondeur de l'existant […] Puis, il s'agira de proposer des solutions réalistes par rapport aux contraintes du terrain ».

J'ai donc dans un premier temps observé et évalué le dispositif, décelé les problèmes et mis en place une remédiation.

On peut considérer que le chronogramme de ce projet s'est étalé sur toute l'année scolaire : en effet j'ai dès les mois de septembre et octobre cerner les difficultés d'intégration de mes élèves. Dans cette perspective, j'ai pris pour objectif principal de chercher des solutions à ces problèmes. J'ai donc mis en place tout au long de l'année différents moyens de soutenir et d'appuyer mes élèves dans leur évolution au sein du collège. Voici donc les étapes qui ont permis l'élaboration de ce projet :

Calendrier des étapes du projet et des différentes tentatives de remédiation précédentes :

Septembre / Octobre	**Observation** des premiers signes de difficultés d'intégration : certains ENAF refusants d'aller en CLO, insultes régulières et parfois bagarres.
Novembre	**Élaboration d'un guide du collège pour les ENAF a**vec trois camarades de master, pour faciliter les premières semaines dans l'établissement et l'entraide entre ENAF et anciens élèves de CLA, qui doivent aider les nouveaux à s'adapter plus facilement.
Décembre	**Stage interculturalité** organisé par le CASNAV les 15 et 16 décembre. Créations de début de projets interculturels envisageables.
Janvier	**Stage Français de scolarisation et DNL** organisé par le CASNAV les 5 et 6 janvier. L'aide à l'intégration scolaire en CLA semblait se présenter comme un soutien important aux ENAF mais je lui préférerai finalement un travail sur l'intégration sociale, plus urgente, puisque les ENAF intégrant plus largement les CLA ont généralement déjà réalisé une bonne partie de ce travail d'intégration dans leur classe.
Février	**Organisation d'une sortie ski** réunissant les ENAF et certaines CLO plus «accessibles». En effet, intimidés par le fait de se retrouver seuls toute une après-midi avec des élèves et des enseignants qu'ils connaissaient peu, les ENAF évitaient à tout pris de participer à l'activité ski. Le changement d'organisation afin que je puisse également les accompagner et que le groupe soit réuni à été la première expérience de mixité réussie. J'ai ainsi compris que ma présence ainsi que celles de plusieurs camarades était importante afin que les ENAF ne s'enferment pas dans un mutisme total au cours de ces après-midi d'intégration, d'autant plus que tous pratiquaient ce sport pour la première fois et étaient assez effrayés. Par la suite les ENAF assistèrent avec plaisir aux autres journée ski avec leur classes sans leurs camarades de CLIN.
Mars	**Enquête** auprès de tous les acteurs grâce à des grilles d'évaluations sur l'adaptation des ENAF dans l'établissement.
Avril	**Ateliers artistiques** mélangeant ENAF et élèves de CLO tous les mercredis, autour de la création d'un géant en osier. Cette expérience m'a révélé des choses essentielles sur l'importance de la proportion ENAF et élèves de CLO pour que le mixité soit enrichissante. En effet, je vis plusieurs élèves de CLO se désinscrivent de cette activité pourtant très ludique et lui préférer le français, sous prétexte qu'il y avait trop d'ENAF. **L'école ouverte des vacances de printemps du 26 au 29 avril**, c'est l'occasion de l'élaboration et l'expérimentation du premier module «autour des langues»
Mai	**La journée festive du 27 mai,** où la CLA présente le second module «autour des cultures».
Juin	**Évaluation** du dispositif au niveau de l'intégration sociale des ENAF et des évolutions apportées par le projet.

Comme je l'ai déjà mentionné précédemment, ce projet est également le fruit d'un besoin exprimé de longue date par l'équipe pédagogique, désireuse depuis plusieurs années de valoriser la multiculturalité de ces adolescents si souvent considérée comme un problème. Le dialogue avec les autres membres de l'équipe au sujet des élèves du collège ciblait souvent une problématique identitaire délicate pour ces adolescents encore en train de «se chercher». Cette problématique m'a paru être une passerelle intéressante à travailler avec mes élèves puisque ceux qui grandiront en France connaitront eux aussi ce genre de questionnement identitaire. Par ailleurs rencontrer des élèves d'origines étrangères pouvait hypothétiquement aider les élèves de CLO à mieux se repérer quand à leurs différentes cultures et notamment la culture française, à laquelle ils disent souvent ne pas s'identifier et dans laquelle ils baignent pourtant depuis leur enfance. Sans vouloir juger ce sentiment qui les anime j'ai pensé qu'un travail sur les cultures pourrait néanmoins accompagner et alimenter leur réflexion et leur recherche identitaire.

Les séquences auront donc pour particularité de travailler avec les deux parties : les ENAF et tous les autres élèves. La stratégie mise en place vise à réunir les publics visés autour d'un projet commun, évitant ainsi un nouvel isolement de la CLA. Il se doit donc d'être enrichissant pour mes élèves comme pour les élèves de CLO, afin de créer un statut d'égalité nécessaire à une vraie découverte de l'autre.

J'ai ainsi choisi de susciter la rencontre par l'éducation interculturelle, en élaborant des activités visant à se décentrer et à s'ouvrir à l'altérité pour ensuite créer le dialogue.

II. L'éducation interculturelle

II : l'éducation interculturelle

Par ce projet de découverte mutuelle, nous ne nous intéresserons pas à une seule langue, ou à une seule culture, mais bien à plusieurs d'entre elles portées par les élèves désireux de les partager. Nous allons donc travailler sur l'échange, le lien, la comparaison entre ces langues et ces cultures, non sur l'étude à proprement parler de celles-ci. En cela ma démarche s'inscrira non dans une «approche singulière» mais dans une «approche plurielle», telle que la définit Michel Candelier, c'est à dire « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles»[20].

Je décrierais tout d'abord dans cette partie la pédagogie qui inspire l'ensemble de mon projet, l'éducation interculturelle. Dans un second temps j'évoquerai brièvement le dialogue interculturel, un des aspects de l'éducation interculturelle que j'ai visé dans le module « autour des cultures ». Enfin je présenterai l'une des composantes essentielles de cette pédagogie, l'éveil aux langues, que j'ai exploité plus plus précisément dans le module «autour des langues». Après un bref historique, je décrirai les outils employés par ces pédagogies, leurs objectifs spécifiques, leurs apports et leurs limites, qui influenceront la conception du projet.

2.1. Présentation de l'éducation interculturelle

2.1.1. Définition

Dans son livre «L'éducation interculturelle», Martine Abdallah-Pretceille présente cette pédagogie comme une alternative entre «une école atomisée par le culte de la différence et une école atone par trop d'homogénéité». Cette vision de l'école tiraillée entre respect des différences et tentatives de rassemblement me semble adéquate dans le cas d'un collège tel que Lucie Aubrac où ce débat est une constante

20 M. Candelier, A. Camilleri-Grima, V. Castellotti, J.-F. de Pietro, I. Lörincz, F.-J. Meissner, A. Schröder-Sura et A. Noguerol, Carap – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz : CELV – Conseil de l'Europe, 2007

entre équipe pédagogique et élèves. Dans un établissement riche de milles langues et cultures, comment les valoriser tout en créant des bases et des valeurs communes ?

Je devais par mon projet composer avec la même problématique : essayer de réunir les participants autour des goûts et des valeurs qui les rassemblaient sans pour autant écraser les individualités, les cultures et les langues propres à chacun. L'éducation interculturelle se présentait donc dans ce cas comme une alternative pertinente.

M. Abdallah-Pretceille, détaille également quatre points essentiels qui nous permettent de mesurer toute la logique de cette pédagogie dans la société française actuelle:

> « 1) la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage
>
> 2) chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables
>
> 3) le multiculturalisme est potentiellement une richesse
>
> 4) il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées.»

On retrouve plusieurs définitions de cette pédagogie; dans «L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes», Jennifer Kerzil, Doctorante en psychologie sociale, Paris V en fait une synthèse tout à fait fidèle à l'esprit de mon projet :

> «l'ensemble des actions mises en œuvre par un enseignant isolé ou, plus généralement, une école, dans le but d'instaurer des relations positives d'interaction et de compréhension entre élèves de cultures différentes.»

M. Page[21], en 1993, dénombre sept courants d'idées de l'éducation interculturelle, ayant des objectifs légèrement différents. Mon projet se rapproche clairement de deux de ces courants :

– **le courant compensatoire** : son objectif est d'« assurer les meilleures chances de réussite scolaire chez les élèves des minorités qui constituent une clientèle à risque pour des raisons linguistiques et socio-économiques ». Ce courant correspond à l'éducation interculturelle telle qu'elle est proposée dans les CLIN et les CLA, visant à aider les jeunes migrants à mieux s'adapter à la société d'accueil, pour qu'ils aient plus

21 Cité en p 2 de OUELLET F. (1999), Quelle formation interculturelle en éducation ? Service de formation interculturelle, Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie, université de Sherbrooke

tard les mêmes chances que leurs camarades français.

– **le courant de la connaissance des cultures** : qui vise à « développer des relations harmonieuses entre les membres de groupes ethniques distincts ». Les «actions à visée interculturelles» promut par l'école française se définissent pour la plupart selon ce courant.

L'action interculturelle que j'ai mis en place se réclame donc de ces deux mêmes objectifs : à la fois aider les ENAF à mieux s'intégrer, tout en apprenant à l'ensemble des élèves à mieux vivre ensemble dans le respect de la différence, quelque soit leurs origines.

2.1.2. Historique

L'école française a commencé à s'intéresser à l'éducation interculturelle dès 1970, comme un moyen de favoriser l'intégration des enfants issus de l'immigration qu'elle accueillait. On cherchait alors une pédagogie qui permettrait d'adapter le «carcan» de l'éducation française à la pluralité culturelle de ses élèves. Néanmoins malgré deux expériences menées sous la tutelle de la direction des écoles de 1976 à 1982, il n'y eut pas par la suite de directives concrètes concernant l'éducation interculturelle. C'est une pédagogie qui a été quelque peu délaissée par la suite, et redevient aujourd'hui une nécessité face au grand nombre de nouveaux arrivants que l'école doit intégrer.

2.1.3. Objectifs

L'éducation interculturelle vise à former des citoyens pour apprendre à vivre dans l'acceptation et le respect de la différence, non dans la négation de celle-ci., comme l'école française l'a souvent fait en tentant de rassembler nos élèves autour de valeurs communes.

Michel Candelier explique qu'elle vise à «préparer des individus à la diversité culturelle et linguistique qui caractérisent la société dans laquelle ils vivent». Elle doit également

renforcer les relations entre les divers groupes majoritaires et minoritaires qui composent notre société. Enfin elle doit permettre l'éveil à cette diversité et apprendre aux enfants à voir les différences comme un atout et une possibilité d'enrichissement.
L'éducation interculturelle tente de changer la norme déterminée par l'école : elle ne sera plus l'homogénéité mais l'hétérogénéité. Cette dernière ne sera plus considérée comme un handicap mais comme la norme, admettant ainsi que l'homogénéité n'est que la «négation du divers»., selon la formule de Martine Abdallah-Pretceille.
Cette pédagogie veut donc améliorer la vie de l'école, former les élèves à la tolérance et à la curiosité bienveillante face à la différence.

2.1.4. Moyens

Les activités possibles sont donc extrêmement variées à partir du moment où elles sont fondées sur la diversité et sont conduites dans une perspective multiculturelle. L'apprentissage peut donc prendre des formes très diverses mais devra impérativement s'intéresser d'abord au dialogue des cultures et des langues entre elles et non à l'apprentissage de celles-ci à proprement parler. Ici on ne vise pas le savoir mais bien la communication autour de celui-ci. Le panel d'activités interculturelles est d'autant plus larges qu'il demande une adaptation permanente a un public, à un moment, à un contexte dans une société donnée, il ne s'agit pas là d'un programme fermé mais bien d'activités qu'il faudra sans cesse questionner, remettre en cause et faire évoluer.
Dans le cadre scolaire, on pourra mettre en œuvre l'éducation interculturel dans des temps formels, par des projets de classe pouvant s'étaler sur une année, comme par des activités ponctuels. Néanmoins pour créer un changement profond de perception, il il sera préférable de multiplier ces activités, et de les étaler dans le temps. En effet apprendre à appréhender la différence de façon positive est un travail lent, que l'enseignant ne peut forcer.

2.1.5. Limites de l'interculturel

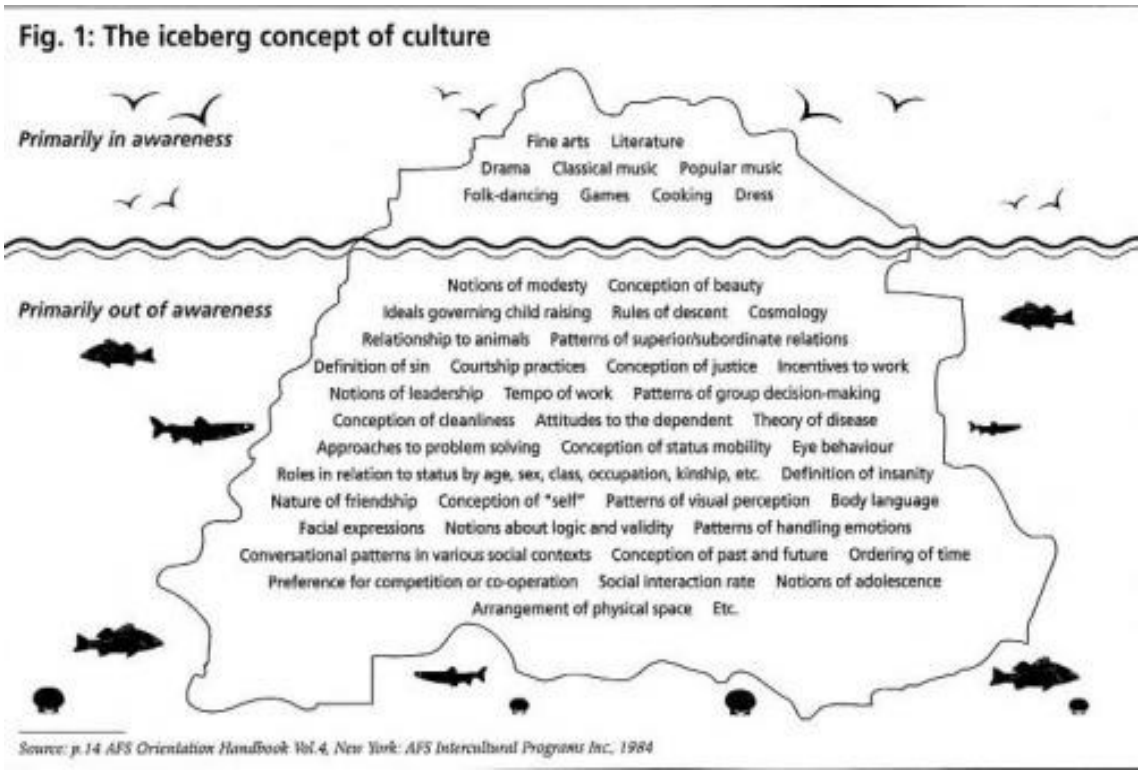
L'éducation interculturelle a cependant des limites, elle peut également faire naître des problématiques sur lesquelles je me suis concentrée pour la conception de mon projet. En effet en faisant appelle aux cultures des participants eux-même on

touche au domaine délicat de leur identité propre, c'est pourquoi certains écueils sont à éviter. Martine Abdallah-Pretceille dans «l'éducation interculturelle» nous avertie contre ces contradictions et en répertorie quatre :

– «La valorisation des différences accompagne une critique systématique de la nature normative de l'école» : l'auteur explique que l''on risque de briser toutes normes en «divisant l'école en une somme de multiples identités distinctes sans lien et sans globalité, l'éloignant de la société dans laquelle elle évolue, qui si elle est plurielle, n'exclue pas la globalité.»

– «**Une atmosphère imprégnée de misérabilisme**»: un certain paternalisme entoure souvent les activités interculturelles qui visent toujours à valoriser la culture minoritaire face à la culture majoritaire, le faible face au fort, et recréé ainsi par un sentiment de culpabilité cette même hiérarchie des cultures. La relation est alors inégalitaire, l'échange n'est donc pas véritable. L'interculturel visait à remédier aux difficultés d'intégration et à l'échec scolaire des enfants issus de l'immigration. En mettant en lien intégration et échec il en reste forcément teinté de misérabilisme. Dans le cadre de ma classe les conditions de vie très précaires des demandeurs d'asiles (qui constitue la majorité des élèves) poussent aisément au misérabilisme, qui ne constitue pas une réelle reconnaissance de l'autre et recréé l'inégalité.

– **«Une folklorisation des cultures»**: c'est une facilité qui guette tout projet interculturel. En effet en voulant communiquer une culture positive et accessible à tous on réduit souvent les activités à tout ce qui relève de la perception immédiate : arts, littératures, musiques, habillements, à travers des danses, des ateliers cuisines ou de petits concerts.... En évitant tous ce qui échappe à celle-ci. Ces manifestations même si elles sont souvent gratifiantes encourage la généralisation, la décontextualisation et les anachronismes. Dans le cas de mon projet il me faudra éviter de généraliser autour de musique ou de plats typiques qui risqueraient néanmoins d'être infidèles à la réalité d'un peuple qui possède de multiples facettes et dont il était important de faire ressortir la diversité culturelle. Cependant le choix en reviendra à mes élèves, comme je l'expliquerai dans ma troisième partie.



L'iceberg» : un concept de culture[22]

– «**L'abus des comparaisons et de l'analogie**»: en ayant pour seul élément de comparaison la culture française on tend forcément à amplifier les stéréotypes et même à en créer. En effet on accentue ainsi le déséquilibre entre les cultures et on risque de passer à côté du réel échange et de la reconnaissance de l'autre. Le but est d'amener à un dialogue entre les cultures dont la culture d'accueil ne serait pas forcément le point central de référence mais un élément parmi tant d'autre à titre égal.

La première ne concerne pas directement mon projet mais s'intéresse plus à l'image globale de l'école, cependant les suivantes révèlent effectivement une réalité : le projet interculturel que je vais mener peut dans certaines limites avoir des effets négatifs. Lors du stage de formation interculturelle auquel j'ai participé en décembre 2010 ce sont des points que nous avions largement évoqué et auxquels nous tentions de remédier à travers la création commune de projets interculturels qui réussiraient à éviter ces écueils. Ces débats ont beaucoup nourri ma réflexion lors de la création des activités, j'y reviendrai donc également dans ma troisième partie.

22 Issu des outils mis en ligne par youth-partnership pour les enseignants *http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/4/French/2_concepts.pdf*

L'éducation interculturelle peut se faire de plusieurs façons, travaillant sur des thématiques différentes mais avec des objectifs communs relatifs à la décentration des individus et à l'ouverture d'esprit. C'est le thème de mon second module, qui vise à découvrir d'autres cultures à travers des activités mettant en relation les différentes cultures présentes au collège, tentant ainsi de créer un dialogue interculturel.

2.2. Le dialogue interculturel

La diversité culturelle de notre société devient chaque jour plus évidente, et de plus en plus d'individus doivent donc apprendre à évoluer au sein d'univers multiculturels, ainsi qu'à gérer leur propre multiculturalité. C'est d'autant plus vrai dans le cas du collège Lucie Aubrac, dont le public est en grande partie composé d'enfants de migrants, porteurs de plusieurs cultures, mais auxquels s'ajoutent celles des ENAF, multipliant ainsi la multiculturalité de l'ensemble des élèves. Le dialogue entre les cultures s'impose alors comme un remède évident à la peur de la différence qui engendre irrémédiablement préjugés, racisme, xénophobie et autres violences et mon deuxième module d'éducations interculturelle à pour objectif global le «dialogue interculturel».

La notion de dialogue interculturel ne fait l'objet d'aucune définition reconnue de tous, la plus fidèle aux objectifs de mon projet reste cependant celle proposée par le Conseil de l'Europe dans le Livre Blanc sur le dialogue interculturel :

> «Le dialogue interculturel est un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, qui permet de mieux comprendre la perception du monde propre à chacun.».

L'école se voit elle aussi de plus en plus confrontée à un public multiculturel; Martine Abdallah-Pretceille nous rappelle cependant dans son livre «Quelle école pour quelle intégration?» que le pluralisme n'est pas une réelle nouveauté mais que c'est bien «la façon de prendre en compte la diversité» qui est en train de changer. En effet s'il a toujours existé au sein des classes des sous-groupes de régions, de classes sociales, de religions, les rapports entre «la norme», le groupe majoritaire et ces groupes

minoritaires n'étaient auparavant pas pensé en terme d'égalité mais à travers une forte hiérarchisation de ceux-ci. Cette norme imposée de gré ou de force permettait une cohésion du tissu social et culturelle et assurait une stabilité apparente.
La société actuelle ayant cheminée vers la reconnaissance de la diversité et la considération de la pluralité, nous devons donc aujourd'hui recomposer l'école pour aller vers une égalité des rapports intergroupes.

Pour mon projet, j'ai donc tenté d'amener les différents acteurs à ce «dialogue interculturel», plus particulièrement dans le second module, relatif aux cultures de chacun, en mettant en valeur la pluriculturalité de tous.
Le premier module s'inspire quant à lui des pédagogies d'éveil aux langues, qui forment tout un pan de l'éducation interculturelle. L'exploitation des différentes langues est en effet un portail idéal sur la découverte de la différence, que nous allons présenter ci-dessous.

2.3. L'éveil aux langues

2.3.1. Présentation de l' éveil aux langues

Les activités d'éveil aux langues présentent la particularité de travailler avec les élèves autour de plusieurs langues, de les mettre en relation sans avoir pour objectif de les enseigner.

Le projet EVLANG[23] (que nous présenterons plus bas), référence en matière d'éveil aux langues, définie ainsi cette pédagogie : «Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise.».

23 Éveil aux langues à l'école primaire

2.3.2. Historique

L'éveil aux langues naît en Angleterre en 1980, à travers la création du courant "Language Awareness", à l'initiative d'Eric Hawkins. Ce courant voulait alors favoriser chez les élèves anglais la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère et la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques.

Dans les années 80, Eddy Roulet conçoit en Suisse un cadre théorique dans le but de rapprocher les pédagogies des langues maternelle et secondes, l'allemand en particulier, et de permettre aux élèves de mieux comprendre, à travers la diversité des langues, le fonctionnement du langage (E. Roulet 1980).

Le monde francophone commence à s'intéresser plus largement aux pédagogies d'éveil aux langues dans les années 90. De 1998 à 2000 se déroule le projet EVLANG dans plusieurs pays européens, coordonné par Michel Candelier.

Au même moment, deux projets diffusent l'éveil aux langues en France : l'"Éducation aux Langues et aux Cultures"(ELC) développer par Dominique Macaire, et "La porte des langues" mis en place par Martine Kervran. Ce dernier projet est la branche française de Janua Linguarum (Jaling), un réseau européen, toujours mis en place par Michel Candelier, qui prolonge les activités Evlang.

En Suisse, l'intérêt pour le développement de projet d'éveil aux langues se confirment avec les approches didactiques EOLE (éveil au langage/ouverture aux langues à l'école) dirigées par Christiane Perregaux.

2.3.3. Objectifs

Comme nous l'avons vu précédemment l'éveil aux langues ne vise pas à apporter une compétence linguistique mais à favoriser ce type d'apprentissage.

On retrouve bien sur des objectifs communs à la pédagogie global d'éducation interculturelle, mais aussi des objectifs spécifiques relatifs aux langues. En effet l'éveil aux langues ajoute à la dimension interculturelle l'ambition d'amener les élèves à développer des stratégies pour progresser dans le domaine des langues, des compétences

parallèles qui leur seront utiles lors de l'apprentissage réelle d'autres langues étrangères (dans le cadre scolaire notamment).

Les objectifs :

- développer des attitudes positives vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle (y compris des langues minoritaires, langues de migrants ou langues régionales) ainsi que de confiance envers leur propre répertoire
- construire des compétences métalinguistiques qui se réinvestissent dans les apprentissages langagiers (capacités d'observation, d'analyse et de réflexion)
- élargir les connaissances des élèves à propos des langues, en les inscrivant dans le contexte plurilingue du monde actuel
- renforcer la motivation des participants à apprendre des langues et à enrichir leurs stratégies d'apprentissages

2.3.4. Différents projets d'éveil aux langues

Les programmes citées plus haut mettent en place cette pédagogie d'éveil aux langues. Voici quatre projets phares qui inspirent directement mon travail dans le premier module que j'ai expérimenté avec mes élèves :

- EVLANG (1997-2001) : Ce projet a permis l'élaboration et le test en école primaire d'un cursus d' une durée d' un an à un an et demie de toute une série de supports didactiques multilingues. Il comprenait également la formation d'enseignants à l'éveil aux langues afin de les aider à mettre en place les séquences proposées, et l'évaluation quantitative et qualitative des effets de celles-ci. Ce projet s'est déroulé dans cinq pays (Autriche, Espagne, Italie, France, Suisse), grâce au travail d'une trentaine de chercheurs et à la formation de nombreux enseignants. Il s'agissait alors de démontrer l'efficacité de cette approche en évaluant ces effets à long terme sur les jeunes participants.

- Ja-Ling (2000): coordonné par Michel Candelier, ce projet dont le nom complet Janua Linguarum, signifie «la porte des langues» s'inscrit dans la continuité du

projet Evlang et a pour objectif «la diffusion et à l'insertion curriculaire d'activités d'éducation aux langues et cultures et à leur diversité»[24]. Au total, vingt-six pays y étaient représentés.

- Elodil (2002-2003) : l' Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique est un projet québécois reprenant différentes activités d'EVLANG. L'objectif est de «favoriser chez les apprenants,qu'ils soient en milieu pluriethnique ou non, le savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998) par la diversité linguistique.

- EOLE (2003) : Éveil au Langage et Ouverture aux Langues, ces approches didactiques naissent en Suisse sous la direction de Christiane Perregaux, et ont pour objectifs généraux la construction des attitudes et des aptitudes nécessaires pour que les apprentissages langagiers se déroulent dans de bonnes conditions.

2.2.5. Pertinence dans le projet

Les différents projets d'éveil aux langues mis en place en Europe tentaient tous de mieux préparer les élèves à la diversité linguistique et culturelle de plus en plus présente dans nos sociétés. Cet objectif rejoint la problématique émergente du collège Lucie AUBRAC, où les élèves de CLO ont du s'adapter très rapidement à des changements dans leur univers quotidien sans qu'on les y prépare, ce qui donna naissance à des attitudes négatives vis-à-vis de ces évolutions. Le projet que j'ai mis en place à pour but d'aider à changer les mentalités de ces élèves, non de leur imposer des changements en attendant qu'ils les accueillent favorablement. Ainsi l'objectif global que je souhaite reprendre dans mon projet est le développement d' attitudes positives vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle, très présente dans le collège, et ainsi la valorisation de soi par la reconnaissance des langues minoritaires, les langues des migrants. L'objectif de renforcer la motivation des participants à apprendre des langues m'a également semblé être une ouverture intéressante; en effet j'espérais par là susciter

24 Extrait du site officiel de Ja-Ling, http://jaling.ecml.at/french/page_accueil.htm

le dialogue entre les élèves, éventuellement la curiosité d'apprendre quelques mots des langues des nouveaux élèves, ce qui pouvait hypothétiquement constituer un excellent pont vers un respect et une reconnaissance des savoirs de chacun. Cet objectif était déjà largement rempli pour certains : de nombreux ENAF se montraient extrêmement admiratifs et curieux des connaissances en langue arabe d'une bonne partie de leurs camarades de CLO, et cela amenait chaque jour des échanges positifs entre les élèves, à base de petits cours de langue très valorisants pour les élèves de CLO.

Cette constatation m'encouragea à penser que les langues étaient un point de départ agréable et sécurisant pour chacun. Même si le statut de l'arabe au sein d'un groupe classe en majorité de confession musulmane n'est pas comparable avec celui du romani par exemple, il ne semblait pas impossible d'arriver à revaloriser d'autres langues minoritaires à l'issu du projet. Je souhaitais donc étendre cet échange de savoirs pour qu'à l'inverse les élèves de CLO puissent s'intéresser aux langues des ENAF.

Le pont créé par l'éveil aux langues dans mon premier module vers la perception de la différence culturelle m'a permis d'appréhender les difficultés de mon public, et de les préparer à l'approfondissement de ces échanges interculturels. Le deuxième module, toujours basé sur l'interculturel, doit quant à lui s'attaquer aux stéréotypes même des participants et aider à la reconnaissance de la pluriculturalité des élèves de CLA, ainsi que de tous les élèves de l'établissement, mettant ainsi les deux partis sur un pied d'égalité. Ceci a pour but d' impulser l'intégration en impliquant tous les élèves dans ce processus.

2.4. Intégration par l'interculturel

J'ai dans mon projet choisi d'agir sur l'exclusion par des modules d'éducation interculturelle proposés à l'ensemble des acteurs concernés par la pluriculturalité apportée par le nombre croissant d'ENAF dans l'établissement. Mes recherches sur les précédents travaux d'intégration par l'interculturel m'ont mené à l'article «L'intégration interculturelle : de la théorie aux actions». Son auteur, Altay Manço, Docteur en

psychologie, directeur scientifique de l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM) fait le lien entre obstacles à l'intégration des migrants et nécessité d'éducation interculturelle de l'ensemble de la société pour les appuyer. Il estime que les compétences interculturelles sont un véritable moteur d'action sur l'intégration des migrants. Selon lui, «Il s'agit d'une tentative de réponse interdisciplinaire aux préoccupations des acteurs sociaux soucieux de gérer au mieux la diversité culturelle. L'objectif est de contribuer à la construction d'une articulation sociale positive entre porteurs de cultures différentes, avec des avantages pour chacun.»
J'analyserai donc la définition du terme d'intégration et tenterai à mon tour d'expliquer le rôle essentiel du développement de compétences interculturelles pour apprendre à vivre ensemble dans une société multiculturelle où l'on se doit «d'intégrer» autant que de «s'intégrer».

2.4.1 Définition d'intégration et pertinence avec l'interculturel

Le terme d'intégration bien que n'ayant pas de définition reconnue de tous est toujours très polémique. En effet derrière ce terme se cache dans beaucoup de définition la notion d'acculturation, ou d'assimilation, c'est à dire l'abandon voir même le rejet de la culture d'origine au profit de la culture d'accueil. Cette définition implique une adaptation et une soumission total du migrant au contexte dans lequel il s'insère et exclu tout apport culturel de celui-ci à ce contexte. S'il y a assimilation il n'y a pas d'échange de culture, et cela annihile la notion même d'interculturel au cœur du processus d'intégration.
Le Haut Comité à l'Intégration définit quand à lui «l'intégration à la française», dans son rapport de 1993, selon ces mots :
"L'intégration consiste à susciter la participation active à la société tout entière de l'ensemble des femmes et des hommes appelés à vivre durablement sur notre sol en acceptant sans arrière pensée que subsistent des spécificités notamment culturelles, mais en mettant l'accent sur les ressemblances et les convergences dans l'égalité des droits et des devoirs, afin d'assurer la cohésion de notre tissu social."
Cette définition ne laisse pas de réelle part à un éventuel échange culturel, à un apport culturel du migrant dans sa société d'accueil. La notion d'intégration telle qu'elle est ici

décrite ne cache pas le véritable objectif d'assimilation qui est demandée à la personne qui doit s'intégrer. Par ailleurs on ne trouve ici aucun rôle donnée à la société d'accueil, hors, à plus petite échelle, l'intégration d'une personne nouvellement arrivée est un processus auquel doivent participer mutuellement migrants et autochtones. Il est ainsi souvent demander au migrant de «s'intégrer» en oubliant qu'il est aussi du rôle de la société d'accueil «d'intégrer» celui-ci, de mettre en place des dispositifs administratifs adaptés mais également un mode de pensée ouvert à sa différence.
C'est en cela que l'interculturel développe un regard plus respectueux de l'identité de chacun. Au lieu d'apprendre à vivre ensemble «en mettant l'accent sur les ressemblances» on apprendra plutôt à comprendre les liens qui existent entre les groupes et les échanges entre cultures. Mon projet se doit donc d'inclure dans un même processus groupes minoritaires et groupe majoritaire, migrants et autochtones.
Appliquer au cadre du collège, l'intégration réussie d'un élève impliquerait sa participation à la vie de la classe et du collège, c'est pourquoi mon deuxième module s'applique à les faire s'investir dans un projet d'établissement : la journée festive.

On note cependant que l'intégration n'est pas un statut en soi, mais le nom donné au processus permettant d'évoluer vers une nouvel état. Il faut alors cibler les aspects sur lesquels on essaiera d'agir. L'intégration est donc un processus global qui regroupe plusieurs étapes :

- **l' intégration fonctionnelle** : avoir un logement, des ressources
- **l' intégration sociale** : le migrant trouve un équilibre entre les valeurs et traditions de sa culture d'origine et celles de la société d'accueil
- **l' intégration culturelle** : la participation à la vie sociale, culturelle, économique de la France
- **l' intégration structurelle** : les migrants prennent part aux structures sociales, politiques et économiques du pays

En voulant remédier à l'exclusion des ENAF au sein du lieu de socialisation, on agira d'une certaine manière sur la deuxième et la troisième étape du processus d'intégration des élèves, leur intégration sociale, et leur intégration culturelle. On note cependant que bien souvent dans le cas des demandeurs d'asiles, en particulier rom, la

première étape n'est pas remplie du fait de leur situations souvent très précaires à l'égard du logement et de leurs ressources. On comprend alors mieux les problèmes d'intégration de ces populations souvent visées alors que le minimum sanitaire n'est pas assuré pour eux.

2.4.2. Spécificités du public concerné : la population rom

Le peuple rom a toujours été l'objet de nombre de représentations, qu'elles soient négatives ou positives, parfois idéalisées, en tout cas souvent très loin de la réalité de ces cultures. En effet, il n'existe pas un peuple rom mais bien des peuples, avec de nombreux noms reflétants la difficulté de les définir dans leur entier sous une simple appellation. Sinti, Manouches, Gitans, Tsiganes, Romanichels, sont autant de désignations voulant rassembler de divers manières près de 20 millions de personnes qui partagent avant tout une exclusion systématique des différentes régions qu'ils ont traversé au fil de leur histoire.
Derrière ce projet l'un des enjeux était donc de rendre visible par le dialogue interculturel la pluralité des identités de ces élèves roms.

Rapport à l'intégration
L'élaboration de ce projet m'a amené à de nombreuses remises en questions sur la valeur de son objectif. Le «manque d'intégration» et le «communautarisme» des roms ayant toujours été une excuse à leur exclusion systématique par la société d'accueil je m'interrogeais sur la manière d'amener un tel projet sans heurter les sensibilités de chacun. En effet peut-on une fois de plus demander aux populations roms de «s'intégrer» (ou plutôt de s'assimiler) sans prendre en compte leur histoire, celle d'une intégration forcée qui se répète dans tous les pays où ils ont tenté de s'établir au fil des siècles. J'ai ainsi remarqué chez certains de mes élèves roms une volonté de rester «entre eux» explicable par leur langue commune, mais peut-être également par les précédents rejets qu'ils ont vécu et qui n'incitent pas à leur faire envisager une attitude différente de la part de la société d'accueil. C'est une population qui a malgré tout une identité forte, renforcée par l'adversité et l'exclusion à laquelle elle doit faire face à chaque nouvelle étape de son périple. Je devrai donc composer avec cette identité en

créant des portes vers l'ouverture du groupe sur les autres, non sur la remise en question de ce groupe.

Rapport à l'école

L'intégration des élèves roms à l'école est bien sur très liée à leur rapport à l'école ainsi qu'à leur rapport à l'apprentissage. Les élèves ne s'investiront pas pour s'adapter à un lieu qu'ils considèrent inutil voire même qu'ils détestent. Pour que le projet de mieux s'intégrer soit source de motivation pour eux on devra les aider avant tout à croire d'une part en l'école et en ce qu'elle peut leur apporter, et d'autre part en la perénnité de leur séjour en France. En effet nul ne souhaite s'investir dans des liens sociaux qui peuvent être anéantis du jour au lendemain. La longueur de ce séjour ne dépendra ni de nous ni d'eux mais bien souvent elle varie d'une à deux année maximum pour une demande d'asile, car elles sont refusées en grande majorité.

Certaines familles verront en l'école un moyen d'ascension sociale et d'intégration, elles insisteront pour que leurs enfants soient assidus. Mais pour d'autres il est très difficile de convaincre les parents de confier leur(s) enfant(s) à une institution qui les a toujours exclu. En effet les populations roms ont parfois un regard méfiant vis-à-vis des institutions et davantage encore vis-à-vis de l'école, lieu que les parents eux-mêmes ont souvent vécu comme un échec et une discrimination quotidienne.

Il est bien évident que ce rapport à l'école ne facilite pas l'intégration des jeunes roms en classe, qui bien souvent pour eux se révèle être une prison. J'ai donc choisi de faire ce projet hors des temps scolaires habituels, pour avoir leur totale adhésion et qu'ils s'agissent bien d'activités basées sur le volontariat, non forcées.

2.4.2 De la nécessité d'approches interculturelles pour favoriser l'intégration des élèves roms au sein du collège

L'un des plus gros obstacles à l'intégration de nos élèves roms rapidement identifié par l'équipe pédagogique est la force des préjugés négatifs qui entourent ce peuple. Les insultes et comportements xénophobes à l'égard de ces ENAF, influencés probablement par les médias, nourrissaient un climat d'intolérance et d' agressivité peu propice à un éventuel dialogue. Les tentatives d'apaisement de la situation devaient donc en premier lieu tenter de briser les préjugés, sans quoi aucune amorce d'ouverture sur

l'autre n'était possible, chacun campant sur ses positions, jugeant l'autre comme plus agressif que soi-même. Tout l'enjeu de ce projet était donc de parler de préjugés et de stéréotypes sans risquer d'enfermer les élèves nouveaux arrivants derrière une image qu'ils n'auraient pas choisie, de ne pas remplacer un stéréotype par un autre sous prétexte qu'il est positif. Pour provoquer la découverte de l'autre il fallait adopter une autre stratégie, moins stygmatisante, contourner les clichés en se concentrant sur les rapports entre les groupes, le dialogue des cultures, non les cultures en elles-mêmes.
Par ailleurs ces pédagogies ont pour avantage d'inclure les enseignants dans le processus. Ainsi même s'ils ne sont pas la cible principale des pédagogies interculturelles, ils voient également leur perception des minorités de sa classe évoluer et se retrouvent eux aussi acteurs de ce dialogue interculturel. Cet aspect était également très important puisque l'équipe éducative était demandeuse de mieux comprendre le comportement qu'ils jugeaient parfois étrange des ENAF, pourtant souvent du à une méconnaissance de leurs cultures d'origines. Le deuxième module, centré autour de la participation à la journée festive s'ouvre donc également aux enseignants, largement pris à partie par les ENAF, comme j'en rendrai compte plus loin.

Les approches plurielles s'avèrent être dans le cas des ENAF une excellente pédagogie pour regrouper dans un même intérêt migrants et autochtones (qu'ils soient élèves ou membres de l'équipe pédagogique). L'éducation interculturelle, à travers l'éveil aux langues ou plus largement le dialogue interculturel, est l'opportunité d'apprendre à penser la diversité culturelle par des rapports égalitaires et respectueux de tous les groupes, majoritaires ou minoritaires. L'interculturel comme pédagogie est une alternative à la hiérarchisation des rapports intergroupes et des cultures, elle permet de créer des ponts entre les éléments de la pluriculturalité.
Dans le cadre du collège Lucie Aubrac, il semble bien qu'une approche plurielle soit une option très pertinente qui permettra à tous de participer et de partager sa propre culture, créant ainsi le dialogue. Face à un public essentiellement composé de jeunes migrants ou d'enfants de migrants, mon projet se veut une porte ouverte vers la reconnaissance et la valorisation de chacun, sur un pied d'égalité. En cela il s'inscrit donc dans un projet d'établissement et brise ainsi l'isolement de la CLA et de ses élèves, qui deviennent alors acteurs à part entière de la vie sociale du collège.

III. Projet et analyse

III. Projet et analyse

Je présenterai ci-dessous mon projet de manière global dans un premier temps, puis par modules, en développant leur déroulement et l'analyse que j'en ai réalisée, avant de relater le travail quotidien de dialogue qui a donné toute sa cohésion au projet.

3.1. Présentation du projet global :

Le choix d'une tentative de remédiation aux problèmes d'intégration par un travail avec l'ensemble des élèves autour de l'interculturel m'a mené à créer un projet en deux modules. A partir de mon expérience personnelle à Lucie AUBRAC, des interactions que j'ai observées depuis le début de l'année, des témoignages de l'équipe pédagogique, comme des élèves et de tentatives passées qui ont échouées, j'ai tenté de tirer un enseignement pour élaborer un projet ayant les meilleures chances de réussite possible. Afin de toucher l'ensemble des acteurs de l'établissement et de rendre visible la CLA, j'ai choisi de profiter des différents événements organisés par le collège pour développer mon projet. J'ai donc retenu deux moments clés de la vie à Lucie Aubrac pour y organiser mes activités : l'école ouverte, qui s'est déroulée durant la première semaine des vacances de Pâques, et la journée festive qui eût lieu le 27 mai 2011 au collège. En participant avec mes élèves à ces événements nous pouvions ainsi faire connaître la CLA et la sortir de son isolement, mieux intégrer le dispositif à l'établissement pour mieux en intégrer les élèves.

Ces deux actions ponctuelles se sont bien sur accompagnées d'un travail quotidien de dialogue et d'évolution du dispositif FLE que je détaillerai ci-dessous, qui a largement contribué à la cohésion et au soutien du projet.

3.1.1. Progression

La progression du projet va du plus caractéristique et en quelque sorte du moins délicat, les langues, vers des activités qui requiert une plus grande ouverture d'esprit. Cette progression permet de préparer les participants pour éviter que la force des préjugés n'empêchent tous nouveaux aspects culturels de s'imposer et d'éventuellement remplacer ces préjugés.

3.1.2. Évaluation

Concernant la question de l'évaluation : comment évaluer une compétence qui peut mettre des mois à ressortir chez l'individu, et qui reste très subjective? On ne parle pas là de chiffres et de données mais de ressentis des élèves, de capacités plus grandes à aller vers l'autre, ce qui se teste difficilement. J'ai pris connaissance des différents moyens d'évaluations utilisés dans de précédents projets, néanmoins ceux-ci s'adaptaient à des enfants, plus difficilement à des adolescents. En effet, conscients des réponses que l'on attendaient d'eux, les adolescents pourraient être influencés, il s'avérait donc délicat de faire une évaluation qui soit le reflet de la réalité. Il était aussi trompeur d'évaluer des compétences aussi fraiches et abstraites directement après le projet, une évaluation ne pourrait être réellement représentative si elle ne s'étale pas dans le temps et ne permet pas ds mesurer si les évolutions subsistent encore plusieurs mois après.

J'ai néanmoins élaboré des questionnaires post-projet destinés à tous les participants, dont l'analyse (analyse distanciée, pour les raisons citées ci-dessus) fera l'objet de ma quatrième partie.

3.2. L'école ouverte : autour des langues...

Pour permettre aux élèves de dépasser les barrières érigées depuis le début de l'année et de se prêter au dialogue et à la découverte de l'autre, j'ai choisi un cadre

nouveau et propice à la communication : l'école ouverte, dispositif spécifique permettant d'accueillir pendant les vacances scolaires les élèves volontaires de toutes classes et de tous âges autour d'ateliers pédagogiques. Ce programme à cheval entre activités scolaires et loisirs permettait aux participants de rentrer dans une démarche non imposée, dans un cadre plus libre que l'école classique.

J'ai donc proposé de participer à cette semaine d'activité en montant une séquence de 4 séances autour de l'éveil aux langues.

3.2.1 Les enjeux identitaires impliqués

Plusieurs conversations auprès de certains élèves du collège m'ont mené à envisager ma séquence sous un angle moins direct que celui des différences culturelles, trop facilement stigmatisantes. Ce thème risquait en effet de soulever des problématiques identitaires que je jugeais trop délicates pour être abordées tranquillement sans se connaître. Le projet devait absolument éviter de renforcer le «communautarisme» de certains qui rejetaient immédiatement ce qui leur était différent, ne valorisant que leur groupe de référence. Dans «l'éducation interculturelle», Martine Abdallah-Pretceille nous met ainsi en garde :

> «Le culturalisme en pédagogie risque de déboucher sur une impossibilité de communiquer par exacerbation des différences. Plus qu'à une connaissance des différences culturelles, c'est à une analyse des situations qu'il convient d'être formé. Si la connaissance de traits culturels n'est pas indispensable à l'acte pédagogique, il est nécessaire que le pédagogue prenne en compte l'intelligibilité que les élèves ont de la situation».

A un âge où chacun se cherche, il est trop facile de catégoriser ce qui est différent et d'oublier les multiples identités que chaque individu porte en lui. Dans un contexte quelque peu explosif (un racisme ambiant dans le collège depuis plusieurs mois) je ne souhaitais pas provoquer les élèves en leur renvoyant une fois de plus le reflet de leurs différences. Afin de contourner ces problématiques plus conflictuelles, j'ai donc décidé de débuter mon projet par un travail sur les langues. Ce thème permettait de susciter la curiosité de chacun sans les stigmatiser et surtout de mettre tous les jeunes sur un pied d'égalité : tous sont plurilingues. En commençant par leur montrer leurs points

communs plutôt que leur différences, en valorisant les compétences de chacun, je pensais faire émerger une dynamique positive, hors de la comparaison entre les différentes origines. L'éveil aux langues s'est donc avéré la meilleure solution pour découvrir plusieurs langues en même temps, dans un but d'ouverture et non de réel apprentissage linguistique.

3.2.2. Organisation

L'école ouverte se déroule au sein même de l'établissement et s'organise en plusieurs groupes d'âge, ayant chacun un planning d'activités. Cet emploi du temps s'articule autour de trois modules d'une heure trente par jour de 9h à 16h30 : Maths, Judo, Français pour certains et Éveil aux langues pour d'autres, atelier mené par moi-même.

Il y avait beaucoup d'inscrits (dont une dizaine d'ENAF), répartis en quatre groupes. Le jour même, les ENAF inscrits qui se sont réellement présentés étaient malheureusement peu nombreux. Il se peut qu'ils aient mal compris le planning ou encore qu'ils n'aient pas ressenti l'envie de revenir au collège pendant les vacances, hors de la CLA, donc dans un contexte inconnu qui a pu les intimider. Mais la raison principale reste à mon avis qu'ils habitent généralement assez loin du collège et, comme bien souvent à leur âge, l'effet de groupe a largement participé à leur renoncement à l'atelier. Nous avons donc fait le choix de ne pas les éparpiller dans les quatre groupes mais de les regrouper dans un seul, avec les élèves de leurs CLO respectives. J'ai donc pu travaillé avec un groupe très hétérogène d'une dizaine de participants allant de la 6ème à la 4ème, ainsi qu'avec un second groupe d'élève de CM1, accueillis au sein du collège à l'occasion de l'école ouverte. Ce deuxième groupe ne faisait pas parti de mon projet de mémoire, mais s'est révélé un très bon élément de comparaison avec le premier groupe, puisque les activités que je leur proposaient étaient adaptées à leur âge mais néanmoins très similaires.

2.1.2 Contenus

Pour aborder l'éveil aux langues aux travers d'activités ludiques, je me suis inspirée du journal éponyme de l'association CREOLE[25], dont j'ai adaptée des activités à l'âge et aux langues des participants. J'ai aussi créé de toutes pièces d'autres activités (les tâches finales par exemple) afin de m'adapter davantage à leurs goûts et à leurs centres d'intérêts.

Le programme établi comprenait donc quatre modules d'une heure et demie, avec une progression allant de la valorisation des compétences de chacun vers la découverte de l'autre à travers les langues, de l'identification des points communs des participants (le fait d'être tous plurilingues), à l'analyse de leur différences (par le biais d'un travail sur les salutations notamment). Une tâche finale choisie par les participants entre plusieurs propositions a mené le groupe à la création d'un rap plurilingue.

Le planning initial comprenait énormément d'activités très variées; je comptais grâce à cela pouvoir faire évoluer mes séances selon les envies des participants, pour ne pas m'arrêter sur un échec. Ainsi, si une activité s'avérait finalement inadaptée, je me donnais les moyens de la compléter à ma guise par les nombreuses possibilités que j'avais envisagées. Le planning ci-dessous correspond donc à celui qui s'est effectivement déroulé, avec un constat, les participants étant particulièrement agités l'avancement des activités s'est vu grandement ralenti. Les différents points abordés furent donc plus restreints mais plus approfondis puisque les jeunes montraient toujours beaucoup d'intérêt.

Sont également répertoriés ci-dessous les activités menées avec les CM1, qui même s'ils ne sont pas directement concernés par mon projet car ils ne sont pas ENAF (certains sont d'anciens ENAF en revanche), s'avèrent être un point de comparaison parfois très utile.

25 Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école

Programme du module «autour des langues»

Jours et thèmes	**Planning des activités**
Mardi ***Nos Langues / tous plurilingues !***	<u>13h30 – 14h50 : Groupe des grands</u> - Trouves quelqu'un qui... (annexe 4) - Ballon des langues (annexe 3) - Activités autour des stéréotypes (annexe 8)
	<u>15h10 – 16h30 : Groupe des petits</u> - Bingo des langues, *tiré de Ja-Ling* - Fleur des langues (annexe 2)
Mercredi ***Jouons avec les langues***	<u>13h30 – 14h50 : Groupe des grands</u> - Ethnomathématiques, *adapté de CREOLE n°13* (annexe 5)
	<u>15h10 – 16h30 : Groupe des petits</u> - Ethnomathématiques (annexe 5)
Jeudi ***Cultures d'ici et d'ailleurs***	<u>13h30 – 14h50 : Groupe des grands</u> - Poly-tesse, travail sur les différents comportements en fonction des cultures d'origine, adapté *de Ja-Ling* (annexe 10) - Début de la tâche finale choisies avec les élèves
	<u>15h10 – 16h30 : Groupe des petits</u> - L'origine des prénoms, *adapté de CREOLE n°10* (annexe 6 et 7)
Vendredi ***Une tâche finale ensemble***	<u>13h30 – 14h50 : Groupe des grands</u> 3 propositions de tâche finale : • Conception avec les élèves d'un guide de lexique plurilingue ? (salutations) • Conception d'un jeu de société (jeu de 7 familles ou jeu de plateau) sur les différentes cultures, basés sur l'échange. • Écriture d'une chanson plurilingue (annexe 11 et 12)
	<u>15h10 – 16h30 : Groupe des petits</u> - Création d'un jeu de 7 familles des langues (annexe 9)

2.1.3 Cadre

Afin de favoriser la curiosité des élèves de CLO et de jouer sur la confiance des ENAF, j'ai proposé ce module dans la salle de FLE même. Cette salle qui a donc été la leur pendant quatre jours a aidé les anciens à briser la barrière avec le dispositif FLE et à revenir régulièrement dans cette classe, désormais terrain connu, pour parler et connaître les nouveaux arrivants.

2.1.4 Déroulement et analyse

L'évaluation étant complexe dans ce domaine, j'ai fondé mon analyse sur mon observation des interactions, des paroles révélatrices de changements ou de l'évolution de la dynamique de groupe, des attitudes caractéristiques, que je répertoriais dans un carnet de route. C'est à partir de ces informations, de mon ressenti personnel, et des témoignages des différents participants que j'ai pu analyser ce module avec un peu de distance, quelques temps après.

Cette semaine a me semble-t-il réellement permis d'amorcer le dialogue entre des élèves qui n'avaient pourtant au premier abord pas grand chose en commun. En suscitant la curiosité des langues de l'autre, l'échange de savoir («comment tu dis ça en ….?», «c'est quoi la monnaie là-bas?»), en valorisant chacun, les participants ont tous pu s'exprimer, partager des anecdotes. J'analyse ci-dessous les points forts et les points faibles les plus marquants de ces quatre jours, atour de deux thèmes :

La motivation

Un aspect très positif de ce projet a été la motivation des jeunes à toutes les étapes. Certaines activités ont suscité plus d'intérêt que d'autres mais contrairement à mes appréhensions concernant ce type de public, (parfois réfractaire à l'environnement scolaire et aux initiatives menés par un adulte) cela a clairement influé sur la motivation

des jeunes et sur leur rapport. Les participants bien que difficile à gérer se sont montrés très intéressés et désireux de partager leurs expériences en matière de langue. Une élève de treize ans se rappelait par exemple avec enthousiasme du module d'éveil aux langues encore quatre mois après : «c'était trop *énervé*[26] on parlait des langues, y'avait tout le monde qui parlaient plein de langues, même y'en a un qui parlait chinois !»

L'intérêt porté à la découverte de nouvelles langues (non pour acquérir des compétences linguistiques mais bien par curiosité culturelle) laisse à penser que l' objectif d'ouvrir les élèves à la différence par le biais de la langue a été rempli.

Les interactions

Le premier constat a été celui d'une mixité difficile entre nouveaux et anciens élèves, loin d'une véritable dynamique de groupe.

Pour évaluer l'évolution des rapports entre les élèves j'ai pris soin de noter leur placement dans la salle au fil des jours et cela a révélé des changements. Si le groupe était au début clairement divisé en binôme qui ne se mélangeait pas, il s'est peu à peu rassemblé autour du projet commun d'un rap plurilingue. Ainsi autour de la grande table de travail se sont finalement alternés ENAF et élèves de CLO, pourtant au départ assis chacun à un bout, séparés de plusieurs chaises.

Au vu des différents objectifs que je m'étais donnés, j'ai pu faire un bilan assez positif de ces quelques jours passés avec les élèves, avec certaines déceptions cependant :

Un dialogue inégal :

Malgré mes efforts pour créer un véritable dialogue, la dynamique de groupe n'a pas été à la hauteur de mes attentes. En effet, un petit groupe d'anciens élèves ont par leurs disputes permanentes écrasé les échanges en groupe entier et monopolisé l'attention. C'est regrettable avant tout parce que même s'ils se sont montrés capables d'amorcer la

26 C'était trop bien.

communication en de nombreuses occasions, ils ont totalement dominé l'espace et les ENAF, intimidés, sont restés en retrait dans la majorité des conversations libres (anecdotes, partage d'expériences personnelles). Mon désir de créer de toutes pièces un groupe dont les participants, sortis de leur cadres habituels, seraient plus libre de s'exprimer, s'est vu mis en difficulté par la présence d'élèves qui se connaissaient déjà très bien, et ne souhaitaient pas vraiment établir de nouveaux liens. Les ENAF, plus discrets, ont donc eu plus de difficultés à partager leur vécu et leur savoir spontanément, mais le faisaient visiblement avec plaisir lorsqu'on les interpelait.

Néanmoins des échanges inattendus et enrichissants ont tout de même eu lieu, que je m'attacherai à relater ci dessous.

Une réelle valorisation des langues et du plurilinguisme des participants

Comme je le souhaitais, les participants ont pu trouver leur place grâce à la valorisation de leurs compétences : tous étaient plurilingues.

2.1.5. Bilan

Points positifs	**Points négatifs**
- une réelle valorisation des langues et du plurilinguisme des participants - le projet tel qu'il s'est déroulé a motivé les participants du début à la fin et il était adapté	- un manque d'échange avec les ENAF plus timides - un petit groupe «dominant» qui par ses disputes permanentes écrasent les échanges en groupe entier

Pour conclure, l'objectif principal (le dialogue entre ENAF et élèves de CLO) n'a pas totalement été atteint puisque les élèves de CLO n'ont pas tous créé de dialogue ni échangé avec les ENAF.

Je déplore un petit manque d'intérêt pour les cultures des uns et des autres, les élèves restent centrés sur les langues mais c'était à prévoir, c'était en effet le thème central de la

plupart des activités. La communication s'est finalement établie mais dans ce contexte spécifique qu'est le collège de Villeneuve elle reste toujours assez agressive et peu approfondie..

Cependant le projet n'en a pas été moins enrichissant pour les participants au niveau de l'ouverture à de nouvelles cultures et langues.

L'analyse des interactions de ces quelques jours m'a aidé à trouver des solutions plus satisfaisantes pour le reste de mon projet et m'a permis de le faire évoluer en conséquence.

2.1.6. Après le projet ....

La fin du module a donné lieu quelques temps après à d'agréables surprises, voici un extrait de mon carnet de bord qui en témoigne :

> «Dès la rentrée, les élèves reviennent tous me demander d'enregistrer leur chanson, même les moins impliqués à la base souhaitent le faire. Voyant que ceci suscitait l'intérêt de leurs amis, j'ai invité les participants à proposer à qui voulait d'enregistrer une phrase dans une autre langue de leur choix sur la chanson. Nous prévoyons donc de nous réunir à la pause déjeuner, pour ré-enregistrer plus tranquillement la chanson avec tous les volontaires.»

Les interactions sociales entre les participants après le projet restent à évaluer mais il semble que le dialogue soit noué et que les ENAF se sentent plus à l'aise avec les autres élèves (dont le mode de communication un peu agressif impressionne toujours les ENAF et coupe généralement le dialogue).

Pour preuve les ENAF souhaitent participer à l'enregistrement de la chanson, ce qui traduit le désir, ou du moins l'acceptation de se retrouver avec le groupe pour une activité commune.

L'expérience de l'école ouverte m'a amené à repenser les échanges ENAF/élèves de CLO sur différents aspects. De cette première expérience positive, j'ai pu retirer les éléments nécessaires à la construction d'un nouveau module qui pourrait cette fois toucher l'ensemble des acteurs de l'établissement.

3.3. La journée festive : autour des cultures....

Une fois cette semaine de «test» effectuée, la deuxième partie de ce projet interculturel devait toucher plus de participants. Nous avons donc pu profiter d'un événement important dans la vie du collège, la «journée festive» pour organiser des activités ouverte à l'équipe pédagogique, aux élèves et à leurs parents.

3.3.1. L'organisation de la « journée festive»

La journée festive s'est déroulée le 27 mai 2011, au collège Lucie AUBRAC. Cet événement a pour but d'ouvrir le collège aux familles, ainsi qu'aux élèves de CM2 (futurs 6ème) et de leur permettre de découvrir l'établissement sous son meilleur jour. Pour créer du lien avec les familles, rassembler l'ensemble des élèves et de l'équipe pédagogique autour d'une présentation, de l'organisation d'une activité, d'un petit spectacle. Cette journée, est en fait un après-midi durant lequel les élèves sont invités à s'investir en quelque sorte sur la «promotion» de leur collège, à partager un moment avec leur familles et leurs enseignants et à présenter le lieu d'une grande partie de leurs apprentissages et de leur vie sociale.

Faire participer mes élèves à cet événement était une évidence puisqu'elle permettait à la classe de FLE de s'inscrire dans un projet collectif, et donc de ne pas se différencier une fois de plus. En effet, le dispositif FLE souffre dans tous les établissements, d'un certain isolement, dont témoignent souvent les enseignants. Un fonctionnement et un public différents du reste du collège auraient tendance à mettre à l'écart les acteurs du FLE. Par les activités et l'exposition présentée, la CLA ainsi que ces élèves pouvaient se rendre visibles et être valorisés aux yeux du public.

Les enseignants étaient donc invités à organiser de façon libre leur participation à cet après-midi de rencontres. Nous avons opté pour plusieurs activités qui ont eu lieu au sein même de la CLA.

3.3.2 Les objectifs et le choix des activités

Afin de rendre mes élèves porteurs de ce projet, j'ai organisé un petit débat sur ce qu'ils souhaitaient communiquer à leurs camarades lors de cette journée. Parmi les différentes idées évoquées, une faisait consensus : il fallait pouvoir expliquer aux jeunes comme aux professeurs que derrière ce groupe régulièrement appelé «les roumains» de façon parfois innocente, parfois ouvertement péjorative, se cachait de multiples origines, cultures et langues différentes, et surtout, seulement deux roumains sur trente-sept élèves !

Parmi les propositions faites pour remédier à cette ignorance, les ENAF ont retenu l'idée d'un exposé sur chacun de leur pays. Afin de ne pas se borner à des nationalités et de pouvoir éluder les préjugés que l'on avait sur leurs cultures, il a été décidé avec enthousiasme de faire bien sur un exposé sur les roms.

Certains élèves ont également fait des propositions spontanées : spectacle de danse, chansons en romani... Nous avons finalement décidé de diffuser dans la salle de la musique de tous les pays présentés, afin de créer une atmosphère dépaysante. Pour la danse, une jeune de seize ans originaire du Kosovo a souhaité présenter un petit spectacle de danse du ventre.

Pour permettre à mes élèves de pouvoir eux aussi profiter des activités et partager un moment avec leur camarades de CLO, j'ai également préparé un petit jeu qui nécessitait la participation de tous, français et étrangers. Ainsi, grâce à un «quizz des pays» (annexe 13), les élèves ont pu se rassembler en équipe regroupant ENAF et élèves de CLO. Mon but était d'amener les élèves de CLO à identifier les nationalités et les langues réelles de mes élèves et de susciter des interactions tout en valorisant la différence de chacun. Sous cet objectif ambitieux se cache un concept très simple mais efficace : chaque équipe devait remplir un questionnaire portant sur les langues et cultures d'origines des treize pays de la CLA (plus les roms et les kurdes, qui n'ont pas de pays mais bel et bien une culture à part entière).

Le quizz comportait donc quinze questions avec la consigne suivante :«Pour répondre, tu devras trouver une personne originaire de chaque peuple pour t'aider !». Par cette astuce j'espérais amener chacun à aller à la rencontre de l'autre, à chercher, qui était

originaire de quel pays, mais aussi à faire prendre conscience aux élèves de CLO ainsi qu'aux ENAF que tous avaient des origines diverses (y compris les élèves de CLO), et pouvaient se sentir valoriser à travers cette identité plurielle.

J'ai aussi créer un petit jeu d'énigme pour mettre en relief le plurilinguisme des élèves de l'établissement (annexe 15). Une affiche portant le mot bienvenue écrit dans 15 langues et 7 alphabets pour inviter petits et grands à mesurer leurs connaissances en langues en tentant de battre le record du nombre maximum de langues reconnues. Ce défi pousse ainsi chacun à demander autour de lui de l'aide, entre autre aux ENAF, et aide à valoriser les savoirs des participants.

Enfin, nous avons fabriqué des puzzles à base de carte des différents pays représentés dans la CLA, pour amener le public de façon ludique à découvrir leur taille , leurs frontières et leurs situations géographiques.

3.3.3. La création des exposés

Les exposés ont été réalisés par les élèves de façon guidée mais assez libre, sur la base du volontariat. Les élèves intéressés (en l'occurrence toute la classe) se sont répartis par affinité en groupe de quatre par exposé, indépendamment de leurs origines. En effet, il était préférable de ne pas assigner à un élève une identité dans laquelle il ne se reconnaitrait pas, il est par exemple indélicat de demander à un élève kurde de réaliser un panneau sur la Turquie, sauf s'il en fait la demande. L'un de mes principaux soucis a donc été de les laisser libre de choisir ce qu'ils voulaient présenter, montrer d'eux-même, afin de ne pas heurter leur sensibilité. Cette répartition libre avait également pour objectifs de leur donner la possibilité de s'intéresser à d'autres pays que le leur, et de donner une autre option à ceux qui ne souhaiteraient pas «se dévoiler» à travers cette présentation. Ainsi certains groupes étaient de nationalités mixtes et des élèves ont parfois travaillé sur un pays qui leur plaisaient mais où ils n'étaient jamais allés.

Outre le projet de les faire interagir avec leurs camarades «autochtones», le but était aussi de créer des liens nouveaux à l'intérieur même du groupe, de les amener à mieux se connaître les uns les autres. Une réelle mixité s'est donc installée dans plusieurs

groupes, des élèves originaires d'Afrique ont participé à la création d'exposé sur les pays de l'est et vice et versa.

Après un brainstorming sur les informations qui devaient figurer dans l'exposé, j'ai donné un canevas des éléments à rechercher (annexe 14) tout en laissant l'opportunité de personnaliser davantage le panneau. Les informations essentielles retenues par les élèves étaient d'ordre politique le plus souvent (président, monnaie, drapeau...). Pour rendre les panneaux plus originaux les élèves étaient donc invités à ajouter des infos de leur choix relatives à la culture.

La création a duré quatre jours pendant lesquels les élèves étaient libres de se concentrer sur un exposé ou bien d'aider dans différents groupes. Le panneau concernant les roms a notamment été réalisé par de très nombreux élèves, qui se sentaient représentés par celui-ci et voulaient donc y participer.

L'exposé sur la Serbie

L'exposé sur les roms

Les élèves se sont rapidement pris au jeu de faire des exposés les plus attractifs possibles, ils ont réellement découvert et apprécié ce support pourtant très scolaire. Une fois leurs exposés terminés plusieurs élèves ont donc demandé tout naturellement à faire un exposé sur la France, ce qui les a beaucoup intéressé et a été l'occasion de réunir plusieurs origines autour d'un travail de découverte de leur pays d'accueil.

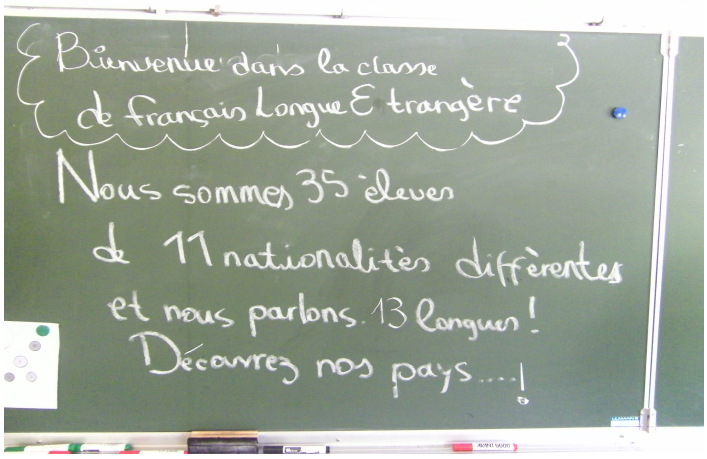
3.3.4. Déroulement et analyse

Au programme de cet après-midi de fête : exposition sur les pays et cultures d'origine des ENAF, jeu de culture général sur ceux-ci, dégustation de plats typiques, musique du monde, films du monde et spectacle de danse orientale. La dimension culturelle était donc à l'honneur et tenait une large part des animations proposées (musique, plats, danse...). La langue et l'aspect géopolitique de chaque pays était représentée à travers les exposés.

Voici le déroulement des différentes animations :

14h	Ouverture de l'exposition : exposés sur les pays, plats cuisinés par les les élèves et musiques du monde choisies par les ENAF, puzzle, énigme...
14h45	Début du grand jeu «le quizz des pays»
15h30	Remise des prix
16h	Projection de films roms («Le temps des gitans» d'Emir Kusturica, choisi par les élèves roms)
17h	Spectacle de danse du ventre par une ENAF rom du Kosovo, élève de 4e

L'accent était donc mis sur le multiculturalisme de la CLA, afin de mettre en valeur les nombreuses identités qui composent ce groupe.



Texte écrit au tableau par les élèves ENAF pour accueillir camarades de classes, enseignants et parents d'élèves, et présenter la CLA.

Le défi de cette journée était de toucher un maximum de monde, de pousser les gens à s'ouvrir, à s'informer, à s'intéresser à toutes ces cultures. Lire des exposés étant une activité assez passive et scolaire, il fallait rendre l'exposition plus attractive et interactive, le jeu jouait donc le rôle de moteur de motivation, et incitait les plus jeunes à chercher des informations sur les pays des ENAF, et surtout à interagir avec eux.

Nous avons fait le choix d'organiser «l'atelier ENAF» au sein même de la classe quand la plupart des activités se trouvaient dans le hall du collège. Ce choix était important puisqu'il amenait une fois de plus à s'isoler du reste de l'équipe pédagogique mais permettait de faire rentrer le public dans l'univers de ces élèves particuliers, de briser la barrière qui empêchait les autres élèves d'y entrer. Cela impliquait éventuellement de toucher moins de monde, de part la situation géographique de la salle (au premier étage tandis que beaucoup d'activités se déroulaient au rez-de-chaussée).

3.3.5. Les effets sur les participants

Le bilan de cette action a été extrêmement positif et l'on peut développer plusieurs aspects encourageants à propos des interactions qui eurent lieu.

L'opportunité de voir l'individu au -delà du groupe

Une initiative intéressante d'une jeune a provoqué des réactions inattendues chez ces camarades de classe. Après deux heures pendant lesquelles elle ne semblait pas se sentir à sa place ni s'amuser, une élève originaire du Kosovo et intégrée dans une classe particulièrement difficile et peu accueillante vis-à-vis des ENAF, a proposé spontanément de faire un spectacle de danse oriental, idée qu'elle avait émise précédemment mais abandonnée par la suite, trop intimidée. Ce changement de dernière minute montre bien que l'élève s'est finalement sentie en confiance et a ressenti l'événement comme convivial, donc sans risque pour elle. Après un mini spectacle test, et devant les demandes de tous les élèves qui n'avaient pas vu le spectacle et les réactions très positives des autres, je décide de la laisser présenter son numéro devant toutes les personnes présentes au collèges, après un spectacle de musique. Réactions

également très positives, cette élève en exploitant son talent pour une activité valorisée par ses pairs français, a provoqué l'intérêt et le dialogue des élèves les plus récalcitrants.

Valoriser les compétences des ENAF s'est montré une solution efficace pour briser la glace et donner une image positive, en tant que personne et non comme représentant d'un groupe, au-delà de son origine.

Tous les élèves n'ayant pas forcément un don pour la danse ou autre pratique reconnu des jeunes français, cette initiative ne peut servir réellement d'exemple mais nous donne des éléments de réflexion sur la perception des ENAF par les élèves de CLO. On comprend qu'ici, devant la démonstration d'une qualité, les élèves de CLO ont cessé de traiter l'élève comme «une étrangère parmi d'autres», et ont abandonné leurs préjugés pour considérer avant tout «la personne», non le groupe. Les amener à connaître une personne dans ce qui lui est propre, au-delà de son groupe d'appartenance, est évidemment un bon moyen de dépasser les préjugés quand on en a la possibilité.

La valorisation des ENAF...

Cette journée a permis aux élèves qui le désiraient de créer des liens, de se dévoiler et de se raconter à travers leurs travaux. Les ENAF les plus motivés se montrent très fiers de leurs exposés et vont chercher leurs enseignants ou leurs camarades pour leur présenter leurs œuvres et leur en expliquer chaque détails. C'est l'occasion pour eux de faire le lien avec leur vécu personnel notamment, aidant ainsi «les autres» à mieux les comprendre.

Le début du dialogue...

Le quizz des pays remporte beaucoup d'intérêt ce qui engendre une grande excitation, mais l'ambiance reste bonne enfant. Les élèves ont bien compris le but du jeu : aller chercher les infos auprès des élèves originaires de chaque pays. L'expérience est intéressante puisqu'elle place parfois les ENAF sur un pied d'égalité avec les élèves français, qui ont de temps à autre les réponses à certaines questions de par leurs origines.

Certains élèves n'avaient pas de groupes précis mais étaient énormément sollicités par les équipes (en vérité chaque équipe choisissait en quelque sorte un ambassadeur, qui pouvait ensuite leur indiquer les élèves qui avaient les réponses). Les élèves ont aussi sollicité les adultes ce qui rentre bien dans mon objectif de faire partager un moment, une activité commune à tous, grands et petits.

Une équipe ENAF / élève de CLO remplissant le «quizz des pays»

Au total une dizaine d'équipe a joué, donc plus d'une trentaine de participants.

Le visionnage des films a quant à lui surtout mobilisé les ENAF eux-mêmes ravis de reconnaître des mots entendus dans la bouche de leurs camarades roms. Il s'agissait là plus d'un temps calme permettant d'écouter le romani dans un autre contexte, de valoriser cette langue en montrant qu'elle a bien une culture reconnue, jusque dans le 7ème art, de lui donner un statut réel, au delà de l'image de «patois» qu'on pourrait en avoir. Le nom d'Emir Kusturica n'étant pas inconnu de bon nombre d'adultes (parents d'élèves et enseignants) voir même de certains élèves, les ENAF roms se montraient surpris et fiers de voir une référence gratifiante à leurs origines connue des français.

Visionnage de films en romani choisis par les élèves.

Certains élèves restent en retrait

Un petit groupe de filles roms restent dans un coin et ne semble pas souhaiter parler aux autres. Ici ni timidité ni préjugés, juste des adolescentes qui ont déjà trouvé leur place au sein d'un groupe et ne désirent pas communiquer avec le reste des élèves. On peut aisément comprendre cette attitude mais comment y remédier ? En effet cela pourrait ne pas poser de problème mais malheureusement ignorer l'autre, les préjugés aidant, ne fait qu'attiser les conflits, ce n'est donc pas vraiment une option. L'intégration est donc bien une nécessité dans ce cadre, et le fait de ne pas se mêler aux autres n'est pas une solution véritablement satisfaisante à l'échelle de la classe ou la cohabitation cinq jours par semaine oblige à aller plus loin.

Finalement au moment du quizz, les jeunes filles veulent absolument participer mais les questions étant basées sur les interactions avec les autres, elles sont en incapacité d'y répondre. Cela provoque donc l'isolement du groupe qui est hors de la dynamique du jeu. Je n'ai malheureusement pas pu savoir si elles retiraient quelques enseignements de cette expérience, tout comme je ne peux évaluer ma légitimité à «forcer» le dialogue et l'intégration. Ce genre de moments m'incitent bien sur à remettre en question la valeur du projet face à la volonté et au droit de certains de rester entre eux.

3.5. Un travail de dialogue au quotidien

Au-delà de ces deux temps définis et scolaires, c'est un travail quotidien de dialogue et d'analyse que j'ai réalisé durant toute cette année auprès des élèves de CLO comme de mes élèves. Une salle de classe ouverte aux visites, des rencontres régulières avec les élèves de CLO pour expliquer le fonctionnement de la CLA, l'encouragement et la valorisation des élèves qui avaient su aider les ENAF et les soutenir dans leur intégration en classe ordinaire sont à mon avis des éléments majeurs de l'acceptation de ces nouveaux élèves au sein de l'établissement. Le dialogue systématique face aux disputes ou insultes racistes a peu à peu créé un lien entre la CLA et le reste de l'établissement et a permis aux élèves de CLO de perpétuer ce dialogue en venant confier leurs difficultés relationnelles avec les ENAF, et donc de susciter eux-mêmes la résolution par la communication. En encourageant le dialogue et en ignorant jamais les

conflits qui émergeaient l'équipe pédagogique a pu rendre les élèves de CLO responsables de l'intégration des ENAF, leur faire prendre part à ce processus et les encourager à y participer. La CLA est donc aussi devenue un lieu ou les amis des nouveaux arrivants étaient encouragés et pénétraient facilement, par curiosité ou pour aider leurs camarades. Un lien de confiance s'est peu à peu créé et a fortement contribué à une meilleure intégration des nouveaux élèves dans leur classe. Ainsi, bien que certains aient eu une intégration très délicate dans leur classe, d'autres en revanche n'ont connu aucune de ces difficultés grâce à un «parrainage» efficace et volontaire de la part de certains camarades. Le problème demeure donc spécialement dans des classes dites «difficiles» qui le sont en effet pour les ENAF comme pour les «anciens». Ces classes ont évolué tout au long de l'année vers une ambiance peu encline au travail et très agressive, dans laquelle ne s'épanouissait ni le corps enseignant ni la plupart des élèves. C'est plus particulièrement pour remédier à ces dysfonctionnements précis qu'a été mis en place le projet d'aide à l'intégration des ENAF, même si celui-ci a bien sur été ouvert à tous. Cela pose donc la question des limites de l'enseignant de FLE et de la bonne volonté de l'équipe pédagogique. En effet, derrière des classes aux rapports trop violents se cachent des problématiques plus profondes sur lesquels nous n'avons que peu de prises.

Ce projet s'est donc déroulé parfois avec difficulté, mais toujours avec beaucoup d'enthousiasme de la part des élèves et a permis de briser le mur qui existait entre certains groupes d'élèves ENAF et non ENAF, de casser certains préjugés et de partager ensemble des activités ludiques guidées par la curiosité de la différence.

Cette tentative de remédiation par l'interculturel n'aura sans doute pas résolu tous les obstacles à une meilleure intégration des ENAF mais aura pour le moins débloqué la parole chez les uns et chez les autres, amenant ainsi chacun à s'exprimer librement pour aller vers une amélioration de l'accueil proposé, à s'intéresser et à considérer avec un regard changé cette mixité nouvelle.

Cet intérêt nouveau pour ce problème qui concernait tous le monde se reflète d'ailleurs dans les questionnaires distribués à tous les participants en vue d'évaluer la qualité de cette remédiation en réponse aux problèmes d'intégration, et dont cette quatrième partie présente l'analyse.

IV. Les obstacles à l'intégration des ENAF, et les solutions à envisager...

IV : Les obstacles à l'intégration des ENAF, et les solutions à envisager...

Suite au projet j'ai souhaité recueillir les points de vue des participants quant à celui-ci, et quant à l'intégration des ENAF en général. En effet pour chercher des pistes vers une meilleure insertion dans le collège, il m'a paru essentiel de prendre en compte les avis du plus d'acteurs possibles, mon regard d'enseignante de FLE sur la situation s'arrêtant malgré tout à mon cours. C'est à partir des suggestions de tous que j'ai pu établir des propositions d'amélioration viables.

J'ai choisi la forme du questionnaire plutôt que de l'entretien, car il m'a semblé plus apte à laisser chacun s'exprimer, sans se sentir influencé par mes attentes. Des questions fermés pour leur aspect sécurisant et quelques questions ouvertes, pour donner un espace d'opinions plus libre composent donc ce questionnaire.

4.1. Les questionnaires post-projet

4.1.1. Types de questionnaires

Comme je l'ai précédemment expliqué, une évaluation des effets du projet est complexe et peu représentative si peu de temps après sa réalisation, c'est pourquoi j'ai créer des outils visant à «évaluer» à la fois un point de vue rétroactif sur toute une année de cohabitation, à la fois le projet.

3 types de questionnaires ont donc été conçus :

- Les questionnaires ENAF (annexe 16)
- Les questionnaires élèves de CLO (délégués), (annexe 17)
- Les questionnaires Équipe pédagogique (annexe 15)

J'ai également composé ces questionnaires dans le but de déterminer au cas par cas qui étaient réellement les ENAF ayant encore des problèmes d'intégration en cette fin d'année scolaire, et quelles attitudes ils avaient vis-à-vis de leurs camarades de classe.

Mais ces questions s'adressaient également aux élèves de CLO, afin de comprendre le regard qu'ils portaient sur ces élèves particuliers, et de cerner les sources d'incompréhensions. J'ai donc du adapter le questionnaire sous deux formes : l'une destiné aux élèves de CLO, l'autre, reprenant les mêmes thématiques, avec un vocabulaire choisi et plus simple, s'adressant aux ENAF.

4.1.2. Déroulement de l'enquête

Tous les ENAF ont répondu au questionnaire, et, la plupart ne sachant que peu écrire en français, je les aidais individuellement en leur posant les questions oralement (éventuellement avec l'aide d'un traducteur) et en annotant leurs réponses. Les élèves de CLO étant bien sur trop nombreux, j'ai demandé aux délégués de classe (sur la base du volontariat) de répondre à mon enquête, ce qui m'évitait de choisir arbitrairement des élèves et les responsabilisait en les plaçant en position de témoins pour leur classe entière. Tous ont accepté et ont ainsi rempli les questionnaires dans ma salle, un par un pendant des temps libres. Je précisais à tous qu'ils devaient donner leur opinion personnelle, même négative, et que je ne porterais aucun jugement. Cette consigne m'a semblé être respectée au vu de la sincérité des réponses.

Les élèves ont tous répondu avec beaucoup d'intérêt et n'ont je crois pas hésité à exprimer leur ressenti sans le maquiller. J'ai donc obtenu une base de vingt-deux questionnaires ENAF (beaucoup d'absents en fin d'année rendaient difficile le retour de toutes les enquêtes à temps, ainsi qu'un bon nombre d'élèves presque totalement intégrés avec lesquels il était rare de coïncider), et 7 questionnaires Délégués (il fût également délicat de retrouver tous les délégués, quand nombre d'élèves ne reviennent pas au collège après le dernier conseil de classe).

Les questionnaires adaptés aux adultes ont été distribués à tous les membres de l'équipe pédagogique ayant un rapport direct avec les ENAF : toute «l'équipe ENAF» enseignants, CPE, assistants pédagogiques, assistants d'éducations, infirmière, assistante sociale... Chacun était libre d'y répondre selon la pertinence et l'utilité qu'il y voyait

dans son cas et prenait en général le temps d'y répondre à tête reposée et le déposait plus tard dans mon casier. J'ai ainsi récolté douze questionnaires :

- Vie scolaire : 4
- Enseignants : 8
- Assistante sociale : 1

4.2.Analyse des questionnaires

4.2.1. Méthode d'analyse

J'ai effectué une analyse quantitative des questionnaires en classant et en énumérant les différents types de réponses données à chacune des questions afin de révéler un sentiment global pour les trois enquêtes séparément. J'ai ensuite pris soin de relever toutes les réponses libres, source extrêmement intéressante que j'ai largement exploité pour appuyer mon analyse puisqu'il s'agit de l'expression directe d'opinions personnelles que les enquêtés avaient la volonté de me transmettre. J'ai ensuite regroupé les réponses par thématiques pour en faire un bilan général.

Ce type d'analyse ne se veut bien sur pas totalement objective, dans le domaine difficilement quantifiable du ressenti cela serait impossible, mais elle représente néanmoins un regard original sur la situation.

4.2.2. Questionnaires des adolescents :

J'ai réuni ici points de vue des élèves de CLO et points de vue des ENAF, qui ne sont que les regards croisés d'une même situation (d'une même vie de classe par exemple). J'ai néanmoins gardé à l'esprit durant mon analyse que mes données regroupent en majorité les ressentis des ENAF (22) et trop peu celle des délégués (7). Je regroupe ci-dessous les thématiques essentielles soulevées :

La communication

Les élèves de CLO rapportent pour la plupart une communication faible, généralement les élèves s'ignorent mutuellement. Dans certains cas elle est même violente comme le montre dans cinq questionnaires évoquant des insultes (trois ENAF, deux Délégués) et du racisme dans deux questionnaires ENAF.

Les trois quarts restants affirment avoir parlé au moins une fois à un élève étranger, à l'occasion de partie de football notamment, ou plus souvent pour du travail de classe. La difficulté serait donc d'approfondir ce dialogue vers une réelle découverte de l'autre. En surface, la communication existe mais elle est mineure. Certains élèves parlent d'un dialogue facilité par des origines communes, qui permettent alors de parler une autre langue que le français (élève de 3ème : «*Je parle avec eux parce que je comprend le wolof*», langue du Sénégal) ou bien tout simplement de susciter l'intérêt et la valorisation de l'autre. Néanmoins ceci ne concerne que les élèves venus d'Afrique, l'Europe de l'Est n'étant que très peu représentées parmi les origines des élèves français. Ceci créé donc un fossé entre ENAF africains, qui trouveront de nombreux élèves pour les appuyer et les aider, et ENAF de l'Est, dont les préjugés associés à leurs origines handicapent l' intégration.

Cette inégalité est une constante qui s'est confirmée tout au long de l'année et m'a poussée à centrer mon travail plus spécifiquement sur les populations roms, les plus discriminées.

Le regard porté sur l'autre

A la question 7, «En quoi trouves-tu que les élèves étrangers sont différents ous semblables à toi ?», pour les élèves de CLO, la langue est la première différence citée, et elle semble être pour eux une barrière importante. Une petite partie considère que les ENAF ne sont pas différents d'eux (élève de 6ème : *«il sont pas different ces juste qui parle pas français*»). Il semble que cette question ai provoquée une certaine gêne (as-t-on le droit de dire qu'ils ne sont pas comme nous ?). Parler de différence semblait s'apparenter à du racisme pour certains, on

constate donc que l'acceptation et le respect de la différence les interroge. Acceptez quelqu'un se rapprocherait peut-être pour eux de considérer qu'il est comme eux.[27]

Le désir de découvrir l'autre

Ce désir a été suscité chez quelques élèves de CLO ayant participé aux activités interculturelles, ils disent par exemple vouloir en savoir plus sur leurs langues et leurs cultures. La majorité interrogée en revanche ne souhaitent pas en apprendre davantage («j'ai pas envie», «ça m' intéresse pas de savoir leur langue»). Néanmoins durant la journée festive et même l'école ouverte, certains d'entre eux s'étaient montrés extrêmement motivés. Il faut toutefois prendre en compte le fait que les élèves interrogés projettent chacune des questions sur le cas particuliers des élèves de leur classe.

Portrait de l'intégration sociale des ENAF dans leur classe et hors de leur classe :

Tout d'abord, rappelons que les ENAF sont trente-sept élèves aux caractères bien différents, on ne peut donc pas généraliser sur leur intégration en CLO. En effet on constate en cette fin d'année scolaire que certains se sont intégrés très rapidement, d'autres plus lentement, quand certains encore restent à l'écart. Cependant on peut considérer l'intégration globale de ces jeunes au sein de l'établissement, en observant si le contexte est devenu plus accueillant et plus ouvert à leur égard.

Jetons donc un oeil sur les signaux qui nous avaient alertés sur les difficultés d'intégration des ENAF : insultes et atmosphère agressive, absentéisme en classe ordinaire, et surtout ignorance préjugés et amalgames face aux élèves roms. J'ai fait l'hypothèse qu'en agissant sur les problèmes de racisme concernant les nouveaux élèves en particulier d'origine rom, grâce à l'interculturel j'allais pouvoir améliorer la situation des ENAF en classe ordinaire et entraîner avec ceci la baisse de l'absentéisme et l'amélioration de leur propre attitude en classe. Il est encourageant de constater que cette atmosphère agressive de début d'année s'est finalement apaisée, et l'ignorance sur les origines et cultures des élèves semblent clairement s'être estompées à partir de la mise

27 Il s'agit là d'un malentendu qui pourrait faire l'objet d'un travail très utile et plus approfondi sur l'altérité et confirme qu'un travail interculturel est pertinent dans ce cas.

en place du projet et de l'insistance du personnel éducatif à travailler sur cette problématique.

La situation globale apparaît donc largement améliorée. Les questionnaires apportent alors des précisions supplémentaires sur l'intégration au cas par cas de chaque ENAF.

La CLO

Alors que les questionnaires des élèves de CLO ne révèlent pas une vrai intégration des ENAF au groupe classe, et une ambiance parfois électrique (même si les insultes et préjugés semblent en bonne partie éradiqués), les enquêtes des ENAF m'ont surprises : alors que la situation de beaucoup me semblait assez dure, ceux-ci se montraient très positifs en cette fin d'année scolaire, affirmant tous aimer l'école. A la question 9 «Est-ce que tu aimerais être avec les mêmes élèves en classe l'année prochaine», très révélatrice de leur insertion dans le groupe classe, la moitié des interrogés a néanmoins répondus non (tous viennent des trois classes identifiées comme difficiles).

J'ai tenté d'obtenir ensuite un point de vue rétroactif sur toute l'année en demandant aux ENAF ce qu'ils avaient pensé de leurs classes quand ils sont arrivés au collège. Treize ont déclaré qu'ils avaient apprécié leur classe dès le début et l'apprécient encore, deux ont changé d'avis et n'apprécient plus leur classe du tout, et quatre ne l'ont pas aimé dès le début et ne l'aiment toujours pas.

Les amitiés liées

Cependant à la question 2 concernant les amitiés liées avec «des français», quinze ENAF sur vingt-deux disent avoir des amis non-ENAF dans leur classe, beaucoup ne sont donc pas aussi isolés qu'il y paraissait au sein de leur classe d'intégration. A titre de comparaison j'ai voulu savoir si ces mêmes ENAF qui disaient ne pas avoir liés d'amitiés dans leur classe ont pu créer des liens à l'extérieur du collège. La proportion est alors pratiquement la même : quatorze ENAF disent avoir des amis parmi les jeunes de leur quartiers, des voisins nottament, quand les huit ENAF n'ont aucune connaissance «autochtones» en dehors de l'établissement.

La question 6 relative aux élèves avec qui les ENAF passent leur récréation, la moitié des ENAF disent n'être qu'avec des ENAF, un quart dit n'être qu'avec des élèves non-ENAF, quand le dernier quart dit fréquenter ENAF et non-ENAF indistinctement.

Il semble donc que l'isolement en classe ordinaire soit rompu même si hors de la classe le groupe ENAF reste assez fermé sur lui-même.

4.1.3. Questionnaires des adultes

Les questionnaires pour les adultes, distribués à une quinzaine de membres de l'équipe pédagogique, révèlent avant tout leur intérêt pour les ENAF, et leur conscience des difficultés vécus par ceux-ci à l'intégration en CLO. Peu d'entre eux n'ont pas jugé nécessaire de donner leur point de vue, la majorité souhaitaient participer à la recherche de solutions pour mieux accompagner les ENAF.

De presque tous les questionnaires ressort la même constatation d'un véritable problème lié au racisme et à la stigmatisation des roms par leurs camarades français au cours de l'année.

4.2 Obstacles identifiés dans le questionnaire et pistes de remédiations

Dans le questionnaire concernant l'intégration des ENAF diffusé à l'équipe pédagogique, il était demandé de classer les différents obstacles à la bonne intégration des ENAF par ordre décroissant. Cinq propositions était faites, avec la possibilité d'en ajouter d'autres. Les réponses données permettent grâce aux points de vue croisés de toute l'équipe de cerner clairement les difficultés observées au quotidien hors de la CLA et d' établir des priorités. C'est à partir de ce questionnaire que l'on peut décider des points qu'il semble encore pertinents de travailler à l'avenir pour améliorer cette intégration.

Suite à l'analyse des questionnaires, voici le classement des obstacles vu par les adultes du collège :

1 – La maîtrise de la langue française

2 – L'ambiance parfois difficile au collège

3 – Les différences culturelles entre les interlocuteurs

4 – Le nombre d'ENAF

5 - Le dispositif ENAF

Ce classement n'est pas «une photo» d'un moment précis mais bien un regard rétroactif sur toute une année de cohabitation, proposé à la fin de l'année, alors que tout était joué en quelques sortes. Il est à prendre comme une piste d'amélioration pour l'année suivante et la confirmation de la pertinence du projet interculturel, non l'évaluation de celui-ci. En effet «évaluer» les compétences interculturelles acquises seraient illusoires, puisque celles-ci ne prendront peut-être pas forcément effet immédiatement. Il s'agit d'un travail ponctuel qui pour être véritablement efficace doit perdurer et s'étaler sur plusieurs années scolaires.

Pour poursuivre le travail en ce sens, je présenterai ci-dessous les pistes de remédiations possibles à chacun de ces obstacles pour l'année à venir.

4.2.1. La maîtrise de la langue française => les cours de FLE pendant plus longtemps avant d'intégrer la CLO

L'obstacle numéro un à l'intégration des ENAF pour l'équipe pédagogique est bien sur la maitrise de la langue française qui coupe le dialogue et créé tant d'incompréhensions. Pour y remédier on ne peut qu'envisager de prolonger le temps passé en classe de FLE avant d'intégrer les CLO. Intégrer les élèves aux classes à partir du moment où ils ont un certains bagages linguistiques paraît une évidence. Néanmoins ceci doit se faire au cas par cas, selon les profils des élèves. De plus, cela pose le problème de conforter l'élève dans un univers à part hors de la classe, où il risquerait

d'établir tous ses liens sociaux et le moment venu de ne plus chercher d'attaches avec les élèves de sa classe ordinaire. Au vu de l'isolement provoqué chez certains ENAF par leur incompréhension de leur environnement, cette solution a été testé cette année pour les derniers élèves arrivés en mars. Néanmoins l'intégration tardive s'est faite sans trop de succès, les élèves ayant déjà trouvé dans la CLA un réseau social suffisant à leur bien-être, ils ne ressentaient pas vraiment le besoin d'établir des contacts dans leur nouvelle classe, qui prenait un aspect très secondaire pour eux. Pour les autres, intégrés immédiatement en EPS, Arts Plastiques, Éducation Musicale et Mathématiques (selon leur niveau linguistique et scolaire), la CLO était tout de suite une évidence, leur groupe de référence à égalité avec la CLA.

Sur cela je ne peux donc que conseiller de garder une semaine d'adaptation en CLA avant d'intégrer la CLO, mais pas nécessairement plus dans la majorité des cas. On pourra donc décider de cela uniquement pour les élèves particulièrement inhibés, qui ont besoin de stabilité pour se sentir en confiance. Pour les autres une intégration rapide aux matières non linguistiques permet de créer rapidement des contacts dans la classe, même s' ils restent peu approfondis, on évitera ainsi un rejet total de la CLO.

Cette problématique est récurrente dans les dispositifs ENAF puisque le passage de la CLA à la CLO reste globalement mal vécu par les élèves, qui se sentent éjectés du cocon protecteur de la classe de FLE vers une classe qui leur est absolument étrangère. C'est pour éviter cela que le dispositif mis en place tente de mêler les deux.

4.2.2. Les différences culturelles entre les interlocuteurs => la poursuite des projets interculturels

C'est sur ce point très souvent cité par l'équipe pédagogique que j'ai décidé d'agir par mon projet. D' après les questionnaires ils font ici référence à la méconnaissance du peuple rom, et aux préjugés qui l'entourent. Dans le contexte politique actuel, il est difficile de faire évoluer les esprits vers l'abandon de ces préjugés, mais le projet mis en place s'est avéré un pas vers le dialogue, qui est selon moi la plus simple et la plus efficace des solutions face à ce problème. Pour que ce dialogue continu et soit sans cesse renouvelé il faut selon moi faire perdurer dans le collège des actions telles que celles menéess dans ce projet, et amener chaque année les élèves à se parler, à se

découvrir, à travailler ensemble, et peut-être à se comprendre. Il est capital de ne pas laisser à nouveau s'installer l'ignorance qui dégénère rapidement en incompréhensions, et en violences, comme nous l'avons vu cette année.

4.2.3. L'ambiance parfois difficile au collège => un parrainage

Le collège Lucie AUBRAC, situé dans un quartier sensible, accueille un public particulier, et l'ambiance qui y règne parfois est un obstacle pour beaucoup d'ENAF. Le mode de communication peut sembler chez bon nombre d'élèves assez violent tant par les termes utilisés que par les gestes quelque peu agressifs aux nouveaux arrivants. Leurs premières impressions face à cet environnement étant plutôt négative, il faut envisager une approche plus douce. Un accompagnement sur le modèle du parrainage semble une solution approprié : en donnant un parrain à chaque ENAF, ils auraient une personne référente parmi les élèves, et leur arrivée dans le groupe classe serait moins brutale. Cette option est évoquée par plusieurs enseignants comme un facteur d'intégration dans la classe possible. Cependant il faut bien sur que ce parrainage soit consenti ce qui implique un travail de sensibilisation des élèves de CLO en amont pour qu'ils se sentent réellement investis. On observe que les ENAF qui ont rapidement trouvé un ami dans la classe ont également trouvé leur place immédiatement dans le groupe classe.

Ce dispositif déjà présent dans plusieurs établissements fonctionne généralement bien mais dépend vraiment de la qualité de l'investissement du jeune parrain. Dans le cas où ce parrainage ne l' intéresserait pas l' ENAF pourrait se sentir d'autant plus isolé qu'il est délaissé par sa personne référente. Ce parrainage ne doit par conséquent pas être imposé mais volontaire, ce qui en limite la possibilité sans un travail préalable avec la classe.

4.2.4. Le nombre d'ENAF => un effectif réduit

Les ENAF, au nombre de trente-sept en cette fin d'année scolaire, représentent ainsi plus de 10 % de l'effectif du collège, soit des classes avec parfois cinq ENAF sur

une vingtaine d'élèves au total. Si remédier au nombre total d'ENAF accueillis ne dépend pas de ma responsabilité, je peux néanmoins témoigner du fait que selon les classes, cela devient un problème dans certains cas, alors que dans d'autres cela ne représente pas un obstacle. A l'échelle de l'établissement, on constate que l'effet produit par un aussi grand groupe d'élèves hors normes, qui ont des difficultés à intégrer le métier d'élève, rend les choses plus difficiles à gérer. Cependant les problématiques administratives liés à cela (absentéisme difficile à vérifier, suivi plus complexe, dossiers et rendez-vous mal compris...) ne concerne pas notre sujet et nous n'en rendrons donc pas compte ici.

Sur le plan de leur intégration sociale en CLO, on constate donc que cela dépend réellement de chacun, indépendamment du nombre. Certains enseignants ont par contre un point de vue intéressant sur l'affluence constante de nouveaux élèves qui déséquilibre en quelques sortes la routine de la classe.

4.2.5. Le dispositif ENAF => L'adaptation du dispositif

Il est surprenant de constater que «le dispositif ENAF», quand il a été cité, est toujours placé en dernière position. Il est pourtant au cœur de la vie scolaire des élèves étrangers et est un moyen d'action direct sur la rapidité de l'intégration aux CLO. Preuve que pour les personnes qui participent à ce questionnaire, les difficultés des ENAF à s'insérer socialement dans l'environnement scolaire relève réellement d'un travail de fond, d'un problème qui concerne tout l'établissement, pas uniquement la CLA. L'équipe pédagogique évoque d'ailleurs unanimement dans les espaces libres du questionnaire un problème de racisme et de préjugés sur la population rom, qui ne fait d'après eux que refléter la société dans laquelle nous évoluons. Par ailleurs la recherche constante de solutions m'a mené à remettre régulièrement en question le fonctionnement même du dispositif pour le faire évoluer au gré des expériences et témoignages de mes élèves. Ainsi, les emplois du temps mis en place à partir du mois de mars pour les nouveaux élèves de CLA se voulait beaucoup plus «protecteurs» en les plaçant plus d'heures en CLA et moins en CLO afin de laisser plus de temps à l'adaptation. Le temps passé en CLA et en CLO influait nettement sur l'intégration des ENAF et m'a poussé à tester toutes sortes d'évolution en fonction des élèves. Chercher le juste équilibre entre ces

deux milieux, l'un protecteur, l'autre émancipateur, tout en évaluant les besoins spécifiques de chaque cas particuliers est certainement l'une des clés d'une intégration réussie, c'est à dire voulue et bien vécue par l' ENAF comme par ses camarades de CLO.

De plus, ce dispositif se doit aussi d' aider les élèves en les préparant mieux à leur intégration en CLO, par exemple en approfondissant autant que possible la notion de métier d'élève avec eux, puisque leur méconnaissance des règles d'usage en classe amusent parfois leurs camarades de CLO mais représente plus souvent un facteur discriminant à leur égard.

4.2.6. Autre piste : le renforcement du lien avec les familles et les associations

Plusieurs autres propositions ont aussi été exprimées : «le peu de lien avec les assos et le manque de relation avec les familles», «le rapport à l'école problématique : sans doute faudrait-il aussi travailler avec les parents, les familles», «le manque de communication». Ces trois exemples nous rappelle que la communication avec l'entourage des ENAF, le travail en étroite collaboration avec leur famille, les associations qui s'en occupent, sont une solution pour les aider à mieux accepter ce brusque changement d'environnement, cette émergence inopinée de multiples contraintes dans leur vies. Il semble que le seul dialogue avec l'élève soit insuffisant, celui-ci devant bien sur sentir que le projet de scolarité est soutenu par l'ensemble des personnes qui l'entourent, et que celles-ci échangent autour de cela. Ceci pour éviter que l'élève ne mène une sorte de vie parallèle au collège sans lien ni cohérence avec sa vie à l'extérieur de l'établissement, et comme nous l'avons parfois constaté cette année, que son comportement (positif ou négatif) de collégien soit absolument ignoré des adultes sa famille, et sans influence sur sa relation avec eux. Cette dérive mène parfois à un sentiment d'impunité qui pousse les adolescents à des attitudes inadaptés (absentéisme le plus souvent, ou encore insolences), tout comme elle est néfaste pour le jeune qui s'investit beaucoup à l'école mais ne reçoit pas d'encouragements de l'extérieur. En clair l'école et ses acteurs n'ont aucune légitimité auprès des ENAF si le contact avec les familles et les associations est trop faible.

Ces points de vue exprimés par des adultes et des adolescents du collège donnent un aperçu nouveau et ont grandement alimentés ma réflexion sur l'utilité de mon projet face aux autres obstacles. Il est clair que l'angle d'action que j'ai choisi, l'interculturel pour mettre fin aux préjugés et aider à la découverte de l'autre n'était pas vain. Néanmoins il ne saurait être complété par une action sur le dispositif en lui-même pour accompagner au mieux les élèves dans leur intégration en CLO. D'une bonne intégration au système scolaire découlera certainement une meilleure intégration sociale.

Conclusion

Le projet mis en place me semble une réponse efficace associé aux efforts d'amélioration de l'accueil proposé. Il représentait surtout un moyen judicieux de rassembler les élèves autour de leurs points communs, en valorisant leur multiculturalisme.

Au niveau personnel, j'ai beaucoup apprécié de pouvoir rompre moi aussi l'isolement de la CLA et de faire partie intégrante des activités du collège, ainsi que de travailler directement avec les élèves de CLO pour susciter le dialogue et tenter de résoudre les problèmes à leurs sources.

Sur un plan général, une conclusion assez inquiétante s'impose à nous : peut-on changer le regard de ces jeunes lorsque la société tout entière semble emprunte de préjugés à l'égard de ce qui est différent ?

L'éducation interculturelle bien que bénéfique est-elle suffisante quand le message véhiculé hors de l'école, par les institutions comme par les médias si présents dans la vie des adolescents d'aujourd'hui, est tout à fait contraire à celui que nous tentons de leur faire passer ?

Il ne faut cependant pas baisser les bras et continuer à échanger, à éduquer, à apprendre à communiquer pour faire changer les mentalités.

Respecter les différences sans les stigmatiser, c'était tout l'enjeu de ce projet. C'est objectif me semble atteint, il aura touché quelques élèves, changer leurs perceptions des autres et d'eux-mêmes, et même s'il ne s'agissait là que d'une goutte d'eau à l'échelle de la mentalité de la société en générale, elle n'en est pas moins nécessaire. Les liens qui ont été formés, les dialogues enclenchés, les préjugés qui se sont effrités au fur et à mesure que l'année s'écoulait me portent à croire que cette alternative que nous avons proposée n'a pas été vaine et pourra servir d'exemple pour de futures initiatives.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle* Paris, Presse Universitaire de France

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette Éducation.

DEMOUGIN, F. (1999). *Langue, culture et stéréotypes...*Montpellier : Service des publications mise en page des travaux de la recherche université Paul-Valéry

KERZIL, J. (2002). *L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes;* Carrefours de l'éducation, n° 14, p. 120-159. Université de Picardie.

FORMOSO, B. (1984) *Les enfants tsiganes et l'école*, in Études *tsiganes*, n°4, Paris

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France

VERDELHAN, M., (2004), *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?,* Actes de l'université d'Automne.

CHARAVEL, D. : *La scolarisation des enfants tsiganes voyageurs, une situation particulière d'apprentissage,* Mémoire de DEA des Sciences du langage, Grenoble, 1993.

LIEGEOIS, J.-P. : *Vers une pédagogie interculturelle : la formation des enseignants ayant des élèves tsiganes,* Rapport du séminaire de Benidorm, (Espagne : 9-13 juin), Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, 1992.

Revues

CREOLE : *Les prénoms dans le monde,* N°11, (2005)

Voyage en ethnomathématiques, N°13, (2006)

Le Français aujourd'hui, *Langue(s) et intégration scolaire*, n°164, (mars 2009)

Les cahiers de l'Asdifle : *Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues*, Louis Porcher, N° 18, (aout 2007)

Sitographie

Adresses valides au 5 septembre 2011

http://www.europschool.net/static.php?op=site_final_2010/livrets2010.html&npds=1 Grilles d'évaluation de projets interculturels.
http://www.1000families.eu/1000families/ Des portraits de 1000 familles dans 130 pays (utiliseable pour des activités sur les stéréotypes)
http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf Nathalie AUGER, « comparons nos langues »
http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf Le socle commun des connaissances et des compétences.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_creole_jou.html CREOLE : Cercle de Réalisation et de recherche pour l'Eveil au langage et l'Ouverture aux Langues à l' Ecole (magazine disponible en ligne : outils peda d'eveil aux langues)
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_eole.html Sites européens d'éveil aux langues (L'historique de l'éveil aux langues)
http://jaling.ecml.at/ Site officiel de Ja-Ling
http://www.elodil.com/historique.html Présentation du projet d'éveil aux langues ELODIL
http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/4/French/2_concepts.pdf Article sur l'interculturel.
http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_FR.asp Le dialogue interculturel selon le conseil de l'europe
http://www2.cndp.fr/revueVEI/129/17018911.pdf VEI Enjeux, n° 129, juin 2002 ÉDUCATION INTERCULTURELLE : ÉTAT DES LIEUX Françoise LORCERIE
http://www.ac-grenoble.fr/casnav/Espace_enseignant/ Le site du CASNAV de grenoble