



HAL
open science

Élaboration d'un dispositif du type: "ouvrir l'école aux parents d'élèves allophones". Le cas du collège libertaire Rutigliano de Nantes

Cécile Even

► **To cite this version:**

Cécile Even. Élaboration d'un dispositif du type: "ouvrir l'école aux parents d'élèves allophones". Le cas du collège libertaire Rutigliano de Nantes. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00871553

HAL Id: dumas-00871553

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00871553v1>

Submitted on 9 Oct 2013

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.



**Élaboration d'un dispositif du type:
« Ouvrir l'école aux parents d'élèves allophones »
Le cas du collège Libertaire Rutigliano de Nantes
2012-2013**

Cécile EVEN

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel - Spécialité : Français Langue Etrangère
Sous la direction de Monsieur Cyril TRIMAILLE
Année universitaire 2012-2013

REMERCIEMENTS

À Monsieur Cyril Trimaille, directeur de ce mémoire, pour ses conseils et son soutien.

À Monsieur Thierry Soubrié, pour ses encouragements tout au long de ces années de formation.

À Monsieur Michel Trégouët, Principal du collège L. Rutigliano de Nantes et maître de stage, pour l'énergie positive qu'il a su me transmettre, pour son soutien et ses encouragements, pour avoir pris le temps de me suivre dans cette opération et pour m'avoir fait confiance.

À Madame Patricia Kufeld, CPE du collège Rutigliano, pour m'avoir permis depuis mon arrivée au collège de mettre en place des projets en lien avec ma position d'assistante d'éducation et pour le plaisir de travailler ensemble.

À Madame Anne Richaud, Principale adjointe du collège Rutigliano, qui m'encourage dans la réalisation de mes actions depuis 3 ans.

À Madame Magdalena Rolland, responsable du CRAL, et aux apprenants du CRAL, qui ont été le point de départ de tout ce qui a été mis en place cette année.

À Faïza Mélaizi, pour son énergie, son enthousiasme et son soutien.

À mes collègues assistants d'éducation qui m'ont toujours aidée et qui m'ont accordé le temps de réaliser des projets annexes à nos fonctions.

Aux parents d'élèves qui ont suivi avec enthousiasme cette formation.

Aux élèves du collège Rutigliano qui me donnent l'énergie de croire à l'utilité de mes actions.

À tous les intervenants et à tous les partenaires qui ont participé à cette aventure nouvelle.

À ma famille et à mes amis pour tous nos échanges qui contribuent chaque jour à me faire avancer dans mes réflexions.

SOMMAIRE

	Pages
Remerciements	1
Introduction	5
Première partie : Présentation du contexte et de la problématique	8
1.1 Présentation du collège L. Rutigliano de Nantes	8
1.1.1 Cadre institutionnel	8
1.1.2 Descriptif du collège : projet d'établissement et contrat d'objectifs	9
1.1.3 Descriptif du collège : contexte géographique et publics accueillis	10
1.1.4 Accueil des Nouveaux-arrivants	12
1.2 Présentation des partenaires de l'établissement	14
1.2.1 Les instances et services de l'Éducation Nationale	14
1.2.2 La Ville de Nantes	15
1.2.3 Les acteurs associatifs locaux	17
1.3 De la mission initiale à l'élaboration d'une problématique	18
1.3.1 Mission initiale	18
1.3.2 Intérêts du projet	20
1.3.3 Problématique	22
Seconde partie : Cadre théorique	24
2.1 Les notions d'intégration et d'identité	24
2.1.1 Définitions : intégration	24
2.1.2 Définitions : identités	28
2.1.3 Territoire et identités	31
2.1.4 Langues et identités	33
2.2 Les notions de réussite scolaire et éducative	35
2.2.1 Définitions	35
2.2.2 Les conditions de la réussite éducative en France	37
2.2.3 Réussite et échec scolaire des EANA	39

2.3 Le rôle des parents	42
2.3.1 La place des parents à l'école	42
2.3.2 Relation école/parents : quelles difficultés pour les parents d'élèves ?	44
2.3.3 Relation école/parents : être parents immigrés en France	46
Troisième partie : Préparation du dispositif	51
3.1 Stratégie et objectifs	51
3.1.1 Recherche-action	51
3.1.2 Définition des besoins et des objectifs	52
3.1.3 Public ciblé	53
3.1.4 Cahier des charges et calendrier prévisionnel	54
3.2 Entretiens préparatoires	56
3.2.1 Rencontrer les acteurs de terrain	56
3.2.2 Rencontrer le public cible	60
3.3 Enquête sur la diversité culturelle du collège	62
3.3.1 Objectifs et méthode	62
3.3.2 Données récoltées	64
3.3.3 Usages envisagés	64
3.4 Préparation de la formation et des partenariats	65
3.4.1 Préparation du programme de formation	65
3.4.2 Mise en place du partenariat avec l' ASAMLA	67
3.4.3 Le CESC : un espace d'échanges	68
Quatrième partie : Élaboration et mise en œuvre	70
4.1 La formation	70
4.1.1 Profil des apprenants	70
4.1.2 Déroulement de la formation	72
4.1.3 Objectifs atteints	74
4.2 Mise à profit des informations récoltées lors des entretiens et de l'enquête sur la diversité culturelle	78
4.2.1 Utilisation des données de l'enquête	78
4.2.2 Travail en réseau : objectifs atteints	79
4.3 Projets annexes réalisés	80

4.3.1 CESC : échanges sur les mouvements migratoires	81
4.3.2 CESC : intervention de la FAL 44	82
4.3.3 CESC : présentation de l'atelier slam	83
4.3.4 Travail de retenue : sensibilisation à l'éducation interculturelle	83
Cinquième partie : Évaluation du dispositif et perspectives	85
5.1 Reconstitution de la formation	85
5.1.1 Évaluation de la formation auprès des apprenants	85
5.1.2 Intégration du projet dans le Contrat d'Éducation Locale (CEL)	87
5.1.3 Formats possibles de formations	88
5.2 Utilisation des données de l'enquête pour l'année scolaire 2013-2014	90
5.3 Perspectives d'échange avec le réseau extérieur au collège	92
Conclusion	94
Bibliographie	96
Glossaire	99

« En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. »

BO n°13 du 28 mars 2002 :

Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés

INTRODUCTION

Après avoir voyagé et travaillé pendant 3 ans à l'étranger, je suis revenue en France en 2008 avec l'envie de mettre à profit tout ce que j'avais pu vivre au cours de cette expérience. En partant loin pendant longtemps, j'ai eu l'impression de mieux comprendre d'où je viens et d'accepter enfin que mes envies d'ailleurs ne veulent pas forcément dire que je ne suis pas à ma place « chez moi ». En outre, j'ai été au contact de nombreuses langues (l'anglais, le thaï, le lao, l'hébreu, l'arabe, l'oromifa, l'ahmarique, l'harari, l'hindi, le bengali, le népalais, etc) et j'ai été fascinée de constater que j'avais toujours pu communiquer avec les gens que je rencontrais, même si nous ne disposions pas d'une langue commune. De retour en France, j'ai donc voulu poursuivre cette aventure et c'est ainsi que j'ai souhaité reprendre mes études : j'ai choisi les sciences du langage, spécialité « français langue étrangère ». Je voyais là le moyen d'utiliser ma passion pour les langues et le langage, d'être en contact avec des cultures étrangères mais aussi de travailler sur la notion complexe de la construction de l'identité des individus. J'espérais aussi pouvoir faire profiter d'autres personnes de mon expérience et accueillir à mon tour comme j'avais été accueillie à l'étranger.

Tout en suivant mes études à distance, j'ai d'abord travaillé à Paris au sein de l'Ecole Active Bilingue en tant que surveillante, et j'ai pu y faire quelques remplacements auprès de jeunes EANA dans les classes d'immersion de niveau CP. J'ai ensuite décidé de retourner vivre dans ma région natale. J'y ai trouvé un emploi au sein du collège public Rutigliano de Nantes en tant qu'intervenante FLE. J'ai mis en place un atelier d'expression orale visant à accueillir des jeunes primo-arrivants pour les aider à développer leur compétence de communication. J'ai également obtenu un poste d'assistante d'éducation qui m'a permis de proposer des actions de sensibilisation à la diversité culturelle.

Tout ce cheminement m'a conduite à la définition de mon projet de mémoire de Master 2 en 2012. Après réflexion avec mon chef d'établissement M. Tregouët, nous avons déterminé ensemble qu'il y avait un réel besoin au collège de faciliter la communication avec les parents

allophones d'élèves. Nous avons constaté en effet que cette faiblesse nuit à la réussite des élèves et peut aussi donner lieu à des relations conflictuelles entre les familles et le collège. Nous avons donc décidé de mettre en place un dispositif spécifiquement destiné à pallier ce manque. Mais étant donné qu'il s'agit d'une expérience nouvelle, il a fallu prendre le temps d'analyser les besoins, de découvrir le cadre institutionnel et théorique dans ce domaine et de développer une bonne connaissance du terrain pour mettre en place un dispositif pertinent. En effet, la mise en œuvre d'une telle opération au sein de l'Éducation Nationale demande d'articuler les directives nationales avec la réalité du terrain concerné. Je savais déjà que le Ministère de l'Éducation avait mis en place l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ». Les objectifs de ce dispositif vont dans le sens de ce que nous envisagions de proposer puisqu'ils visent l'acquisition du français pour les parents allophones d'élèves ainsi que la connaissance du système scolaire et des principes fondateurs de la société française. Par conséquent, nous savions que notre idée allait a priori dans le sens des directives nationales. Au niveau du territoire du collège et du public qu'il accueille, nous manquions par contre d'informations au sujet de l'accueil des familles allophones. Il fallait donc procéder à une étude de terrain en ce sens. Enfin, nous avons estimé dès le départ qu'il serait intéressant de s'entourer des acteurs de proximité concernés par notre sujet afin de créer une cohérence au niveau du territoire et de nous appuyer sur les compétences du plus grand nombre de personnes ressources.

A partir de tous ces éléments, nous avons pu définir la problématique de notre sujet de la manière suivante : Comment mettre en œuvre un dispositif qui réponde aux besoins spécifiques des parents allophones du collège et de l'établissement scolaire en intégrant les partenaires de proximité et en tenant compte des directives institutionnelles, afin de favoriser la réussite des élèves ?

En suivant la logique de l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », nous avons pensé qu'il serait pertinent de mettre en place une formation à destination des parents allophones d'élèves arrivant. Parallèlement à cette formation, nous avons souhaité développer des partenariats avec des acteurs locaux afin de créer un réseau qui travaille ensemble autour des mêmes objectifs. Par ailleurs, j'envisageais de poursuivre les actions entreprises les années précédentes, même si celles-ci sortaient du cadre strict de mon stage. Je pouvais en effet coordonner plusieurs actions en parallèle puisque je réalisais ce stage en même temps que j'exerçais une activité salariée. J'avais donc toute l'année scolaire pour mener de front différentes missions.

Pour réaliser la mission qui m'était attribuée, j'ai choisi de suivre la démarche de la recherche-action. En effet, cette démarche consiste à améliorer la réalité dans une logique de va-et-vient entre la théorie et la pratique, tout en prenant en compte les interactions entre les divers partenaires d'un projet pédagogique. Ceci semblait donc tout à fait correspondre à notre situation ainsi qu'au travail demandé par la réalisation d'un mémoire universitaire.

Afin d'exposer le travail effectué et la réflexion menée, je présenterai dans une première partie le contexte et la problématique de ce projet. La seconde partie consistera à poser le cadre théorique. Celui-ci s'articulera autour de 3 axes : les notions d'intégration et d'identités, la notion de réussite éducative et le rôle des parents à l'école. Puis je consacrerai la partie suivante à exposer la démarche choisie pour l'élaboration du dispositif ainsi que les étapes préparatoires. Dans une quatrième partie, nous étudierons la mise en œuvre du dispositif et nous en tirerons un premier bilan. Enfin, la dernière partie proposera une évaluation de ce qui aura été réalisé cette année. Nous déterminerons à partir de cette analyse les perspectives envisagées pour la suite dans l'optique de pérenniser les actions menées.

Première partie : Présentation du contexte et de la problématique

1.1 Présentation du collège L. Rutigliano de Nantes

1.1.1 Cadre institutionnel

Le collège Libertaine Rutigliano de Nantes est un Établissement Public Local d'Enseignement (EPLÉ). Il dépend donc du Ministère de l'Éducation Nationale et, depuis la loi de décentralisation de 1983, ce sont aussi les collectivités territoriales (les Conseils Généraux pour les collèges) qui endossent une partie de la gestion des établissements scolaires publics.

En France, l'éducation est régie par une série de grands principes généraux qui sont réunis dans le Code de l'éducation. L'éducation est un droit qui s'applique dans le respect des valeurs de la République : l'obligation, la liberté, la gratuité, l'égalité, la neutralité et la laïcité. L'article L. 111-1 du Code de l'éducation expose quelques grands principes qui nous intéresseront particulièrement dans l'élaboration de ce projet de mémoire :

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première de l'école de faire partager les valeurs de la République. L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. [...] Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

[...] La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale.

Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. »

Au niveau institutionnel, ce sont les directives de l'Éducation Nationale qui régissent les EPLÉ. Dans le contexte du projet présenté ici, nous nous focaliserons sur les directives qui concernent l'égalité des chances, la réussite scolaire, l'accueil des élèves d'origine étrangère et la place des parents à l'école. En effet, comme nous l'avons vu précédemment dans l'extrait du Code de l'éducation, l'école doit contribuer à l'égalité des chances et c'est notamment la circulaire n°2006-058 du 30 mars 2006 qui pose les principes et modalités de la politique de

l'éducation prioritaire, qui vise à corriger les effets des inégalités sociales sur la réussite scolaire dans les établissements les plus défavorisés.

La circulaire N°2002-063 publiée au BOEN n°13 du 28 mars 2002 fixe les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés, et comme nous l'avons cité en exergue de ce mémoire, elle garantit l'égalité d'accès à l'éducation quelle que soit la nationalité d'un jeune et ce dans le respect de l'instruction obligatoire pour tous de 6 à 16 ans.

En ce qui concerne la place des parents à l'école, c'est l'article 11 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui stipule que « les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. »

Enfin, en ce qui concerne l'accueil des parents immigrés ou étrangers hors Union Européenne, la circulaire n° 2012-081 du 19 avril 2012 « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » propose un dispositif qui permet de prendre en compte les besoins spécifiques de ces parents.

Voici, dans les grandes lignes, le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit l'établissement scolaire et le projet qui nous intéresse ici. Nous citerons ultérieurement certains dispositifs mis en place par l'Éducation Nationale et les collectivités territoriales qui ont pour objectif de favoriser la réussite scolaire de tous. Précisons que les conditions de la réussite scolaire sont fixées, depuis 2005, par le socle commun de connaissances et de compétences (loi n° 2005-380 du 23 avril 2005). En effet, celui-ci définit le cadre de référence de la scolarité obligatoire.

Si l'on recoupe tous ces textes de lois officiels, nous pouvons en conclure qu'il est du devoir du système éducatif français de donner égal accès à l'éducation à tous les individus résidant sur le territoire français et d'inclure les parents en tant que membres à part entière de la communauté éducative.

1.1.2 Descriptif du collège : projet d'établissement et contrat d'objectifs

Afin d'articuler les directives nationales avec la réalité de terrain spécifique à chaque EPLE, les écoles, les collèges et les lycées doivent établir un projet d'école ou d'établissement ainsi qu'un contrat d'objectifs à conclure avec les autorités académiques.

Le chef d'établissement et son équipe pédagogique définissent le contenu de ces deux

documents officiels tous les 3 à 5 ans (4 ans pour le contrat d'objectifs).

Au collège Rutigliano, le projet d'établissement met particulièrement l'accent sur « l'individualisation des parcours de formation dans ses deux grandes composantes : l'élève dans sa scolarité et l'élève dans sa vie au collège ».

En ce qui concerne le contrat d'objectifs, le précédent arrive à échéance, le suivant sera rédigé à la rentrée prochaine. Cela dit, il semblerait que les objectifs restent les mêmes. Le premier objectif est axé sur la maîtrise de la langue car l'on constate des points faibles importants dans ce domaine. Le deuxième vise à favoriser la poursuite d'études et l'insertion professionnelle des jeunes, en prévention notamment de l'accroissement constaté du décrochage scolaire et de la démotivation des élèves. Le troisième objectif concerne le respect de l'école et de ses obligations, car de la même manière qu'au niveau national, on constate un accroissement des incivilités au quotidien et des pertes de repères chez les élèves.

Au niveau des taux de réussite au DNB (Diplôme National du Brevet), le collège Rutigliano se situe en dessous de la moyenne académique (74.8% en 2010, 73.08% en 2011 et 73.43% en 2012). Le taux de doublement est faible mais supérieur au taux académique en 6^{ème} et en 4^{ème} pour 2010.

Le bilan de la fin de l'année scolaire 2012-2013 recense les points forts et les points faibles du collège. L'ambiance est globalement sereine et les élèves agréables. Cela dit, une trentaine d'élèves sont considérés comme difficiles et ne prennent pas la mesure des enjeux du collège. Notons également que des problèmes rencontrés dans les quartiers, dans les transports ou sur internet rejaillissent au collège.

Par ailleurs, un nombre important d'élèves ne travailleraient pas suffisamment à la maison et manqueraient de motivation. Les équipes du collège semblent attachées à l'établissement et à la réussite des élèves, même si l'on constate que les points difficiles de l'établissement entraînent une certaine lassitude au sein du corps enseignant (les postes partagés et les temps partiels, en nombre croissant, pouvant aussi gêner le bon fonctionnement de l'EPLE.) Précisons que le collège compte une équipe d'une cinquantaine d'enseignants. Cette année, seuls 2 mouvements d'enseignants sont prévus contre 12 l'année passée.

1.1.3 Descriptif du collège : contexte géographique et publics accueillis

Afin de mener ce projet à bien, il est crucial de bien connaître les caractéristiques spécifiques du collège en termes de public accueilli, et de territoire dans lequel il s'insère.

Il s'agit d'un collège d'enseignement public qui accueillait cette année 650 élèves. Ces effectifs comprennent tous les élèves des classes générales de la 6^{ème} à la 3^{ème} (23 classes) ainsi que les élèves des classes de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) soit une classe par niveau de la 6^{ème} à la 5^{ème} comptant une quinzaine d'élèves chacune. Par ailleurs, des salles de classes sont mises à la disposition de l'IEM (Institut d'Éducation Motrice) la Marrière et une vingtaine d'élèves viennent chaque semaine suivre leurs cours au sein de l'établissement, cela dans un souci d'ouverture et d'échange. Enfin, le CRAL (Centre Ressource Allophone), missionné par la MGI (Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale) est hébergé au sein du collège. Il accueille chaque année des adolescents allophones (une trentaine cette année) entre 16 et 18 ans, primo-arrivants, qui viennent suivre pendant une année scolaire des cours de français langue seconde et préparer leur orientation scolaire et professionnelle.

De par la variété des publics qu'il accueille, le collège Rutigliano est donc déjà dans une démarche d'ouverture sur la diversité.

Par ailleurs, la situation géographique de l'établissement peut nous donner des informations au sujet des spécificités du public qu'il accueille. Il est situé dans le quartier de l'Éraudière (Port-Boyer) qui dépend, au niveau du découpage de la Ville, du territoire Nantes Erdre et Doulon Bottière. Le collège est implanté au milieu « des tours de Port Boyer » et accueille également des jeunes des quartiers Halvêque/Ranzay et Bottière/Pin Sec, qui depuis 2010 font partie des zones dites « prioritaires » de la ville de Nantes. L'établissement, lui, ne fait pas partie du programme d'éducation prioritaire ECLAIR de l'Éducation Nationale (Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite). Il n'est pas non plus officiellement inscrit dans le PRE (Programme de Réussite Éducative piloté par la Ville), mais le collège travaille en étroite collaboration avec le coordinateur territorial de ce programme (notamment par le biais du projet CurioCité) et tous les élèves résidant dans un quartier prioritaire de la ville peuvent bénéficier des dispositifs d'accompagnement individuel et collectif qu'il propose.

Pour l'année scolaire 2011-2012, le collège accueillait 289 élèves boursiers et 300 élèves issus de familles en CSP (Catégories Socio-Professionnelles) dévalorisées, c'est-à-dire un peu moins de 50% de l'effectif global du collège.

Ces données nous intéressent dans la mesure où des études prouvent que l'on compte de forts pourcentages de populations immigrées ou de descendants de migrants dans les quartiers

défavorisés.

Cette réalité semble se vérifier au collège Rutigliano, mais nous ne disposons pas à ce jour de données concrètes quant au nombre d'enfants immigrés ou descendants d'immigrants.

1.1.4 **Accueil des Nouveaux-arrivants**

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le collège a une particularité forte en ce qui concerne l'accueil des jeunes primo-arrivants allophones puisqu'il héberge le CRAL (Centre Ressource Allophone). Il s'agit là d'une structure qui accueille, pour un an, des jeunes entre 16 et 18 ans qui sont arrivés récemment en France. La problématique à laquelle cette structure tente d'apporter une solution concerne le fait qu'à partir de 16 ans en France, l'école n'est pas obligatoire, il existe donc peu d'endroits adaptés à la scolarisation des 16-18 ans nouveaux-arrivants. Par ailleurs, on peut facilement imaginer la difficulté pour un jeune non majeur de travailler en France à son arrivée, surtout quand il ne maîtrise pas la langue et qu'il manque encore de qualifications et de repères pour comprendre le fonctionnement du pays. Si l'on veut donner à ces jeunes les mêmes chances qu'à toute personne résidant en France en matière d'accès à l'éducation et à la formation, des programmes adaptés sont nécessaires. Mais ce type de dispositif est rare (en tout cas dans les Pays de la Loire) et ne peut pas accueillir, par manque de moyens, tous les jeunes qui font une demande d'inscription.

Notons que le CRAL dépend de la Mission Générale d'Insertion de l'Académie de Nantes, dont l'objectif principal est de proposer des actions de remotivation et d'insertion pour des jeunes sans solution de formation. Par conséquent, elle est très liée aux questions de décrochage et de rupture scolaire. Pour cette raison, on peut s'interroger sur l'effet que peut avoir le choix d'accueillir ces jeunes primo-arrivants dans un dispositif qui gère beaucoup de jeunes dit « en échec scolaire ». Précisons, pour clore ce sujet, que j'interviens au CRAL depuis 2010 où je propose un atelier d'expression orale qui vise à utiliser des techniques actives inspirées des techniques théâtrales pour développer la compétence de communication et minimiser les facteurs anxigènes liés aux situations de communication. L'un des projets que nous avons réalisés avec ces élèves et avec la collaboration du slameur Nina Kibuanda est visible sur Youtube en tapant : « Histoires du monde [CRAL de Nantes 2012] / Part 1 »¹ et « Histoires du monde [CRAL de Nantes 2012] / Part 2 »² Il a également été référencé sur le

¹Consultable sur <http://www.youtube.com/watch?v=zGfRZbc330Q&feature=youtu.be>

²Consultable sur <http://www.youtube.com/watch?v=76AuNmE5ACA>

blog du CASNAV de l'Académie de Nantes³.

En dehors de cette spécificité, l'établissement est aussi particulièrement concerné par la question de l'accueil des EANA (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés) au collège. C'est ce que nous avons évoqué dans la présentation du territoire du collège, et c'est aussi ce que constate Mme Géréma, enseignante itinérante sur l'agglomération nantaise pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones en collège. Professeure des écoles détachée à cette mission depuis 2003, elle intervient depuis 10 ans au collège Rutigliano, qu'elle a toujours connu comme « un lieu d'accueil » d'élèves d'origines étrangères. Cette année scolaire, elle s'est chargée d'une dizaine d'élèves qui ont bénéficié d'emplois du temps aménagés afin d'être suivis individuellement et/ou en groupe, notamment pour leur donner le temps d'apprendre le français. Les origines des élèves sont variées (cette année : deux jeunes Arméniens, deux Kirghiz, deux Portugais, un Irakien, une Algérienne, une Kurde et un Coréen) même si de manière générale, on compte à Nantes beaucoup de familles des pays de l'Est en demande d'asile.

Deux cas de figure sont présents au collège Rutigliano : soit l'élève vient d'une CLA (Classe d'Accueil) et a toujours besoin d'être suivi ; soit il n'a pas pu avoir accès à une CLA, il est alors accueilli dans le dispositif du collège. Il faut préciser que ce dispositif ne peut s'adresser qu'à des jeunes arrivés depuis 2 ans maximum. Au delà de ce délai, on garde un regard sur eux mais ils ne peuvent plus bénéficier du dispositif.

Selon les besoins et les arrivées d'élèves en cours d'année, d'autres enseignants du collège (de français ou de langues) peuvent être appelés à donner des heures en parcours individuel. C'est le cas depuis que je suis arrivée dans le collège. J'ai eu l'occasion, de par mon double statut d'intervenante FLE et d'assistante d'éducation, de faire partie de cette équipe. Depuis l'année dernière, la priorité est donnée aux enseignants du collège (notamment pour des questions d'organisation comptable).

En ce qui concerne les parents de ces élèves, ils sont reçus en entretien par l'enseignante itinérante en début de parcours et sont en général orientés par la suite vers les professeurs principaux. La communication est orientée autour de la situation de l'enfant et à ce jour, aucun dispositif spécifique n'a été mis en place pour les soutenir dans leur rôle de parents d'élève.

³<http://casnav.wordpress.com/2013/03/29/un-atelier-d-expression-oral/>

1.2 Présentation des partenaires de l'établissement

1.2.1 Les instances et services de l'Éducation Nationale

Le système éducatif public français est une institution complexe et hiérarchisée. Rappelons-en l'organisation dans les grandes lignes : les EPLE sont sous l'autorité du Ministère de l'Éducation Nationale, et l'organisation suit un découpage par territoires. Au niveau régional, le collège Rutigliano dépend de l'Académie de Nantes et au niveau départemental, de l'Inspection Académique de Loire-Atlantique (ou Direction Académique des Services de l'Éducation Nationale de Loire-Atlantique).

En ce qui concerne la scolarisation des EANA, c'est le CASNAV qui est le service référent (Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des élèves issus de familles itinérantes et de Voyageurs). Sur le site internet de l'Académie de Nantes, le CASNAV est défini comme suit ⁴:

« Le Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des élèves issus de familles itinérantes et de Voyageurs est intégré dans le Pôle Pédagogique de l'Académie [...]. Il est centre de ressources, instance de coopération et de médiation pour ce qui concerne la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Ses missions sont l'organisation des réseaux, l'évaluation des dispositifs, l'analyse des besoins, et l'expertise pour les responsables locaux. Il comprend un coordinateur académique et des coordinateurs départementaux. »

Le CASNAV distingue 3 types de public visés : les ENAF, qu'il définit comme étant les élèves « pour lesquels la maîtrise de la langue ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit de tous les enseignements des classes de cursus ordinaire »⁵ ; les élèves étrangers non scolarisés antérieurement (désignés par le sigle NSA), qui peuvent être maintenus en CLA pendant 2 ans ; et les ENAF+1, c'est-à-dire les élèves qui sont déjà arrivés depuis un an en France, qu'ils aient bénéficié d'une aide ou non. Depuis octobre 2012, l'acronyme ENAF (Élève Nouvellement Arrivé en France) a été remplacé par EANA (Élève allophone Nouvellement Arrivé).

L'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif tel que celui que nous souhaitons développer au collège Rutigliano impliquent de rendre compte des actions menées auprès des instances et services officiels concernés. Le chef d'établissement du collège, M. Tréguët, qui est également mon maître de stage, informera donc régulièrement l'Inspection Académique et

⁴http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/15515718/0/fiche__pagelibre/

⁵http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/11671345/0/fiche__pagelibre/&RH=1338989330303

le CASNAV de l'avancée de notre projet.

1.2.2 La Ville de Nantes

La Ville de Nantes est une préfecture de Région. De ce fait, c'est une ville qui accueille un grand nombre d'étrangers et notamment de demandeurs d'asile. Depuis 3 ans, une loi de régionalisation des demandes d'asile a pris effet. Autrement dit, à ce jour, en Pays de la Loire, « Nantes est la seule ville à traiter les demandes d'asile, ce qui fait qu'on a concentré un certain nombre de personnes qui auparavant se répartissaient sur un plus grand territoire. »⁶ explique Vanessa Bernard, juriste spécialisée en droit des étrangers à la CIMADE de Nantes . Elle précise également que depuis quelques années, elle voit de plus en plus de familles entières arriver à Nantes, notamment des familles du Caucase, là où avant elle rencontrait davantage d'hommes venus seuls qui, une fois leur situation établie, demandaient le rapprochement familial.

Au niveau des services municipaux, la Ville a créé en 2002 un poste de chargé de Mission Intégration, afin de répondre à l'arrivée croissante constatée de populations étrangères issues notamment du Maghreb, d'Afrique sub-saharienne et des ex-Républiques d'Union soviétique. La mission d'intégration de la Ville a pour fonction d'élaborer une politique locale d'intégration et le développement d'un comité consultatif d'étrangers. Elle travaille en lien avec une dizaine de directeurs des services municipaux concernés par la problématique de l'accueil des étrangers. Sur le thème de l'éducation, elle travaille en lien étroit avec le Programme de Réussite Éducative (PRE). L'objectif de cette collaboration est de construire des parcours de réussite pour les enfants allophones, mais aussi d'élaborer des formations à l'interculturalité.

Le coordonnateur du PRE pour le secteur Est et Erdre, Romain Pitout, est un interlocuteur privilégié du collège Rutigliano. Le PRE est en effet un des domaines de collaboration entre la Ville et le collège, notamment en ce qui concerne les élèves allophones qu'ils soient nouveaux-arrivants ou pas. Il s'agit là d'orienter les élèves vers des parcours de soutien individualisé ou collectif mais c'est aussi l'occasion de partager nos informations sur les situations des familles afin d'éviter de passer à côté de besoins spécifiques de ces dernières.

En termes de financement, des budgets peuvent être attribués dans le cadre du CEL (Contrat

⁶Cf. Annexe n°1 « Entretien avec Vanessa Bernard » p.2

Éducatif Local) pour tout ce qui concerne les activités périscolaires et extra-scolaires. Ce contrat est signé entre l'État et la Ville de Nantes et a pour vocation de soutenir les projets relatifs à la politique éducative locale. C'est donc une des sources de financement potentiel pour la réalisation de notre projet en direction des parents allophones.

Au niveau du secteur du collège, 2 groupes d'échange et de réflexion existent et réunissent un tissu d'acteurs locaux dont le collège fait partie : le GTS (Groupement Territorial de Sécurité) et le GTJ (Groupement Territorial Jeunesse). Ces groupes sont organisés à l'initiative du CUCS (Contrat Urbain de Cohésion Sociale) de la mairie annexe du Ranzay dont dépend le collège Rutigliano.

Enfin, en terme de collaboration entre les services municipaux et le collège, le CESC (Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté) est un dispositif clé. Le décret n°2005-1145 du 9 septembre 2005 pose les dernières directives institutionnelles quant à ce dispositif. Il a pour objectifs de préparer un plan de prévention de la violence, de proposer des actions pour aider les parents en difficultés, de lutter contre l'exclusion et de définir deux programmes : éducation à la santé et à la sexualité d'une part, prévention des comportements à risques d'autre part. Au collège Rutigliano, ce comité est piloté conjointement par le chef d'établissement et la coordonnatrice territoriale action jeunesse des quartiers Nantes Erdre et Doulon Bottière. Il s'agit là d'un réseau actif de partenaires locaux qui travaillent ensemble chaque année à la mise en place du Forum Santé Citoyenneté du collège. Ce comité comprend des associations locales et notamment l'Accoord, association de centres socio-culturels sur toute l'agglomération Nantaise qui est une délégation de la Ville de Nantes. Ce dispositif a été essentiel et je décrirai plus tard les actions de sensibilisation à la diversité culturelle que j'ai mises en place dans ce cadre. Par ailleurs, le CESC a été pour moi le point de départ qui m'a permis dès l'année scolaire 2010-2011 de découvrir et de rencontrer les partenaires de proximité du collège.

La bonne connaissance de ce tissu local est primordial pour la mise en place du projet qui nous intéresse ici. Il comporte en effet des centres ressources importants pour communiquer, s'informer, et s'appuyer sur les compétences de chacun.

1.2.3 Les acteurs associatifs locaux

Le réseau associatif nantais est riche et offre un choix varié d'associations dont les compétences peuvent contribuer à l'élaboration de ce projet et à sa pérennisation. Je développerai dans la troisième partie de ce mémoire les raisons qui m'ont motivée à m'appuyer sur le réseau local et je décrirai les différentes rencontres que j'y ai faites. Je me contenterai donc pour l'instant de présenter un panel d'associations susceptibles d'être sollicitées dans le cadre de ce projet, sachant qu'il serait vain, dans le temps d'un stage, de prétendre rencontrer toutes les associations liées de près ou de loin à nos actions.

L'une des associations incontournables est l'ASAMLA (Association Santé Migrants de Loire-Atlantique). Il s'agit d'une structure d'interprétariat médical et social. Elle regroupe 15 interprètes qui couvrent ensemble une quinzaine de langues (turc, serbo croate/albanais, russe, roumain, géorgien, arménien, arabe, mongol, portugais, malinké, djakanké, peulh, djoula et sousou). Cette association a une convention avec l'Académie de Nantes qui permet aux EPLE de profiter gratuitement de leurs services d'interprétariat. Le collège Rutigliano a d'ailleurs déjà fait appel à leur service, mais la plupart du temps uniquement pour intervenir lors de conseils de discipline.

La CIMADE (Comité Inter Mouvements Auprès Des Évacués), est une association nationale militante spécialisée dans le droit des étrangers. Elle dispose d'informations et de ressources très utiles en terme de connaissance de la situation des migrations en France et en région. Elle travaille autour de deux axes : l'aide à l'accès aux droits des étrangers et la sensibilisation destinée à porter la voix des étrangers en France. L'association est reconnue au niveau local. À Nantes, elle reçoit un financement de la Ville et est régulièrement sollicitée par ses services. Elle fait partie d'un collectif d'associations militantes nantaises, l'UCIJ (Uni(es) Contre une Immigration Jetable), qui fait en sorte que les acteurs locaux se fédèrent et travaillent de concert. Ce collectif travaille notamment avec un barreau d'avocats.

La FAL44 (Fédération des Amicales Laïques de Loire-Atlantique) est une composante de la Ligue d'Enseignement et de l'éducation permanente. Elle fait partie d'un réseau national de 403 associations. Partenaire de l'Éducation Nationale, elle se définit comme un mouvement complémentaire de l'école publique. Elle dispose d'un service Vie Scolaire qui a pour mission d'intervenir en milieu scolaire. Dans le cadre de ce projet, ce sont deux de ses campagnes de

sensibilisation qui nous intéressent dans l'optique de l'éducation à la diversité et à l'interculturalité : une campagne de sensibilisation sur les droits des enfants dans le monde et une autre qui concerne la lutte contre le racisme et toutes les formes de discrimination.

L'EPE44 (l'École des Parents et des Éducateurs de Loire-Atlantique), membre du réseau national des EPE et reconnue d'utilité publique, a pour mission d'accompagner les parents, les jeunes et les professionnels dans un esprit de coéducation. Elle peut donc devenir un interlocuteur et/ou un relais du collège et des parents, dans l'idée d'un accompagnement individualisé des familles.

La MCM (Maison des Citoyens du Monde), collectif d'associations de solidarité internationale, de droits humains et de citoyenneté affilié à RITIMO, est un lieu d'accueil et d'information, d'échanges inter associatifs, un vivier de projets et d'initiatives et un centre de ressources RITIMO. C'est notamment l'une des structures qui dispensent des cours de FLE et d'alphabétisation aux jeunes et aux adultes. La MCM peut donc elle aussi constituer un relais intéressant dans le cadre de notre projet en direction des parents d'élèves allophones.

Dans le quartier du collège, il y a peu de solutions proposées pour des personnes étrangères qui souhaiteraient suivre des cours de français. Seule l'amicale laïque des Marsauderies propose depuis 2012 des cours de ce type dans le cadre de l'action Dilémo, mais depuis sa création, elle est complètement saturée de demandes.

1.3 De la mission initiale à l'élaboration d'une problématique

1.3.1 Mission initiale

Le stage que j'effectue au collège Rutigliano de Nantes pendant l'année scolaire 2012-2013 concerne la prise en compte de la diversité culturelle de l'établissement et particulièrement le lien à créer ou à renforcer avec certains parents d'élèves d'origine étrangère qui rencontrent des difficultés quant à la maîtrise de la culture-langue française.

La commande qui m'a été faite dans le cadre de ce projet de mémoire s'inscrit dans la continuité des actions que j'ai menées ces trois dernières années. En effet, depuis 2010, je

travaille au sein de ce collège où je suis employée sur 2 postes distincts :

- intervenante en Français Langue Seconde au CRAL pour un module d'expression orale
- Assistante d'éducation à temps partiel

J'ai également eu l'occasion depuis 2010, de donner des cours de FLSco en parcours individualisé à des collégiens nouveaux-arrivants.

Depuis le départ, j'ai mené des actions en cohérence avec les études en Français Langue Étrangère à distance que je suis depuis 2008. Étant en contact avec les élèves allophones du CRAL ainsi qu'avec les collégiens, j'ai entrepris des projets visant à permettre la rencontre de ces 2 univers, suivant 2 objectifs principaux : favoriser l'intégration des jeunes primo-arrivants et ouvrir le débat sur la notion d'interculturalité et sur la diversité culturelle dans ce collège. Ces projets se sont inscrits dans le cadre du CESC de l'établissement.

A la fin de l'année scolaire 2011-2012, j'ai eu un entretien avec mon chef d'établissement, M. Trégouët, pour lui proposer de travailler plus visiblement sur l'éducation interculturelle au sein du collège et d'y impliquer les enseignants. J'avais envisagé d'initier un projet à destination des jeunes, dans la continuité des projets déjà mis en place. M. Trégouët a tout de suite été favorable à cette initiative, tout à fait convaincu qu'il y a une réalité pluriculturelle à prendre en compte au sein du collège et que cela va dans le sens des directives institutionnelles au niveau national.

Il m'a alors fait part d'un besoin qui lui semble prioritaire : pallier la difficulté de communiquer avec les parents d'élèves allophones et les aider à s'intégrer au système français et à celui de l'éducation.

Nous avons alors envisagé de mettre en place une « école des parents », c'est-à-dire de proposer un temps de formation aux parents d'élèves allophones, sur la base du volontariat et après consultation de leurs besoins et de leurs attentes. Dans le cadre de cette formation, nous visons a priori deux objectifs : un axe autour de la maîtrise de la langue française et un second autour de la compréhension du système français et de son système scolaire. Par ailleurs, nous envisageons de collaborer avec des acteurs de proximité afin de répondre aux diverses demandes des parents allophones. Dès le premier entretien, nous avons notamment évoqué le besoin qu'aurait le collège de disposer de documents d'informations traduits en langues étrangères à l'attention des parents d'élèves allophones.

Nous nous sommes mis d'accord sur le fait qu'il fallait avant tout prendre le temps de réaliser une étude du terrain pour connaître la situation des familles du collège, connaître les besoins

et les attentes des familles migrantes, consulter les directives institutionnelles et rencontrer les acteurs de proximité pour échanger les savoirs et envisager d'éventuelles collaborations. Une fois toutes ces étapes franchies, nous pourrions alors concevoir et expérimenter un dispositif pertinent (et, nous l'espérons, pérenne) pour favoriser un accueil constructif des familles allophones au sein du collège.

A l'issue de ce premier entretien visant à définir la commande relative à ce stage, nous avons mis au clair le fait qu'il fallait que nous restions ouverts et souples sur les modalités d'action, car rien ne pourrait être arrêté avant la réalisation d'une étude préparatoire. M. Trégouët m'a également mise en garde sur le fait qu'il fallait à tout prix éviter de monter « *une usine à gaz* »⁷, pour que ce projet reste réalisable et puisse être pérennisé. En effet, les contraintes de temps et de moyens humains devront rester au centre de nos préoccupations.

J'ai accepté cette mission et j'ai décidé d'en faire le sujet de mon mémoire de master 2 (sous la direction de mon chef d'établissement). Un tel travail, que ce soit en direction des parents ou des enfants, me semblait en effet s'inscrire dans la démarche d'une sensibilisation positive à la diversité culturelle.

Par ailleurs, j'étais particulièrement intéressée par le fait de me lancer dans une aventure telle que celle-ci car il me semblait que cela correspondait tout à fait au caractère innovant requis par mon projet de mémoire.

1.3.2 Intérêts du projet

Il s'agit tout d'abord de répondre aux directives institutionnelles que nous avons présentées au début de ce mémoire (section 1.1.1) : donner les moyens à l'établissement de respecter le principe d'égalité des chances pour tous les élèves qu'il accueille, et donner leur place aux parents au sein de l'équipe éducative. Ajoutons à cela que le code de l'éducation précise que l'école doit garantir à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. Par extension, on peut émettre l'hypothèse qu'il est important que les parents maîtrisent eux aussi la langue du pays de résidence s'ils veulent pouvoir être partie prenante de la scolarité de leurs enfants, d'où l'intérêt de mettre en place une formation qui réponde à leurs besoins langagiers.

⁷Cf. annexe n°2 « entretien avec M. Trégouët (p. 6)

Mais un aspect à caractère plus urgent semble également être au cœur de notre problématique, à savoir : comment communiquer avec les parents allophones lorsqu'ils ne maîtrisent pas encore la langue française, notamment quand une situation conflictuelle émerge ? C'est ce qu'a évoqué M. Trégouët lors de l'entretien transcrit en annexe n°2 : « la première difficulté vient des problèmes de compréhension quand il y a un conflit » (p.3). De la même manière, il parle de la difficulté récurrente de se retrouver le jour d'un conseil de discipline face à des parents allophones qui ne comprennent pas la situation et avec qui la communication est difficile, voire quasi impossible. Dans l'élaboration de ce dispositif, il s'agira donc aussi de répondre à ce besoin, et une collaboration avec l'association d'interprétariat l'ASAMLA pourra certainement apporter des solutions dans ce domaine.

Lors de la négociation de la commande initiale, il a également été question d'établir avant toute chose un état des lieux de la situation du collège en ce qui concerne la diversité culturelle et linguistique des familles. L'intérêt de réaliser une enquête préalable sera de recueillir une base d'informations dont l'établissement ne dispose pas pour l'instant et qui permettra d'avoir une visibilité de la situation pour agir de manière pertinente.

Une fois ces informations recueillies, 3 objectifs seront poursuivis : former, informer et communiquer. En effet, l'intérêt premier sera de mettre en place avec l'aide de partenaires compétents un dispositif qui permette de faire circuler les informations nécessaires auprès de tous les membres de la communauté éducative (enseignants, personnels d'éducation, parents et enfants). Ce flux d'informations aura pour but de favoriser la communication entre toutes les parties concernées, et ce, nous l'espérons, en instaurant des relations de confiance. Enfin, pour installer dans le temps un système de communication solide, il s'agira de proposer à ceux qui en ont besoin des formations sur des thèmes définis. Je pense ici à l'intérêt de mettre en place une formation à l'attention des parents allophones. Et pourquoi pas dans l'avenir, une formation (sur l'éducation interculturelle par exemple) à destination des parents en général, des élèves et des personnels d'éducation du collège ?

Toutes ces réflexions et actions devront viser un intérêt commun à tous : favoriser la réussite de tous les élèves et notamment éviter le décrochage scolaire de ceux dont le manque de maîtrise de la culture-langue française représente un obstacle dans tout ou partie de la famille. Il s'agira également de valoriser la diversité culturelle de l'établissement.

1.3.3 **Problématique**

Sur la base de tout ce qui vient d'être exposé, je propose de formuler la problématique de ce mémoire comme suit : Comment mettre en œuvre un dispositif qui réponde aux besoins spécifiques des parents allophones du collège et de l'établissement scolaire en intégrant les partenaires de proximité et en tenant compte des directives institutionnelles, afin de favoriser la réussite des élèves ?

Le constat de départ est que le collège Rutigliano ne dispose pas des outils nécessaires pour communiquer avec les parents d'élèves qui ne maîtrisent pas ou peu la langue française. Le problème à résoudre est donc d'une part de connaître les situations des familles immigrées et les difficultés qu'elles rencontrent (d'ordre linguistique et culturel principalement) et d'autre part de répondre à leurs besoins spécifiques afin de faciliter l'intégration et la communication avec l'établissement scolaire.

Dans le cadre de ce projet, il s'agit donc bien de penser et de concevoir des outils pour répondre à ces besoins.

Si je fais le choix de parler de dispositif, c'est que la mission qui m'est donnée ne consiste pas uniquement en la mise en œuvre d'une formation. Il s'agit également de mettre en place un système qui permette de connaître les besoins des familles dès leur arrivée dans le collège et aussi de travailler en lien avec l'équipe pédagogique et les acteurs de proximité pour y répondre plus efficacement.

En théorie, ce sont les directives de l'Éducation Nationale qui doivent orienter nos actions, et notamment la circulaire « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ». Par ailleurs, il s'agit de s'inspirer des recherches qui ont été faites en sciences humaines dans le domaine de l'éducation interculturelle et de la valorisation de la diversité culturelle, mais aussi des expériences existantes dans le domaine de la formation d'adultes en FLE/FLS et de la formation de parents d'élèves.

Dans la pratique, la difficulté est de prendre en compte la complexité du terrain qui nous concerne, puisque nous sommes à la fois soumis à des directives ministérielles et à des réalités de terrain à l'échelle locale.

Pour que le projet expérimental que nous souhaitons mettre en place soit pérennisé, il est en effet indispensable de prendre en compte cette complexité mais aussi de s'appuyer sur la richesse qu'elle offre. En effet, le cadre préexistant au niveau national peut nous permettre de nous appuyer sur des textes et des expériences déjà réalisées. En outre, au niveau local,

nombreuses sont les associations et institutions qui agissent avec des objectifs semblables aux nôtres. Il semble donc intéressant que nous travaillions ensemble pour que notre projet soit réalisable et qu'il puisse s'installer dans le temps.

Pour finir, n'oublions pas l'importance de sensibiliser les membres de l'équipe éducative du collège à ce projet, car si la dimension interculturelle ne devient pas une de leurs préoccupations, il sera difficile de voir la situation évoluer.

La problématique qui est posée ici est donc de répondre à un besoin spécifique de l'établissement, à savoir : comment communiquer avec des parents dont la maîtrise de la culture-langue française représente un obstacle ? Pour ce faire, nous aimerions pouvoir utiliser tous les moyens offerts par le réseau qui nous entoure, sans perdre de vue l'hypothèse de départ : en facilitant la communication avec les parents d'élèves nous favorisons la réussite de leurs enfants.

Seconde partie : Cadre théorique

2.1 Les notions d'intégration et d'identité

2.1.1 Définitions : intégration

Le dispositif que nous souhaitons mettre en place vise à ouvrir l'école aux parents allophones pour favoriser la réussite de leurs enfants. Nous avons vu que l'Éducation Nationale a mis en œuvre l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » qui va a priori dans le même sens que notre projet. Il peut donc être intéressant dans un premier temps de tenter de définir ce qui est entendu par le terme d'intégration afin de comprendre ce que peut vouloir dire « réussir l'intégration ».

Étymologiquement parlant, le terme « intégration » vient du latin, dérivé du verbe *integrare* qui signifie renouveler, rassembler, rendre entier. Selon les champs d'application, ce terme prend des sens divers. En mathématiques par exemple, il s'agit de l'opération inverse de la différenciation, qui va d'une grandeur finie aux infiniment petits qui la composent. C'est-à-dire pour résumer, qu'intégrer consiste à partir des infiniment petits pour arriver à une grandeur finie. On trouvera d'autres définitions dans le champ de la mécanique ou encore de l'économie par exemple.

Dans notre champ d'étude en didactique, ce sont surtout les définitions apportées par la sociologie qui nous intéressent. Ce terme est souvent entendu comme étant un processus qui permet à une personne ou à un groupe de personnes de se rapprocher et de devenir membres d'un autre groupe plus vaste par l'adoption de ses valeurs et des normes de son système social. Mais cette notion reste difficile à utiliser avec précision car elle est chargée de sens très différents selon les acceptions.

Émile Durkheim, qui s'est particulièrement intéressé à la question de la cohésion sociale dans nos sociétés modernes d'industrialisation, d'urbanisation et de montée de l'individualisme, a défini l'intégration il y a plus d'un siècle comme étant une composante de la théorie du « vouloir-vivre ensemble ».

Plus récemment, la sociologue et politologue Dominique Schnapper développe une réflexion sur cette notion. A partir du constat qu'elle fait de la dynamique intégrative des politiques publiques, elle questionne les limites de ces politiques dans nos sociétés modernes et

notamment en ce qui concerne les conséquences de la ségrégation socio-spatiale et l'exclusion scolaire et sociale des jeunes issus de l'immigration (2007). Elle souligne les risques de communautarisation qui peuvent découler de notre modèle de société.

Dans son rapport sur l'intégration à la française de 1993, le HCI (Haut Conseil à l'Intégration) en donne sa définition :

« 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. »

Cependant, ce terme revêt aujourd'hui des connotations péjoratives et D. Schnapper (2009) souligne dans son article « L'intégration. Enjeux de connaissance et de politique » que « les descendants des migrants sont unanimes à dénoncer radicalement la notion elle-même, dans la mesure où, la politique dite d'intégration leur étant plus particulièrement destinée, elle aboutirait à les singulariser, donc à les stigmatiser : « Vous voulez que je m'intègre à quoi ? C'est mon pays la France ! »⁸.

En effet, plusieurs termes cohabitent : assimilation, intégration, insertion et inclusion. Ils ne sont pas neutres et il est donc important de savoir les différencier.

L'assimilation est un processus d'acculturation qui implique l'abandon de toute identité originelle. C'est ce que l'on retrouve dans le modèle de Bourhis (1997), à savoir que l'assimilation implique de ne pas maintenir l'identité culturelle d'origine au profit de l'adoption de la culture de la société d'accueil. Dans ce modèle, l'intégration, elle, est entendue comme un processus qui permet de garder ces deux composantes de l'identité individuelle. Précisons que la politique d'intégration française est souvent perçue comme assimilationniste. Malgré les idées véhiculées par la définition du HCI citée précédemment, en France, intégration rime souvent avec assimilation, un phénomène que l'on peut attribuer à l'idéologie monolingue et monoculturelle française.

L'insertion renvoie davantage à l'idée de trouver sa place dans un ensemble, se situer. Selon le psychologue Gilles Vidon (1995), l'insertion est une « adaptation réciproque [...] de la part de la société d'accueil et de l'individu en processus d'insertion. » (p.36).

La notion d'inclusion implique elle aussi une démarche réciproque entre deux entités. Dans le milieu de l'éducation, l'école inclusive est au cœur de la loi d'orientation pour la refondation de l'école qui veut promouvoir la réussite de tous les élèves. La logique d'inclusion remplace

⁸<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/d000586-l-integration.-enjeux-de-connaissance-et-de-politique-par-dominique-schnapper/article>

alors celle de l'intégration. Dans son ouvrage « Inclusion scolaire – Dispositifs et pratiques pédagogique », Philippe Tremblay (2012) explique que l'inclusion scolaire est un principe qui vise à ce que les élèves aux besoins spécifiques soient au maximum accueillis dans des établissements scolaires ordinaires et que dans cette optique, ce sont les établissements qui ont la responsabilité de prendre des mesures pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de ces élèves.

L'intégration est donc une notion aux dimensions plurielles qui croisent à la fois les champs sociologique et politique. Son utilisation est donc à manipuler avec précaution. Elle est souvent associée à la question de l'intégration des étrangers alors qu'elle ne s'y limite pas et qu'elle concerne l'ensemble des membres d'un groupe.

En ce qui concerne le domaine de l'éducation qui nous intéresse ici, il est reconnu que l'école est au centre de ce processus d'intégration, qu'il s'agisse encore une fois d'enfants de migrants ou d'origine française. L'Éducation Nationale a fait le choix, dans son dispositif destiné aux parents allophones, de prendre pour objectif la réussite de l'intégration. Les conditions à respecter dans le cadre de ce dispositif vont dans le sens de celles dictées pour l'obtention du label ou de l'agrément FLI, délivrés par l'administration française. Il s'agit en effet d'un référentiel qui permet aux organismes de formations d'obtenir un label reconnu par les autorités publiques françaises selon des conditions qu'elles ont définies et qui « visent l'apprentissage de la langue et de la culture françaises par des publics adultes migrants, en vue d'un usage quotidien en France. L'enseignement/apprentissage de la langue, des modes de fonctionnement de la société d'accueil et des valeurs de la République conditionnent leur intégration en France »⁹. Le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » est donc a priori construit en cohésion avec la politique nationale d'intégration française.

A en juger par la place qu'y est donné à la langue dans ces dispositifs, on peut déduire qu'elle est au cœur de la stratégie d'intégration nationale. Nous avons évoqué précédemment qu'il existait en France une idéologie monolingue et monoculturelle qui mène à une volonté d'intégration qui tend plutôt vers une politique d'assimilation. Cette idée s'oppose donc à l'acceptation d'une société multilingue et à la valorisation du bi-plurilinguisme des autochtones. Dans le cadre théorique de ce mémoire, je choisirai d'utiliser les termes bilinguisme et plurilinguisme selon la définition de F. Grosjean (1984) :

« Un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maîtrise équivalente (et

⁹Consultable sur www.immigration.interieur.gouv.fr

souvent parfaite) de ses deux langues. En fait, une personne de ce genre est l'exception ; est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) de deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et [elle] le reste tant que ce besoin se fait sentir. »¹⁰

En France, on désigne généralement la « langue étrangère » par opposition à la langue nationale, autrement dit le français, considéré comme étant la langue maternelle commune aux plus grands nombres des résidents du pays. Elle constitue donc une forme de norme. Pourtant, la France compte un nombre important de citoyens français dont la langue maternelle n'est pas le français. Précisons que dans une acception large, R. Kochman (1982) définit la langue maternelle selon les trois caractéristiques suivantes :

- « idiome parlé par un des géniteurs, généralement la mère » ;
- « idiome parlé dans le pays où l'on est né » ;
- « idiome vis-à-vis duquel on manifeste un sentiment d'appartenance »¹¹.

Il faut donc être conscient du caractère politique et idéologique que sous entend la notion de « langue étrangère ». Pour plus d'objectivité, nous intégrerons à notre vocabulaire le terme de « langue du pays de résidence » (LPR) afin d'éviter toute confusion avec les notions de langue maternelle et de langue étrangère.

Dans la mesure où nous avons désormais brièvement abordé la complexité de la notion d'intégration et de ce qu'implique le modèle d'intégration à la française, il semble nécessaire de rester vigilant et de se demander si le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » correspond bien aux besoins du collège dans lequel nous souhaitons agir, et ce notamment au vu du public qu'il accueille.

Je tiens à garder l'esprit ouvert dans l'élaboration de ce projet et à mettre en place un dispositif au plus proche des besoins réciproques du collège et du public qu'il reçoit : je préfère donc prendre comme base de réflexion la construction de l'identité des individus, émettant comme hypothèse que c'est une des conditions centrales de la réussite de l'intégration. En effet, si l'on envisage la construction de l'identité comme un processus non stable et en mouvement perpétuel, nous pourrions peut-être nous approcher davantage de l'objectif d'égalité des chances dicté par le code de l'éducation, en prenant le parti que tous les individus qui constituent le collège sont en construction interactive et permanente de leur identité. Autrement dit, il ne s'agit pas uniquement de donner les moyens aux parents de s'intégrer,

¹⁰TRIMAILLE, C. (2009). Fascicule cours : *Plurilinguisme et identité* Master Sciences du langage spécialité Fle, Première année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3. p.28

¹¹TRIMAILLE, C. (2009). Fascicule cours : *Plurilinguisme et identité* Master Sciences du langage spécialité Fle, Première année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3. p.62

mais bien d'un processus d'adaptation réciproque qui concerne tous les membres de la communauté éducative. En effet, si le but est de créer une cohésion au sein de ce groupe d'individus, il revient à l'ensemble de ses membres d'en porter la responsabilité. Et c'est en créant un groupe harmonieux que chacun pourra y trouver sa place, en tenant compte des spécificités de l'identité individuelle de chacun. Par ailleurs, cette idée me semble être assez proche de la mission des établissements scolaires français, à savoir : contribuer à développer la personnalité des élèves et les insérer dans la vie sociale et professionnelle. Le sujet sur lequel nous allons travailler nous conduira notamment à penser l'éducation interculturelle comme un outil qui inclut la question des origines des individus dans un processus plus global.

2.1.2 Définitions : identités

L'identité est là encore une notion complexe qui demande à être définie afin de pouvoir la mobiliser avec profit dans la réflexion que nous devons mener en amont de l'élaboration du projet.

L'identité est une notion aux dimensions plurielles et sa construction chez les individus doit être envisagée comme un processus en évolution. Même si les étapes de l'enfance, de l'adolescence et de l'âge adulte apparaissent comme des périodes clés de sa construction, il s'agit bel et bien d'un processus qui s'opère tout au long de la vie des sujets.

L'étymologie de ce terme vient du latin *idem*, qui signifie « même », ce qui annonce déjà un paradoxe étant donné que cela pose la question de l'individu comme un être à la fois unique et semblable aux autres. En effet, les champs de la psychologie et de la sociologie proposent de différencier les dimensions personnelle et sociale de l'identité, sans perdre de vue qu'elles restent indissociables. Parallèlement à cette idée, l'identité se construit autour d'éléments objectifs tels que le sexe d'un individu ou son prénom, et d'éléments subjectifs tels que les représentations individuelles par exemple. C'est ce qu'évoque le sociologue J. C Kaufmann (2004) dans l'extrait suivant :

« l'identité, concept attrape-tout, a bénéficié toutefois d'une définition consensuelle minimaliste, s'appuyant sur deux points essentiels. *Primo*, elle est une construction subjective. *Secundo*, elle ne peut cependant ignorer le donné, l'objectif, le naturel, qui constituent une assignation inéluctable ». (p.89)

Dans ce même ouvrage, le sociologue précise que la notion d'identité s'est diffusée au XX^{ème} siècle et s'est particulièrement popularisée à partir des années 60. Elle est liée selon lui à

l'avènement de l'individualisme et à la modernité.

La notion d'identité pose donc la question du rapport entre le collectif et l'individuel. C'est l'idée que l'on retrouve dans les analyses des sciences humaines qui font la distinction entre identité personnelle et identité sociale. Notons que cette idée peut être rapprochée du rôle de l'école qui doit à la fois permettre la socialisation des élèves, leur construction et leur épanouissement personnels.

L'identité personnelle est avant tout empreinte du constat que chaque personne est unique, ne serait-ce que par sa dimension génétique ou par l'unicité des trajectoires individuelles. Pourtant, il ne faut pas non plus l'envisager comme une chose immuable. L'identité personnelle peut-être modifiée car elle est influencée par les représentations personnelles de chacun et par la notion d'estime de soi. C'est d'ailleurs l'un des points qui fait écho au processus d'intégration ou d'insertion dans un nouveau groupe, où le sujet va pouvoir se réinventer et aura plus ou moins un sentiment d'appartenance selon qu'il se considérera comme semblable ou non aux autres, et trouvera sa place.

Le psychologue social Pierre Tap (1997) s'est particulièrement intéressé à cette notion et la définit comme suit :

« L'identité personnelle, c'est ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture données, et en relation avec les autres. On peut en effet repérer 6 caractéristiques impliquées dans la construction et la dynamique de l'identité. Ce terme renvoie d'abord au sentiment de rester le même au fil du temps (rester identique ou au moins semblable à soi-même). On peut donc dire que la continuité est le premier élément de l'identité. Le deuxième, c'est la représentation plus ou moins structurée, plus ou moins stable, que j'ai de moi-même et que les autres se font de moi. Je me comporte selon un certain style, ce qui renvoie à l'idée d'unité, de cohérence de moi. Le troisième aspect c'est l'unicité, c'est à dire le sentiment d'être original, de se vouloir différent, au point de se percevoir unique (incomparable). C'est un élément qui peut s'exprimer positivement, mais qui peut aussi se muer en fermeture sur soi, associé au déni d'autrui. Une quatrième composante est la diversité, qui correspond au fait que nous soyons plusieurs personnages en une même personne. Selon les cas, cela peut être une richesse (facettes articulées de nos rôles multiples), ou au contraire, un éclatement, une dispersion de soi. Un cinquième aspect vient du fait que nous sommes ce que nous faisons : l'identité renvoie alors à l'idée de réalisation de soi par l'action, du « devenir soi-même » à travers des activités (faire et en faisant « se faire »). Cet élément implique la capacité de la personne à gérer un paradoxe, celui du changement de soi et de la continuité. La dernière caractéristique de l'identité est associée à la nécessaire vision positive de soi (estime de soi). Chacun de nous a besoin de développer un sentiment de valeur personnelle, en soi, à ses propres yeux et aux yeux d'autrui. Bien entendu, cette représentation est idéale. Dans la réalité quotidienne, ces divers sentiments (continuité, positivité, cohérence, ...) sont parfois « malmenés » par nos échecs et nos ruptures, par la dévalorisation que nous renvoie les autres ou que nous nous attribuons nous-mêmes. » (p.9-10)

Dans ce va et vient entre estime de soi et regard des autres, nous pouvons comprendre que la socialisation est un processus qui est au cœur de la construction de l'identité. Ainsi, l'identité personnelle est fortement influencée par l'identité sociale. Le psychologue social Henri Tajfel (1972) est considéré comme un pionnier en ce qui concerne ses travaux sur

l'identité sociale. Elle se situe selon lui à la rencontre entre la psychologie et la sociologie et est fortement liée au processus de catégorisation sociale vu comme un ensemble de « processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en termes de catégories : groupes de personnes, d'objets, d'événements [...] en tant qu'ils sont équivalents les uns aux autres pour l'action, les intentions ou les attitudes d'un individu. » (p.272). Cette catégorisation implique que le sujet se définisse comme faisant partie du « nous » en opposition avec « eux ».

Cela dit, ce processus social ne doit pas être réduit à l'image d'un individu appartenant à un seul groupe. En effet, il s'identifie à plusieurs groupes à la fois : qu'ils soient géographiques (pays, ville, quartier, etc) ou encore qu'ils s'organisent autour de centres d'intérêt et d'activité par exemple (profession, club sportif ou culturel, etc). C'est Deschamps qui, à la suite de Tajfel, insiste sur l'importance d'avoir une perception positive de sa place au sein du groupe d'appartenance et d'être reconnu par ses pairs.

A partir de tous ces éléments d'analyse, il semble évident que la construction de l'identité de tous les membres de la communauté éducative est à prendre en compte si l'on veut favoriser la réussite de tous les élèves ; l'identité des parents et des élèves bien sûr, mais aussi celle des personnels d'éducation afin qu'ils puissent exercer leur rôle en cohérence avec le groupe et avec leurs caractéristiques individuelles. Pour ce faire, il faut que tous les acteurs qui contribuent à leur réussite adhèrent au groupe-collège, s'y sentent reconnus et en confiance. Insistons sur le fait qu'il est important que cela se fasse dans une démarche réciproque, entre l'ensemble des membres du groupe existant et ceux qui s'y insèrent au fil du temps. Il s'agira donc certainement de faire évoluer l'identité du collège pour qu'elle intègre favorablement sa dimension pluriculturelle et multilingue, ce qui peut permettre à ceux qui s'identifient au travers de plusieurs langues-cultures de trouver plus facilement leur place. Dans cette dimension, la formation que nous souhaitons proposer aux parents allophones viserait à inviter les parents d'élèves à trouver leur place dans le processus éducatif. Il conviendra aussi de mettre à leur disposition les informations nécessaires pour qu'ils puissent jouer leur rôle. Libre à eux ensuite, sur la base des informations qu'ils reçoivent, de construire leurs propres repères pour se sentir membres légitimes du collège.

2.1.3 Territoire et identités

Comme nous l'avons vu précédemment, un individu appartient à plusieurs groupes qui coexistent, soit en cohérence les uns avec les autres, soit en confrontation. Bien entendu, cela a une incidence sur la construction des identités puisqu'on peut imaginer que la cohérence entraîne l'harmonie, alors que la confrontation génère le conflit, intérieur ou avec l'extérieur. Parmi ces groupes identitaires, certains relèvent du territoire, et notamment celui où l'on vit et celui d'où l'on vient.

Précisons qu'à travers l'histoire, ça n'a pas toujours été le cas. L'Homme à l'origine était nomade et c'est particulièrement l'apparition de l'agriculture qui l'a rendu sédentaire. Dans son ouvrage *Histoire de différences, différence d'histoires*, Clair Michalon (2002) retrace l'évolution de l'Homme depuis sa condition de nomade vers celle de sédentaire et il explique que le nomadisme a toujours été un marqueur d'identité fort :

« Cette obligation de déplacement constant à la recherche des moyens de la subsistance a été très tôt valorisée par les hommes qui en ont fait un élément d'identité et donc de fierté. Le déplacement, à l'origine probablement forcé, est alors décrit comme preuve de liberté et de dignité. » (p.14)

Il explique également qu'il s'est opéré entre les origines et aujourd'hui un changement d'échelle identitaire et sociale qui a une forte influence sur l'évolution culturelle. En effet, il y avait par exemple « chez les nomades, des règles strictes qui limitent la taille des groupes, afin de ne jamais dépasser un seuil critique ». Il ne fallait pas « que les besoins du groupe dépassent les possibilités alimentaires du lieu. » (p.16). On voit bien aujourd'hui, avec les évolutions technologiques notamment, que le monde n'est plus perçu de la même manière et que la construction des identités en termes de territoire a élargi ses horizons. C'est notamment l'idée que défend Michel Serres (2012) dans son dernier ouvrage « Petite Poucette » quand il dit que la troisième révolution est enclenchée avec l'ère du numérique.

Le modèle sédentaire s'est donc imposé, ce qui a généré un phénomène d'exclusion des populations nomades. Le nomadisme comme mode de vie ne concerne aujourd'hui qu'une proportion faible des mouvements de population mais il existe toujours. On constate aisément en France et dans le reste de l'Europe les difficultés que cela représente en voyant le problème que pose la place donnée aux familles de voyageurs et d'itinérants au sein des systèmes établis, et notamment celui de l'éducation.

Au delà de la sédentarisation, le modèle occidental a lui aussi tendance à s'imposer comme modèle de référence, et la colonisation d'une grande partie du monde par les pays occidentaux en est un facteur dominant. Dans le domaine des sciences de l'éducation, Abdeljalil Akkari

s'est penché sur cette problématique et a tenté de déconstruire les représentations que l'on peut avoir des systèmes éducatifs occidentaux comme modèles de référence. Le risque est en effet de prendre un modèle comme étant « le bon modèle », et de discréditer la validité des autres. Pour reprendre l'exemple des familles de voyageurs et d'itinérants, on voit bien les problèmes que peut poser l'organisation du système français pour la scolarisation de leurs enfants. Il est en effet fortement organisé en territoires, et suit le découpage de la carte scolaire. Même pour une famille qui reste vivre toute une année scolaire dans la même ville, l'itinérance de terrain en terrain pose de gros problèmes, notamment en termes d'assiduité des élèves.

Évoquons maintenant les spécificités du territoire qui nous concerne, d'abord à l'échelle de la ville puis du secteur que couvre le collège Rutigliano. Vanessa Bernard, juriste à la CIMADE de Nantes, explique qu'il y a eu ces dernières années une forte concentration d'étrangers depuis la loi sur la régionalisation des demandes d'asile (entretien en annexe n°1). Autrement dit, l'une des raisons de la venue des étrangers dans cette ville est d'ordre administratif. Dans de nombreux cas, il ne s'agit donc pas réellement d'une destination choisie, ce qui peut rendre plus compliqué le développement d'un sentiment d'appartenance au territoire d'accueil. Par ailleurs, V. Bernard explique qu'il existe une tendance forte chez les gens qu'elle accueille (demandeurs d'asile ou non) à se tourner au départ vers des gens de la même origine. Ce réflexe sécurisant semble tout à fait logique, surtout quand on envisage la précarité et le manque de repères dont souffrent les nouveaux-arrivants, et tous les troubles anxieux que cela peut occasionner. On peut à nouveau ici faire un lien avec les études de Dominique Schnapper qui souligne le risque de communautarisation des étrangers par groupe d'origine au détriment de la cohésion sociale du territoire d'accueil. Notons cependant qu'il faut rester vigilant quant à l'image négative que revêt cette notion de communautarisation. Selon les sociologues de l'école de Chicago par exemple, les communautés d'immigrants aux États-Unis et au Canada jouent un rôle décisif dans le processus d'intégration. Il est donc nécessaire d'ouvrir nos horizons et de questionner l'idéologie française qui véhicule les représentations d'une nation monolingue et monoculturelle. Dans cette mesure, les communautés d'immigrants peuvent être perçues comme une menace pour la nation alors que dans d'autres pays, elles sont considérées comme des éléments constitutifs de l'identité nationale.

Le territoire que couvre le collège est en lien direct avec cette réalité puisque l'établissement accueille un nombre important de familles en précarité parmi lesquelles on compte une forte population de familles issues de l'immigration. Cela dit, un collège est une institution

fortement ancrée dans son territoire et il peut constituer un groupe d'appartenance important pour les élèves, aussi bien en termes de lieu de socialisation que de reconnaissance de l'identité d'un ou plusieurs quartiers.

C'est pourquoi nous insisterons dans ce projet sur l'importance de travailler en réseau avec les partenaires de proximité. Le fait de travailler ensemble de manière transversale semble en effet être un moyen de créer une cohérence de territoire et donc de favoriser la construction positive des identités personnelles et sociales de chacun. En ce qui concerne les parents d'élèves, c'est aussi le moyen d'établir une continuité entre la maison, le quartier et le collège, de redonner à l'école sa fonction de service public contre l'image trop répandue de l'école comme détentrice d'une certaine autorité qui véhicule des facteurs anxigènes.

2.1.4 Langues et identités

Les langues sont elles aussi des marqueurs d'identité (Billiez, 1985) forts et la langue maternelle est souvent intimement liée à la relation identitaire que crée un sujet par rapport à la société.

En France, la langue nationale est particulièrement considérée « comme élément constitutif de l'identité de la nation, mais aussi comme pilier de l'intégrité nationale » (Trimaille, 2009, p.53). L'une des conséquences de ce phénomène est la dévalorisation et la mise à l'écart des cultures et langues minoritaires. La pédopsychiatre Marie-Rose Moro (2012) précise d'ailleurs que dans le domaine de l'éducation « l'Europe accuse régulièrement la France de ne pas intégrer suffisamment dans ses programmes scolaires l'éducation à la diversité » (p.46), ce que l'on peut comprendre comme une logique de protection de sa langue et de sa culture nationale. Pourtant, le risque est de créer un sentiment de non reconnaissance chez les personnes dont la langue maternelle n'est pas le français : on risque alors de les inciter à créer leurs codes propres, en opposition à la norme nationale et dans le but d'acquérir une visibilité sociale, au lieu de permettre la coexistence des différentes identités linguistiques auxquelles elles appartiennent.

L'objectif de notre réflexion est donc de trouver les moyens de créer une continuité pour les migrants dans l'évolution de leur identité en évitant que l'acquisition de la langue française implique l'assimilation au détriment des langues d'origine. Dans ses recherches sur la psychothérapie transculturelle des enfants de migrants, M-R Moro a en effet voulu « montrer

l'importance du maintien de la langue maternelle et de la valorisation de la culture d'origine » (ibid p.28). Elle-même, qui est arrivée en France étant enfant, témoigne qu'elle a éprouvé un fort sentiment d'appartenance à la communauté scolaire à partir du moment où elle a maîtrisé le français, sans pour autant renier ou déprécier ses origines. Le maintien du sentiment d'appartenance au groupe d'origine peut donc favoriser la création d'une continuité face à la rupture que suppose la migration. Au contraire, en prônant l'assimilation comme mode d'intégration, on prend le risque d'enfermer l'individu dans la position insécurisante que suscite la rupture migratoire.

En effet, comme l'explique Salikoko Mufwene (1997), la langue peut jouer « un rôle autant unificateur que séparateur »¹² (p.161). Il insiste également sur l'importance des interactions entre locuteurs dans les processus de construction de l'identité linguistique. En effet l'identité située d'un sujet est déterminée par le statut qu'il prend dans une situation de communication, selon qu'il est considéré comme supérieur, égal ou inférieur à son interlocuteur. Ce phénomène psychosociologique est donc à prendre en compte dans les situations de communication en général, et notamment avec des personnes allophones puisqu'elles peuvent ressentir un sentiment d'infériorité aussi longtemps qu'elles estiment ne pas avoir une connaissance suffisante de la langue du pays d'accueil.

La formation et les actions que je souhaite mettre en place dans mon établissement devront donc tenir compte de tous ces éléments d'analyse. Une fois de plus, c'est l'éducation à la diversité qui peut permettre aux différents locuteurs de mieux se comprendre et d'adapter positivement leur discours et leur attitude selon la personne à qui ils s'adressent. Il pourra donc être intéressant de mettre en place des actions de sensibilisation à la diversité culturelle. En ce qui concerne la formation à destination des parents allophones, je souhaite garder à l'esprit l'importance des interactions dans les échanges entre les apprenants et moi : plutôt que de me positionner comme enseignante qui détient le savoir, je me présenterai comme un élément facilitateur. Cela implique aussi à mon sens que je puisse échanger sur mes propres expériences, à savoir ma position de française à l'étranger, mes représentations de la culture française et ma réelle curiosité à découvrir la culture et les représentations des apprenants. Par ailleurs, s'il est question d'apprentissage de la langue française dans la formation que je vais proposer, il s'agira de rester humble quant aux compétences que je pourrais leur apporter. En effet, étant donné le temps imparti et le caractère expérimental de ce projet, il ne s'agira

¹²TRIMAILLE, C. (2009). Fascicule documents : *Plurilinguisme et identité* Master Sciences du langage spécialité Fle, Première année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3. p.13

certainement pas de mettre en place une formation qui se substitue aux cours de langues que les parents pourraient prendre à l'extérieur du collège. Le but est bien de rester dans le champ de la formation des parents d'élèves. Les apports langagiers auront donc a priori pour but de développer la compétence de communication des apprenants et de nous permettre d'échanger sur les sujets qui nous intéressent.

Pour finir, précisons que je reste consciente de la difficulté de toucher les parents allophones, bilingues ou plurilingues qui sont arrivés depuis longtemps en France : le temps leur aura permis de se créer leurs propres représentations et leur propre identité au sein de leur pays de résidence. Ils ne se sentiront peut-être pas concernés par cette formation. Il faudra donc certainement être patient dans cette démarche et envisager avant tout l'importance de bien accueillir les familles nouvellement arrivées.

2.2 Les notions de réussite scolaire et éducative

2.2.1 Définitions

La problématique de ce mémoire pose l'hypothèse qu'ouvrir l'école aux parents allophones d'élèves peut favoriser la réussite de leurs enfants. Il faut donc avant tout déterminer ce que l'on entend par « réussite ». Quels sont les critères qui permettent d'évaluer la réussite ou l'échec d'un individu ? Et dans le domaine de l'éducation, quelles sont les conditions qui mettent un élève en situation de réussite ou d'échec ?

Le terme « réussite » est emprunté à l'italien *riuscita* (réussite) qui vient de *uscita* (issue, sortie). Le terme italien venant lui même du latin *exire* (sortir). Il exprime la notion du succès d'une opération donnée, en opposition à l'échec. Faut-il comprendre à partir de cette étymologie qu'il s'agit de « se sortir positivement d'une situation », de « sortir du lot » ou encore d'évoquer l'issue positive d'un processus dont on fait le bilan ? Quoi qu'il en soit, la réussite se définit par rapport à des normes établies par les systèmes qu'elle fait intervenir, l'évaluation s'opérant en référence à ces normes. La réussite peut alors aussi bien être professionnelle ou personnelle, par exemple, que scolaire.

Dans le domaine de l'éducation, il convient de différencier les termes de réussite éducative et

de réussite scolaire. En effet, comme le précise Gilles Pronovost (2013) dans un article de la revue diversité :

« Plus large que la seule réussite scolaire, la réussite éducative est une notion qui tient compte des dimensions affectives, intellectuelles, professionnelles, sociales et personnelles. Elle intègre ainsi la réussite scolaire comme étant une dimension importante mais non exclusive. Il s'agit d'un processus permanent de développement qui mène à l'acquisition du savoir, au développement d'habiletés de compréhension, au développement du sens critique ainsi qu'à la participation citoyenne. » (p.19)

Il ajoute plus loin que la réussite éducative est un processus qui s'étend à l'ensemble de la vie d'un individu dans le but d'accéder à un équilibre « dans sa vie personnelle, professionnelle, familiale et sociale, à une intégration harmonieuse dans des réseaux sociaux diversifiés, dont le résultat se manifeste par des capacités accrues d'apprendre, de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société » (p.19). Autrement dit, la réussite éducative est liée à la construction de l'identité dans la mesure où elle reflète la capacité d'un individu tout au long de sa vie à trouver sa place entre les différents groupes sociaux auxquelles il appartient tout en accédant à son équilibre personnel. La réussite scolaire ne serait donc qu'une des composantes de la réussite éducative et concernerait uniquement ce qui est en jeu dans le cadre de la communauté scolaire, là où la réussite éducative ferait intervenir tous les acteurs impliqués dans l'éducation d'un individu, et parmi eux, les membres du cercle familial.

La notion de réussite est tributaire des représentations que véhicule un système donné, qui va évaluer positivement ou négativement les actes et les positions d'un sujet. Chaque groupe social dispose en effet d'un panel de normes et de règles qui permettent notamment d'estimer si un individu est considéré comme en situation d'échec ou en réussite. Il faut donc envisager la dimension politique qui est impliquée dans l'évaluation de la réussite. Notons par exemple qu'elle ne sera pas appréhendée de la même manière d'un pays à l'autre. Une personne étrangère qui arrive en France devra donc savoir ce que l'on attend d'elle afin de s'adapter au pays d'accueil, ne serait-ce qu'au niveau de la loi ou encore des codes sociaux du pays. A l'école, parents et enfants devront comprendre les règles et le système d'orientation de l'institution scolaire s'ils veulent que l'élève y soit évalué positivement et se sente en position de réussite.

Notons pour finir que le gouvernement français a créé en 2012 la fonction de ministre délégué auprès du ministre de l'Éducation Nationale chargé de la Réussite éducative. George Pau-Langevin, actuellement nommée à ce poste, explique que l'objectif de cette délégation « est de ne pas se limiter à la réussite scolaire ». Elle précise qu'« en élargissant notre

périmètre à la réussite éducative, l'enfant est conçu dans sa globalité, en prenant en compte son environnement (familial, social, territorial) » (p.7). Pour ce faire, elle travaille en collaboration étroite avec François Lamy, ministre délégué chargé de la Ville. Lors de la journée nationale dédiée à la réussite éducative qui s'est tenue le 15 mai 2013, François Lamy précisait que « le programme de réussite éducative est pour le Gouvernement une politique de rattrapage républicain : en faire plus, pour celles et ceux qui ont eu moins. Pour les habitants des quartiers populaires et leurs enfants c'est une nécessité absolue. ». En effet, l'accent a particulièrement été mis sur le besoin de « lutter contre les inégalités territoriales »¹³. Cela confirme le fait qu'il existe dans les représentations nationales un lien fort entre inégalités sociales et échec scolaire. On peut également émettre l'hypothèse que quand on parle de réussite éducative, on sous entend fortement le fait de pallier les échecs éducatifs.

2.2.2 Les conditions de la réussite éducative en France

Comme nous l'avons déjà évoqué au début de ce mémoire, en France, l'éducation est la première des priorités nationales (cf. section 1.1.1). L'État est donc très impliqué dans ce domaine et, par conséquent, le Ministère de L'Éducation Nationale est une des institutions majeures en ce qui concerne la définition des conditions de la réussite éducative. Pour commencer, c'est lui qui définit le contenu des programmes scolaires et le rythme auquel ils doivent être acquis. Autrement dit, c'est lui qui préconise ce qu'il faut savoir, quand et comment, et c'est par le biais d'évaluations en contrôle continu (formalisé sous la forme des bulletins scolaires) et d'examens tels que le DNB (Diplôme National du Brevet) et le baccalauréat dans l'enseignement secondaire, que les élèves peuvent valider leur réussite dans le système éducatif. Les directives institutionnelles sont modifiées au fil du temps et tentent de s'adapter aux évolutions de la société. Depuis 2005, un changement s'est opéré avec la création du socle commun de connaissance et de compétences, qui présente « tout ce que les élèves doivent savoir à la fin de la scolarité obligatoire »¹⁴. Ce texte met en évidence le fait qu'à l'école, il ne s'agit pas d'emmagasiner des contenus théoriques mais plutôt d'assimiler un ensemble de connaissances, de compétences, de valeurs et d'attitudes nécessaires « pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. »¹⁵. A priori, il s'agit d'avoir « plutôt

¹³Consultable sur <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/la-reussite-educative-est-en-marche>

¹⁴Consultable sur <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

¹⁵Consultable sur <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/la-reussite-educative-est-en-marche>

la tête bien faite que bien pleine » (p.64) comme le préconisait Montaigne (1584). Cela dit, nombreux sont les enseignants aujourd'hui qui se plaignent de ne pas disposer de suffisamment d'informations et de temps pour utiliser ce dispositif comme il se doit.

Autrement dit, pour réussir sa scolarité aujourd'hui, il faut acquérir des connaissances, développer des compétences, qui font intervenir l'épanouissement personnel, l'éducation à la citoyenneté et le « savoir-vivre ensemble ». Notons par exemple que le socle commun intègre la note de vie scolaire, ce qui signifie que l'élève est également évalué sur son comportement et sur le respect des règles de l'institution (assiduité, investissement, etc).

Il y a donc une forte dimension normative dans la notion de réussite éducative et l'élève est évalué en fonction de ce qu'il atteint la norme ou qu'il s'en éloigne. Il faut aussi prendre en compte que des facteurs psychologiques et affectifs interviennent dans ce processus. En effet, l'estime de soi compte parmi les éléments qui peuvent favoriser ou non la réussite d'un élève. C'est l'idée que défend M-R Moro (2012) dans l'extrait suivant :

« certains échouent parce qu'ils sont dotés d'une intelligence pratique peu valorisée à l'école. D'autres parce qu'ils ont des histoires, des centres d'intérêt différents. On renonce à leur enseigner parce qu'ils sortent de la norme. Beaucoup aussi renoncent par eux-même à apprendre parce qu'ils n'ont pas suffisamment d'estime de soi. Un phénomène souvent lié à des facteurs sociaux ou culturels, des facteurs susceptibles de se conjuguer. » (p.48)

La notion de réussite éducative questionne fortement ce que l'on considère par contraste comme « échec éducatif et scolaire ».

Prenons l'exemple concret d'un élève de 14 ans au collège Rutigliano, considéré comme décrocheur et qui revendiquait le fait de ne pas avoir besoin de l'école pour réussir. Il se vantait auprès de moi de mieux gagner sa vie que moi et de ne pas avoir besoin d'un travail pour se faire de l'argent. Il sous entendait par là qu'il gagnait de l'argent par des moyens illégaux et montrait une grande fierté à cet égard. Il semblait d'ailleurs par ce biais susciter une forme d'admiration et de respect de bon nombre d'élèves. Cet exemple me semble illustrer une dérive du système, à savoir le risque que ceux qui ne sont pas dans la norme se créent d'autres formes de réussite et de reconnaissance par leurs pairs en opposition avec le schéma imposé.

En France aujourd'hui, l'échec scolaire est au centre du débat et « plusieurs textes réglementaires¹⁶ mettent en bonne place les termes " décrochage scolaire " ou " décrocheurs", ce qui marque une forme de consécration institutionnelle de cette problématique » (Bernard, 2011, p.3).

¹⁶Circulaire interministérielle du 18 décembre 2008, instruction interministérielle du 22 avril 2009, circulaires du ministère de l'éducation nationale pour la préparation des rentrées 2009 et 2010

Le sociologue Dominique Glasman (2004) situe l'apparition des termes « déscolarisation » et « décrochage » au début du XXI^{ème} siècle. Selon lui :

« Tout un travail social, au sens de travail de la société sur elle-même, a été réalisé, sous l'impulsion d'un certain nombre d'acteurs, pour imposer la prise en compte de cette réalité du "décrochage" et de la "déscolarisation", et contribuer à polariser le regard sur les élèves en rupture d'école. Mais cela ne s'est pas réalisé sans conflit. Pour les uns, prendre des mesures concernant les élèves déscolarisés, c'est une manière de gérer les retombées de l'espace urbain de la question sociale. Pour d'autres, prendre en compte la réalité du décrochage, c'est interpeller l'institution scolaire. »¹⁷

En effet, un grand nombre de dispositifs ont été mis en place dans les EPLE, soit pour pallier les inégalités sociales et territoriales, soit pour s'adapter aux besoins individuels des élèves (zones ECLAIR, PRE, classe ULIS, CLA, CLIN, ATP, accompagnement éducatif, etc)¹⁸, et ce toujours dans l'idée de respecter le principe d'égalité des chances.

On constate d'ailleurs que l'accent est particulièrement mis aujourd'hui sur le développement de dispositifs et de moyens en direction des zones dites prioritaires. Difficile de nier le fait que cela est une avancée pour que tout le monde ait accès aux mêmes chances dans l'éducation. Mais le danger est alors de stigmatiser les habitants des quartiers défavorisés et de les installer dans un déterminisme quant aux risques d'échec scolaire. Gérard Chauveau (2000), chercheur à l'Institut National de la Recherche Pédagogique, se bat contre l'idée que tout est joué d'avance et travaille à démontrer que les ZEP peuvent devenir des milieux d'excellence.

Les conditions de la réussite éducative posent donc une fois de plus la question de l'articulation entre le collectif et l'individuel. Il s'agit de trouver comment aider les élèves à se conformer à la norme prescrite tout en développant leur identité individuelle, et en évitant les effets néfastes des déterminismes ancrés dans les représentations psychologiques, culturelles et sociales.

2.2.3 Réussite et échec scolaire des EANA

Dans le système scolaire français, des dispositifs ont été mis en place pour assurer l'accueil des EANA et principalement pour leur donner le temps d'apprendre le français à leur arrivée, afin qu'ils puissent intégrer par la suite le cursus général. Ainsi, certains collèges proposent des classes d'accueil (les CLA). Dans les écoles maternelles et primaires, ce sont les classes d'initiation (CLIN) qui assurent cette mission. Par ailleurs, des postes d'enseignants

¹⁷Consultable sur <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1642>

¹⁸ Cf. Glossaire en annexe

itinérants ont été créés afin d'assurer le suivi et l'enseignement du français pour les élèves allophones dans les établissements qui n'ont pas de classes spécialisées, comme c'est le cas au collège Rutigliano. Les EANA peuvent bénéficier de ces dispositifs pendant un an (dans certains cas cela peut aller jusqu'à 2 ans). A l'issue de l'année scolaire, les apprenants passent en général un des niveaux du DELF (Diplôme d'Etude en Langue Française harmonisé sur les 6 niveaux définis par le CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues).

A priori, cela peut faciliter ce que Louis-André Vallet (1996) appelle « l'assimilation scolaire », à savoir « le processus temporel par lequel, avec l'avancement dans la scolarité, les parcours des enfants des minorités issues de l'immigration s'améliorent et convergent en moyenne vers ceux des autres élèves » (p.7). Cela dit, ce temps d'assimilation est variable et il convient donc d'avoir conscience de la situation transculturelle que vivent ces élèves, même quand ils sont sortis des dispositifs d'accueil et qu'ils ne sont plus considérés comme « nouveaux-arrivants ».

En effet, l'enjeu ne se réduit pas à l'apprentissage de la langue. De nombreuses difficultés, notamment psychiques, se présentent à ces jeunes qui se trouvent en situation transitoire et qui ont parfois vécu des événements traumatisants. Dans cette mesure, il serait nécessaire que le corps enseignant soit formé pour pouvoir s'adapter à ces situations. Martine Chomentowski (2009) défend cette idée dans son ouvrage *L'échec scolaire des enfants de migrants: l'illusion de l'égalité* : « des modules destinés à leur permettre de mieux cerner cette vulnérabilité des enfants de migrants leur permettraient de comprendre la difficulté induite par la situation transculturelle des familles et de leurs enfants » (p.14). Le risque, si l'on ne comprend pas d'où viennent les difficultés d'un élève, est de ne pas pouvoir l'aider et de le mettre en situation d'échec. Et même si les enseignants ne peuvent pas endosser toute la responsabilité de l'assimilation scolaire d'un élève, ils peuvent le comprendre, le conseiller et l'orienter vers les personnes compétentes.

Aux difficultés liées au parcours individuel de chacun viennent s'ajouter les conditions précaires dans lesquelles vivent bon nombre de nouveaux-arrivants. En effet, de nombreuses études révèlent qu'il existe une forte concentration de familles issues de l'immigration dans les zones urbaines et dans les quartiers défavorisés. C'est ce que souligne l'enquête de la démographe Michèle Tribalat (2010) qui constate qu'en 2005, 57% des enfants de Seine-Saint-Denis avaient au moins un parent immigré. Par conséquent, les enfants issus de l'immigration subissent souvent le même sort que les jeunes de familles issues de catégories socio-professionnelles défavorisées. Dans ce domaine, nous l'avons déjà évoqué, ce sont

notamment les représentations sociales qui poussent à un certain déterminisme : les enfants subissent l'influence de la situation socio-professionnelle de leurs parents. C'est ce qui peut se passer en termes d'orientation : « Au niveau scolaire moyen, les familles de cadres "demandent plus" que les familles ouvrières et la prise en compte de ces vœux a dès lors pour effet de creuser les inégalités de carrières scolaires entre les deux milieux » (p.25) précise Louis-André Vallet (1996). Cela dit, en ce qui concerne les familles migrantes, il faut préciser que les parents investissent beaucoup dans l'école et peuvent avoir des choix d'orientation plus ambitieux que les autres. Mais dans le système éducatif français, très « rythmé » et normatif, il n'est pas toujours évident de laisser le temps nécessaire aux élèves de s'adapter. Pourtant « si la durée d'exposition à l'école du pays d'accueil est un levier important de l'amélioration des parcours que connaissent les enfants issus de l'immigration, il est possible qu'une orientation précoce joue en leur défaveur » (ibid. p.25).

Autrement dit, même si certaines études en sociologie de l'éducation tendent à prouver que « les enfants de travailleurs immigrés [sont] généralement voués à l'échec », (Zéroulou, 1998, p.447) il est primordial de ne pas se laisser aller à ce constat fataliste mais plutôt de chercher les moyens de favoriser la réussite de ces jeunes, et ce notamment en analysant les facteurs de réussite scolaire chez les enfants de migrants. C'est la tâche à laquelle s'est attelé Zaïhia Zéroulou qui a fait le constat suivant :

« L'analyse des situations de réussite scolaire met d'abord en évidence leur coût social ou, en d'autres termes, l'ensemble des exigences auxquelles parents et enfants se soumettent pour y parvenir ; elle met aussi en relief le rôle déterminant d'un ou plusieurs représentants de l'école, attentifs aux stratégies de sur-scolarisation des parents. Ils ont ainsi favorisé la réussite de l'enfant par un soutien actif aux moments déterminants du cursus scolaire, notamment au différents paliers d'orientation. » (p.468)

Par ailleurs, d'autres études montrent qu'à CSP égale, les descendants de migrants réussissent plutôt mieux que les autochtones. C'est ce que démontre une enquête réalisée par l'Observatoire des inégalités publiée sur internet en 2012 : « En apparence, les jeunes d'origine immigrée réussissent moins bien que les autres à l'école. Mais si l'on tient compte de leur milieu social, c'est tout l'inverse... »¹⁹

La prise en compte de la particularité de la situation des enfants de migrants dans le système éducatif français est en marche, mais il reste encore bien des facteurs qui ne favorisent pas leur réussite. Au vu des analyses réalisées dans plusieurs champs des sciences humaines, nous partirons donc du principe qu'il faut faire évoluer les représentations des

¹⁹*Pourquoi les enfants d'immigrés réussissent mieux à l'école que les autres* consultable sur <http://www.inegalites.fr/spip.php?article1458>

enseignants et des personnels éducatifs à cet égard car elles jouent un rôle majeur dans la construction de l'identité de ces individus en période transitoire. Pour ce faire, il semble important de former et de sensibiliser à cette problématique tous les acteurs de la réussite éducative, à savoir aussi bien les personnels éducatifs que les parents et leurs enfants.

2.3 Le rôle des parents

2.3.1 La place des parents à l'école

La place qui est donnée aux parents d'élèves à l'école a évolué au cours de l'histoire de France, et même si aujourd'hui la loi stipule que « les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. »²⁰, sa mise en application ne semble pas si évidente. Dans un rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche datant de 2006²¹, les rédacteurs font le constat suivant :

« "En France, où le secteur public et laïque est prédominant, le contrôle par les parents des programmes scolaires est très limité, tout comme leur possibilité de contrôler les professeurs... Peu d'autres pays peuvent se targuer d'avoir su autant limiter le pouvoir des parents sur l'école de leurs enfants" ²². Cette remarque, dans son caractère assez polémique, souligne une réalité ancrée dans l'histoire même du système scolaire français ; elle s'inscrit dans une grande continuité quant aux fondements mêmes de la relation parents/école, et souligne la complexité de son évolution depuis une quarantaine d'années ».

Ce rapport retrace quelques points historiques. Ce serait à la Renaissance que le système éducatif aurait fait du collège un lieu fermé qui limite au maximum les contacts entre l'enfant et sa famille, déléguant à l'école la fonction éducative. Sous la Révolution apparaît le terme « Éducation Nationale » défendu par l'Abbé Grégoire. On pose alors le cadre de la séparation entre l'Église et l'École, on transforme l'école en un lieu d'acquisition des valeurs universelles et républicaines, sans pour autant renforcer les liens avec les parents d'élèves. C'est au XIX^{ème} siècle que le débat s'ouvre sur le « rôle des familles », sous le poids de la bourgeoisie qui revendique que l'école enseigne les principes défendus par les familles. Mais l'école de Jules Ferry garde l'idée d'un savoir public dispensé par un pouvoir public extérieur aux parents. Il envisage même que l'école puisse faire pénétrer ses valeurs dans la cellule familiale. Il faudra

²⁰http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=80658DEE9020189D8C1523EE640F8079.tpdjo05v_1?cidTexte=JORFTEXT000000509314&dateTexte=19890714

²¹<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000860/0000.pdf>

²²GAYET, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris : INRP

donc attendre la V^{ème} République et les bouleversements des années soixante pour remettre les parents d'élèves au cœur du débat.

En effet, nous avons vu qu'aujourd'hui, la notion de réussite éducative implique un travail conjoint entre l'école et l'espace extérieur dont fait partie la famille. Il est reconnu qu'il doit y avoir une continuité entre le groupe-école et le groupe-famille si l'on veut créer une cohérence qui favorise la réussite des élèves. Dans le processus de construction de l'identité qui s'établit à la rencontre entre collectif et individuel, on peut en effet voir la famille comme un groupe intermédiaire, qui relève certes de l'intime et de la construction de l'identité personnelle mais qui est aussi un groupe social restreint qui prépare à la rencontre du monde extérieur. L'un des rôles des parents est donc d'articuler ces deux univers de manière cohérente. Pour Marie Rose Moro et Jonathan Ahovi (2011):

« La parentalité, cela se fabrique avec des ingrédients complexes. Certains sont collectifs, ils appartiennent à la société tout entière, changent avec le temps, ceux-là sont historiques, juridiques, sociaux et culturels. D'autres sont plus intimes, privés, conscients ou inconscients, ils appartiennent à chacun des deux parents en tant que personne et en tant que futur parent, au couple, à la propre histoire familiale du père et de la mère. » (p.268)

La cellule familiale a donc une forte influence sur le rapport au monde extérieur et par conséquent sur celui de l'école. Les liens entre parents et enfants ne se limitent pas à des fonctions génétiques qui déterminent des assignations identitaires objectives, mais aussi à de nombreuses fonctions plus subjectives d'ordre social, culturel et affectif qui contribuent à la construction de l'enfant, et notamment à sa construction en tant qu'élève.

Les parents sont en premier lieu ceux qui protègent l'enfant et peuvent l'apaiser dans son appréhension du monde extérieur :

« il s'agit du sentiment de tranquillité inébranlable que savent transmettre les parents à l'enfant, en particulier la mère dans de nombreuses sociétés. [...] Au seuil de chaque période de la vie ou au moment de crises, le bébé, l'enfant, l'adolescent a besoin d'être apaisé parce qu'il a peur. C'est aux parents de lui transmettre la tranquillité pour le protéger en prévision de ces étapes maturatives». (Ahovi et Moro, 2011, p.267)

Les parents ont donc un rôle à jouer dans le domaine de l'affectif et dans la mission de socialisation de leurs enfants pour que ces derniers abordent sereinement l'univers de l'école. Plus concrètement, ils jouent aussi un rôle important dans l'aide qu'ils peuvent leur apporter dans le processus d'acquisition des compétences et des savoirs transmis à l'école. Ils peuvent être un relais de la communauté scolaire pour permettre à l'enfant d'assimiler les contenus enseignés et ce notamment par l'aide aux devoirs à la maison.

Enfin, comme le précise Louis-André Vallet (1996), « les familles occupent une place importante dans les décisions d'orientation » (p.25), à la fois dans les discussions et les

conseils qu'ils peuvent donner à leurs enfants, mais aussi par les représentations sociales qu'ils véhiculent, et ce principalement en fonction de leur propre situation socioprofessionnelle.

Pour finir, notons que de nouveaux schémas familiaux apparaissent à l'heure actuelle et que le système éducatif doit s'y adapter. En effet, des changements culturels sont en marche sous l'impact des divorces, de la monoparentalité, de la recombinaison familiale, de l'adoption internationale, de la reconnaissance légale croissante des couples homosexuels et de l'homoparentalité. L'incitation institutionnelle à intégrer les parents dans le processus éducatif des enfants devra donc prendre en compte ces nouvelles données, ce qui pourrait faire l'objet d'une autre forme d'éducation à l'altérité.

2.3.2 Relation école/parents : quelles difficultés pour les parents d'élèves ?

Si l'intégration des parents dans la communauté éducative fait débat, c'est bien qu'encore aujourd'hui elle ne va pas complètement de soi. Pourtant, il est a priori évident que les parents, ne serait-ce que par leur statut de responsables légaux, sont les premiers acteurs de l'éducation des enfants. Quels sont donc les obstacles qui freinent la collaboration entre parents et école ?

Tout d'abord, on peut émettre l'hypothèse que l'institution scolaire impressionne. Étant donné son organisation très hiérarchisée et complexe, les parents d'élèves peuvent avoir des appréhensions à aller à sa rencontre (à la rencontre du chef d'établissement particulièrement). Il peut aussi ne pas savoir à qui s'adresser. C'est un premier obstacle qui peut le décourager de mettre le pied dans l'école. Par ailleurs, l'école a l'image du lieu où l'on évalue et où l'on sanctionne. De ce fait, les parents, soit à travers leurs souvenirs personnels, soit au vu de la situation de leurs enfants, peuvent avoir l'impression que la communauté éducative porte un jugement sur leurs propres principes d'éducation, leurs réussites et leurs échecs. Beaucoup de parents, d'élèves et de personnels éducatifs partent du principe que s'il n'y a pas d'échange avec le collège, c'est que tout va bien, ce qui va de pair avec le fait qu'un carnet de liaison sans aucun mot est la preuve du bon comportement de l'élève. C'est un constat que je fais tous les jours en tant qu'assistante d'éducation puisque j'occupe une place à la vie scolaire qui m'amène à être en contact quotidien avec les parents d'élèves pour les avertir des événements

exceptionnels qui concernent leurs enfants. Il peut s'agir de les avertir que leur enfant est malade, qu'il a eu un incident au collège, ou encore qu'il est absent. Dans la majorité des cas, un appel du collège suscite l'inquiétude des parents. Le premier réflexe est souvent de demander ce que leur enfant a fait de mal ou alors de se justifier comme s'ils étaient accusés de quelque chose. Je dois alors souvent les rassurer en leur disant, même dans les cas où l'enfant s'est en effet mis en tort, que nous sommes là pour échanger ensemble, montrer à l'élève qu'il est suivi conjointement par l'équipe éducative et par les parents, et que l'objectif est de trouver des solutions plutôt que de chercher un coupable. Ce discours désamorce souvent des situations à caractère conflictuel et permet d'établir les prémices d'une relation de confiance. Mais les représentations sur l'institution scolaire sont fortes et opposent des obstacles à la communication entre famille et école.

Une seconde difficulté rejoint ce que nous avons évoqué à plusieurs reprises, à savoir le « lien étroit qui unit destin social et destin scolaire » (Zéroulou, 1998, p.447). Cela va dans le sens de ce qu'exposent Bourdieu et Passeron dans *Les Héritiers* (1964). Ils montrent dans cet ouvrage que l'école (du primaire à l'université) n'est pas un instrument neutre et « qu'il est un puissant mécanisme de reproduction sociale qui confirme et renforce les inégalités. Les valeurs du système d'éducation sont celles des classes dominantes dont les membres sont les héritiers privilégiés. »²³ Au delà de la pression sociale que ce phénomène peut exercer, c'est aussi un facteur psychologique qui est en jeu et qui entretient un lien étroit avec la notion d'estime de soi que les parents peuvent reporter sur leurs enfants. Autrement dit, si les parents se sentent eux-mêmes en échec, il y a un risque qu'ils transmettent cet héritage à leurs enfants.

Enfin, il existe aussi un réel problème dans la relation école-parents en ce qui concerne le travail à la maison. Dans un article sur *la circulation du travail scolaire entre école et familles populaires*, Séverine Kakpo (2013) expose les difficultés engendrées par cette problématique. Elle explique que « les devoirs constituent un objet qui matérialise parfaitement les relations d'interdépendance qui lient aujourd'hui l'école et les familles » et que la « discontinuité radicale entre école et milieu familial serait à l'origine des difficultés d'apprentissage des élèves et de leurs difficultés à composer avec les attentes de l'école » (p.119-120). Précisons que pour les parents, la difficulté de créer cette continuité relève principalement de leurs propres difficultés matérielles, contraintes de temps et de la distance à la langue et à la culture légitimées par l'école.

²³Consultable sur <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/auteurs/bourdieu.htm>

La question du travail scolaire à la maison occupe d'ailleurs les débats actuels. Des dispositifs ont été mis en place dans les EPLE pour pallier les inégalités dans ce domaine. Dans les écoles primaires, il est maintenant interdit de donner un travail écrit à faire à la maison. Les professeurs des écoles peuvent seulement demander aux élèves de préparer un travail à l'oral ou d'apprendre une leçon.

Évoquons également, le dispositif « la Mallette des parents », mis en place par l'Éducation Nationale qui « vise à faciliter le dialogue avec les parents, pour les aider à comprendre les enjeux de la scolarité de leurs enfants. Elle propose aux équipes éducatives un ensemble d'outils pour organiser des débats avec les parents. »²⁴ Cette initiative tend à prouver qu'il existe bel et bien des obstacles pour que l'école et les parents parviennent à dialoguer, et que cette réalité est prise en compte par l'institution scolaire.

Pour finir, il me semble important de préciser que les difficultés relatives à la position de parent d'élève ne sont pas réservées aux classes populaires. Cette fonction n'est pas innée et tous les parents sont concernés par le besoin de développer leur identité de parents d'élèves.

2.3.3 Relation école/parents : être parents immigrés en France

Au même titre que tous les autres parents, les parents immigrés peuvent pâtir des difficultés que nous venons d'énoncer. Cela dit, la particularité de leur situation transculturelle les amène à gérer des enjeux qui leur sont spécifiques.

Au niveau de l'Éducation Nationale, deux dispositifs ont été mis en place en direction des parents d'élèves et peuvent donc profiter aux parents immigrés, allophones ou non : le premier, « la mallette des parents » s'adresse à l'ensemble des parents d'élèves, le deuxième « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » s'adresse spécifiquement aux parents immigrés. A la rentrée 2010, une circulaire posait les objectifs de ces deux dispositifs :

« Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Ils sont donc, dans leur relation avec l'École, dans une situation de partenariat et de responsabilité. L'Éducation nationale doit favoriser la forte participation des parents aux élections de parents d'élèves, gage d'une implication tout au long de l'année. Les écoles et les établissements doivent rechercher la communication la plus courante, y compris en recourant aux nouvelles technologies». ²⁵

²⁴Consultable sur <http://eduscol.education.fr/pid26667/mallette-des-parents.html>

²⁵Consultable sur <http://eduscol.education.fr/pid23878-cid50896/principes-directeurs.html#ouvrirparents>

Mais l'implication dans la vie de l'école et la communication requise entre les membres de l'équipe éducative et les parents peuvent poser deux problèmes majeurs pour les familles immigrées et pour les parents allophones. Un premier problème se pose à une famille en situation transculturelle : il n'est pas forcément évident de connaître et de comprendre l'organisation du système scolaire du pays d'accueil. Il est donc important de l'accueillir et de l'informer sur le rôle des parents d'élèves (ce qui peut d'ailleurs s'appliquer à toutes les familles, mais pour les parents d'origine française, on part souvent du principe que le fonctionnement du système est intégré, ne serait-ce que parce qu'ils ont été élèves avant d'être parents).

Le second problème est celui de la langue : comment informer et communiquer avec des parents qui ne maîtrisent pas encore ou pas suffisamment la langue française ?

Au delà de la simple question linguistique de la maîtrise de la langue se posent des problèmes d'ordre psychologique et social. Nous avons vu dans la section consacrée au rapport entre langue et identité que la langue est un « marqueur d'identité » fort (Billiez, 1985). Elle contribue largement à la construction de l'identité des individus et entretient une relation étroite avec la dimension sociale de l'estime de soi. Par conséquent, les parents d'élèves qui estiment ne pas disposer d'une connaissance suffisante de la langue française peuvent de ce fait se sentir dans une position « d'insécurité linguistique » (Trimaille, 2009) :

D'une façon simplifiée, on peut définir l'insécurité linguistique comme le sentiment généré par la perception qu'à un locuteur d'un écart entre sa production langagière et une norme qu'il estime souhaitable/nécessaire d'appliquer. Ce sentiment d'insécurité peut être source de sentiment d'infériorité qui peut produire – notamment en situation d'apprentissage ou en situation formelle – des silences, des hésitations, des hypercorrections.

La migration, en ce qu'elle implique une reconstruction de la réalité, entraîne parfois des reconstructions d'identités mais aussi des brouillages dans les allégeances linguistiques, [...]» (p.70)

Il nous faut donc prendre en compte ce facteur, autant dans notre désir de pouvoir mieux communiquer avec les parents allophones que dans l'élaboration de la formation. Il s'agit d'être conscient que l'insécurité linguistique peut pousser certains parents à se sentir illégitimes dans leur rapport à l'école. Notons que ce phénomène d'insécurité peut aller jusqu'à amener certaines personnes à développer une haine de soi. C'est ce que les sociolinguistes catalans qualifient de sentiment d'*auto-odi*. Dans le cadre de la formation destinée aux parents d'élèves, je devrais également tenir compte de ce facteur et élaborer des moyens de mettre les parents en confiance afin de réduire les facteurs anxiogènes liés à l'apprentissage de la langue du pays de résidence.

Autrement dit, notre tâche relève à la fois d'offrir aux parents migrants une meilleure connaissance du système scolaire français et de leur transmettre des apports linguistiques. Dans le cadre de l'Éducation Nationale, c'est l'opération « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » qui relève de ces deux objectifs conjoints. Ce dispositif permet en effet, d'une part, « l'acquisition de la langue française (alphabétisation, apprentissage ou perfectionnement) ». D'autre part, il offre « une meilleure connaissance de l'institution scolaire, des droits et des devoirs des élèves et de leurs parents, ainsi que des modalités d'exercice de la parentalité. Pour donner aux parents les moyens d'aider leurs enfants au cours de leur scolarité. » A ces deux objectifs s'ajoute « la présentation des principes, des valeurs et des usages de la société française ».²⁶

Nous avons vu que, de manière générale, les parents immigrés avaient tendance à investir beaucoup d'attentes et d'ambition dans l'école. Mais cela ne veut pas dire qu'ils se sentent membres de la communauté scolaire. Comme le souligne Zaïhya Zéroulou, dans certains cas « elles [les familles] "confient" leurs enfants à l'école et ne s'autorisent pas à intervenir directement dans le champ scolaire par méconnaissance de son fonctionnement » (p.468). Du point de vue des membres de la communauté scolaire, cette absence d'intervention de la part des parents peut être considérée comme une forme de démission alors qu'il s'agit souvent davantage d'un sentiment d'incompétence et d'infériorité. Dans cette perspective, l'éducation interculturelle mais aussi les apports de l'ethnopsychanalyse comme le préconise Martine Chomentowski pourraient aider les personnels éducatifs et les parents à se comprendre et à dialoguer.

Notons également l'importance des premiers temps d'accueil. En effet, dans l'idéal, la communication doit s'établir dès l'arrivée des familles dans le pays d'accueil car s'il n'y a pas une continuité entre les pratiques du pays d'origine et celles du pays d'accueil, une rupture peut s'installer dans la relation que doivent entretenir les familles et l'école. Par conséquent, il sera plus délicat de faciliter le dialogue entre école et famille avec des parents qui sont arrivés depuis plus longtemps, surtout s'ils ont développé des représentations négatives envers le milieu scolaire (et ce particulièrement à une époque où la prise en compte de la diversité/altérité était encore balbutiante) ou envers leur rôle de parents d'élèves. Zaïhya Zéroulou en fait le constat et parle même de sentiment fort de déception chez certains parents qui rendent l'école et le pays d'accueil responsables de l'échec de leurs enfants :

« Les parents expliquent les difficultés de leurs enfants en les reliant à la place que leur réserve la société

²⁶Consultable sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=60244

française : "c'est parce qu'on est des étrangers ici, des arabes". Le pessimisme de leurs propos est révélateur de la précarité de leurs conditions de vie (situation professionnelle, mode d'habitat ...). Et pourtant, les échecs scolaires ne sont pas expliqués par le milieu défavorable et l'incapacité objective des parents à aider leurs enfants dans le travail scolaire, mais comme une sanction de "l'école française". Ce procès de l'école et de ses représentants est d'autant plus sévère que les parents avaient placé en elle des espoirs considérables. [...] L'exclusion des enfants de l'école, leur échec scolaire sont vécus comme l'accomplissement d'une sorte de "destin social" ». (p.462)

On retrouve ici les difficultés exposées dans la section précédente pour les familles populaires, auxquelles s'ajoutent les conséquences d'un éventuel traumatisme migratoire et le sentiment d'exclusion que peuvent ressentir les familles immigrées vis à vis du pays d'accueil.

Au delà de ces difficultés liées à des représentations psychologiques et sociales, les familles immigrés, et particulièrement les familles nouvellement-arrivées, sont souvent en situation difficile : attente de régularisation, recherche d'un emploi, habitat précaire... Il leur est donc parfois difficile de bien endosser leur rôle de parents. En effet, tout parent, étranger ou non, qui vit dans une situation de lutte pour sa survie aura des difficultés à protéger ses enfants de cette réalité :

« Nous constatons que certains d'entre eux trop vulnérables ou mis dans des situations difficiles, voire parfois inhumaines, sont tellement occupés à mettre en œuvre des stratégies de survie matérielle, qu'ils sont soit en difficulté pour transmettre soit dans l'impossibilité de transmettre autre chose que la précarité du monde et ses complexités ». (Ahovi, Moro, 2011, p.268)

On peut voir là un obstacle de taille quant aux fonctions protectrice et apaisante de la parentalité, qui ne favorise pas la préparation de l'enfant à affronter sereinement le monde extérieur et par conséquent, celui de l'école. Dans ce cas, l'école peut être un relais pour les parents et jouer un rôle pour que l'enfant se sente en sécurité au sein de la communauté scolaire et oublie ses difficultés de vie quotidienne lorsqu'il est à l'école. Mais ce n'est pas là une tâche facile.

Le dispositif que nous souhaitons mettre en place au collège Rutigliano devra donc tenir compte de toutes ces données et visera l'objectif principal de soutenir les parents dans leur processus de création d'une cohérence et d'une continuité entre les pratiques de leur pays d'origine et celles du pays d'accueil. Même si le projet ne peut être intégré dès cette année dans l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » (car l'année scolaire aura déjà commencé lors de la mise en place de notre opération), nous respecterons dans les grandes lignes les mêmes objectifs: apprentissage de la langue française et compréhension du système scolaire français, en particulier celui du collège. Cela dit, il me semble important de mettre l'accent sur le dialogue, c'est-à-dire de créer des espaces d'échange sur les sujets qui

nous intéresseront plutôt que d'enseigner aux parents ce qu'ils doivent savoir et ce qu'ils doivent faire dans une logique unilatérale. Le principe est donc le suivant : nous avons tout autant à apprendre des parents participants qu'à leur apporter. Ainsi, nous espérons petit à petit faire de la diversité culturelle une richesse plutôt qu'un objet de discrimination.

Troisième partie : Préparation du dispositif

3.1 Stratégie et objectifs

3.1.1 Recherche-action

Pour réaliser ce projet, j'ai choisi de m'appuyer sur les principes de la recherche-action. Cette démarche me semble être adaptée puisqu'elle consiste à améliorer la réalité dans une logique itérative. En effet, nous avons ici à mettre en place un dispositif tout à fait nouveau visant à améliorer les conditions de dialogue et de collaboration éducative avec les parents immigrés et allophones. Ce projet a donc un caractère expérimental puisqu'il s'agit d'une première expérience dans ce domaine et dans ce contexte. Il faudra donc à la fois mettre en œuvre des actions et revenir constamment sur notre réflexion pour articuler nos recherches théoriques avec les actions engagées.

Le temps imparti à ce stage ne permettra sûrement pas d'aller au bout d'une telle démarche mais le fait que je travaille dans ce collège depuis 2010 m'aidera, je l'espère, à avancer plus facilement dans cette recherche. Par ailleurs, dans une logique de pérennisation du dispositif, on peut imaginer que cette démarche porte ses fruits au delà des délais du stage.

Pour l'élaboration de ce projet, je m'inspirerai notamment des étapes obligatoires dictées par Gagné et al (1989) pour la mise en place d'une intervention pédagogique :

Étape 1 : Identification et formulation du problème à régler ou de l'objectif poursuivi : entretien avec le chef d'établissement et avec des acteurs de proximité, enquête auprès des élèves du collège, rencontre avec des parents d'élèves concernés.

Étape 2 : Élaboration de propositions d'interventions pédagogiques : conception d'un pré-programme de formation en direction des parents d'élèves et propositions de partenariats avec des acteurs de proximité.

Étape 3 : mise à l'épreuve des propositions : réalisation de la formation et mise en place de partenariats.

Étape 4 : Évaluation des résultats : évaluation des actions précitées et proposition d'un dispositif pour la rentrée prochaine.

Étant donné qu'il s'agit ici de mettre en place un nouveau dispositif, nous nous inscrirons davantage dans la logique d'une étude exploratrice. En effet, pour élaborer un plan d'action et de formation pertinent, ma mission est avant tout d'établir un état des lieux, un diagnostic, pour proposer ensuite des solutions adéquates et les mettre en œuvre.

3.1.2 Définition des besoins et des objectifs

Comme présenté précédemment, à l'échelle de l'établissement, nous avons constaté que nous manquons d'informations pour nous adapter aux besoins propres des familles immigrées.

De plus, le chef d'établissement constate qu'il y a un besoin concret, voire une réelle urgence, à communiquer plus facilement et plus efficacement avec les parents allophones d'élèves. Plusieurs situations nous ont en effet montré qu'en cas de besoin, nous n'avions pas les moyens d'échanger avec les parents allophones sur la situation de leurs enfants. En tout cas, les démarches administratives sont pour l'instant trop lourdes pour que l'on soit suffisamment réactif. Ajoutons à cela qu'en plus de la seule difficulté linguistique, des facteurs psychosociologiques entrent en jeu et qu'ils sont plus difficiles à rendre visibles. En effet, au delà d'un simple problème d'intercompréhension linguistique, il est aussi question de construire un rapport de confiance entre les parents et l'école, surtout avec les familles nouvellement arrivées.

Ces différents constats nous ont donc aidés à définir les besoins de l'établissement quant à l'accueil des familles d'origine étrangère :

- Besoin de connaître la situation des familles du collège pour pouvoir s'appuyer sur des données exactes et fiables.
- Besoin de comprendre les difficultés et les attentes des familles immigrées, arrivées récemment ou non.
- Besoin de mettre en place un dispositif d'accueil, d'information et certainement, de formation.
- Besoin de valoriser la diversité culturelle afin d'éviter que la différence ne devienne stigmatisante.

Les objectifs de ce projet découlent directement des besoins détectés. Certains

d'entre eux pourront être modifiés selon ce que les premières étapes de travail révéleront.

De manière générale, les objectifs consistent à développer des compétences, améliorer la qualité du service dispensé et renforcer la cohésion sociale.

En effet, il s'agit de permettre aux parents d'élèves, quelles que soient leurs origines, de disposer des informations et des compétences nécessaires pour assumer leur rôle de parents et suivre la scolarité de leurs enfants. Par le biais de cette action, nous espérons également sensibiliser les membres de l'équipe éducative à l'importance de prendre en compte la diversité culturelle du public auprès duquel ils interviennent.

Il s'agit également d'améliorer la qualité du service dispensé au collège en proposant un dispositif adapté aux besoins spécifiques des parents allophones. C'est ici qu'entre en jeu la mise en place d'une « école des parents » : elle doit fonctionner en collaboration avec les acteurs de proximité et les membres de l'équipe pédagogique pour permettre, selon les besoins, d'orienter efficacement les familles vers les personnes compétentes.

Enfin, en favorisant la communication et la circulation des informations et en travaillant en réseau, nous espérons contribuer à la cohésion sociale et établir des relations de confiance entre toutes les parties concernées, le but étant de favoriser la réussite scolaire des élèves.

Dans cette démarche, nous devons garder à l'esprit que la finalité est de respecter les valeurs défendues par l'enseignement public et conformes aux valeurs de la République, à savoir : l'obligation, la liberté, la gratuité, l'égalité, la neutralité, la laïcité.

Autrement dit, les objectifs visés devront s'articuler autour de trois besoins fondamentaux : former, informer et communiquer.

3.1.3 **Public ciblé**

Les actions que nous souhaitons mettre en place s'adresseront à tous les parents d'élèves pour qui les compétences limitées en français représentent un obstacle à la communication avec le collège et à l'exercice de leur fonction en tant que parents d'élèves. Autrement dit, nous ne souhaitons pas focaliser uniquement sur les familles nouvellement arrivées en France. Nous espérons également toucher les parents arrivés depuis plus longtemps et qui demandent à comprendre le fonctionnement du collège et à apprendre ou à mieux maîtriser le français. Cela dit, nous avons évoqué dans la section « être parents immigrés en France » (section 2.3.3), qu'il peut être plus difficile de sensibiliser les parents installés en France depuis

plusieurs années, voire plusieurs dizaines d'années, puisqu'ils ont déjà établi leur propre stratégie d'adaptation et ont déjà construit leurs représentations, parfois négatives ou pessimistes. C'est pourquoi, si nous souhaitons rester ouverts à toutes les personnes susceptibles d'être intéressées par nos actions, la condition principale sera qu'elles soient volontaires.

Par ailleurs dans le cadre de la formation destinée aux parents, même si nous voulons rester aussi larges que possible quant au public accueilli, il faudra prendre garde à pouvoir gérer l'hétérogénéité du groupe. Pour cette première année, je serai seule la plupart du temps pour mener la formation, je devrai donc être vigilante quant au nombre de participants accueillis et à la manière dont je pourrai prendre en compte les besoins spécifiques de chacun.

Précisons pour finir que même si ce dispositif s'adresse aux parents immigrés allophones, nous pourrions envisager dans des perspectives plus lointaines d'intégrer à nos actions des parents d'origine française et des membres de l'équipe éducative. Cela pourrait se faire par des actions ponctuelles et sur des thèmes définis, en vue de favoriser les échanges entre tous. Il s'agit là d'un idéal à atteindre qui permettrait de ne pas stigmatiser les parents étrangers et de créer une cohésion au sein du groupe « parents d'élèves ».

3.1.4 Cahier des charges et calendrier prévisionnel

Lors des premiers entretiens avec M. Trégouët, Principal du collège Rutigliano, nous avons défini les objectifs du projet et nous avons évoqué les différentes pistes que nous souhaitons explorer.

Les différentes étapes consisteraient donc à mener une enquête auprès de l'ensemble des élèves du collège pour savoir quelles sont les familles en situation de bi-plurilinguisme, puis, à rencontrer les principales personnes ressources qui pourraient nous aider pour l'élaboration du projet telles que Mme Gérémya, enseignante itinérante qui intervient au collège, Cédric Gratton, directeur de l'ASAMLA et des parents d'élèves susceptibles d'être concernés par notre projet. Ensuite, trois axes d'action devront être poursuivis : proposer une formation aux parents d'élèves allophones, mettre en place un système de communication avec les parents allophones avec l'aide des interprètes de l'ASAMLA et communiquer sur nos actions et nos

réflexions lors des réunions du CESC (cf. glossaire) afin d'informer et d'investir les membres de l'équipe éducative.

Les modalités de chacune de ces actions ne pourront être définies qu'une fois les premières étapes de travail réalisées, je les exposerai par la suite. Tout au long de ma période de stage, je devrai garder à l'esprit qu'il s'agit cette année de poser les prémices d'une action vouée à évoluer avec le temps. Il me faudra donc rester modeste sur l'étendue des réalisations initiées cette année et prendre soin de ne pas négliger la période de préparation et d'analyse du terrain. Il s'agira aussi pour moi de parvenir à articuler mes différentes missions dans un souci de cohérence, car je cumulerai cette année trois positions distinctes : étudiante en stage et salariée en tant qu'assistante d'éducation au collège et en tant qu'intervenante FLE au CRAL. En ce qui concerne ma position de stagiaire, ma mission s'articulera autour de trois domaines de compétences : coordinatrice du projet, intervenante en FLE et personne ressource en tant que membre de la vie scolaire.

En ce qui concerne la formation à destination des parents, M. Trégouët et moi-même n'avons pas souhaité nous précipiter à rentrer dans le dispositif « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ». Nous avons préféré développer cette action sur mon temps de travail afin de ne pas avoir à faire la demande d'un budget spécifique, avec la possibilité malgré tout de compenser le temps passé à travailler hors du collège par le paiement d'heures supplémentaires ou par la récupération d'heures.

Une fois toutes ces conditions définies, j'ai pu proposer le calendrier prévisionnel suivant :

Décembre	Préparation interne de l'action (entretiens avec M. Trégouët, Principal, Mme Kufeld, CPE, Mme Gèrèmia, référente EANA)
	Consultation des directives institutionnelles dans le domaine abordé
Janvier	Enquête auprès de l'ensemble des élèves sur les langues parlées dans les familles qu'accueille le collège
	Rencontres avec des acteurs de proximité (association d'interprètes l'ASAMLA, association de quartier/action Dilémo pour l'alphabétisation des adultes,

	coordination territoriale action jeunesse de la Ville de Nantes, CASNAV et PRE)
	Organisation d'une réunion de rencontre et d'information avec des parents d'élèves allophones en présence d'interprètes de l'ASAMLA (échanges sur les besoins et les attentes des parents, présentation de l'association l'ASAMLA, proposition d'une formation pour les parents d'élèves allophones)
février	Conception du pré-programme de formation avec l'aide de membres de l'équipe éducative (Direction, CPE, COP, AS, documentaliste, enseignants)
	2 ^{ème} rencontre avec Cédric Gratton, directeur de l'ASAMLA, pour préparer la rentrée prochaine en vue d'un partenariat avec le collège (organisation d'un calendrier annuel de rencontres avec les parents volontaires en présence d'interprètes.)
Mars à Juin	Mise en œuvre de la formation « l'école des parents » (de mars à juin 2013)
Mai à juillet	Proposition d'un mode de fonctionnement pour le collège afin de connaître les langues parlées par les familles dès leur arrivée dans l'établissement (élèves de 6 ^{ème} et nouveaux-arrivants)
	Evaluation du dispositif pilote mis en place
	Proposition d'un dispositif pour la rentrée prochaine

3.2 Entretiens préparatoires

3.2.1 Rencontrer les acteurs de terrain

Lors de la présentation du contexte de ce stage, j'ai expliqué qu'il est important de connaître le territoire au sein duquel nous souhaitons agir et de comprendre l'organisation du tissu institutionnel et associatif qui le compose. Au démarrage de ce projet, j'ai donc souhaité rencontrer quelques personnes ressources qui pourraient m'aider pour son élaboration, d'abord au sein du collège, mais aussi parmi les acteurs de la Ville et de certaines associations concernées par le sujet de notre problématique (notamment parmi les acteurs associatifs

locaux présentés dans la section 1.2.3).

Mon premier interlocuteur a été le principal du collège, qui a également accepté d'être mon maître de stage. Avec lui, nous avons défini les objectifs du projet et les perspectives d'actions à mener. En outre, il a bien voulu répondre à quelques questions lors d'un entretien retranscrit en annexe n°2. Ses réponses m'ont notamment permis de comprendre les problématiques liées au territoire de l'établissement, mais aussi d'avoir son point de vue quant à la question de l'intégration des familles d'origine étrangère au sein du collège. Ces échanges m'ont permis de déterminer et de valider les 3 axes principaux que recouvrait ma mission : mettre en place une formation à destination des parents allophones d'élèves, collaborer avec des interprètes pour favoriser la communication avec les parents qui ne maîtrisent pas ou peu la langue française et initier des actions de sensibilisation à la diversité culturelle. A partir de ces 3 axes, j'ai voulu rencontrer des personnes ressources, internes ou extérieures à l'établissement, concernées par ces sujets.

Pour ce qui est de la question de l'accueil des familles nouvellement-arrivées en France et de la mise en place d'une formation, il me semblait indispensable de rencontrer Isabelle Gérémia, enseignante itinérante référente pour l'accueil des EANA sur l'agglomération nantaise. Son point de vue m'intéressait à plusieurs égards : son expérience en temps qu'intervenante auprès des EANA au collège Rutigliano depuis 10 ans, sa connaissance du système institutionnel et son intégration au sein du CASNAV. En effet, grâce à cet entretien, j'ai pu développer des connaissances quant à l'organisation de l'accueil des familles nouvellement-arrivées au sein de l'Éducation Nationale et ses évolutions depuis les 10 dernières années. Par ailleurs, j'ai pu mieux comprendre les missions du CASNAV et découvrir le tissu associatif local qui travaille en collaboration avec ce service. Enfin, Isabelle Gérémia a pu me donner son point de vue et me conseiller pour la mise en œuvre du projet. Elle a été convaincue par mes propositions et a validé le fait qu'il y avait un réel besoin de s'occuper des parents allophones d'élèves. Elle m'a notamment expliqué la difficulté pour eux à ce jour de trouver leurs repères dans l'institution scolaire depuis la disparition des cellules d'accueil. En effet, auparavant, pour connaître la marche à suivre pour inscrire leurs enfants à l'école, les parents pouvaient se rendre dans une cellule d'accueil qui centralisait les demandes et les informations. Aujourd'hui, il doivent directement s'adresser à leur établissement de secteur, ce qui complique grandement les choses. Elle a également insisté sur l'importance des premiers temps d'accueil. Elle a accepté de me soutenir et de s'investir dans la réflexion liée à

ce projet.

En ce qui concerne les liens avec les services de la Ville, c'est Faïza Melaizi, coordonnatrice territoriale action jeunesse, qui a joué un rôle déterminant dans la mise en place de ce projet. Nous travaillons ensemble depuis trois ans dans le cadre du CESC du collège et elle a suivi toutes les étapes de mon travail depuis mon arrivée au collège, aussi bien en tant qu'intervenante au CRAL qu'en tant qu'assistante d'éducation. Faïza Melaizi a toujours montré un grand intérêt pour les actions que j'ai pu mettre en place dans le sens de l'éducation à la citoyenneté, et elle m'a toujours été d'un grand soutien. Il s'agit donc là d'une réelle partenaire avec qui nous avons l'habitude de travailler, ce qui facilite bien des choses. En tant que coordonnatrice jeunesse sur les quartiers, d'une part elle dispose d'une bonne connaissance des familles accueillies au collège et de leurs problématiques. D'autre part, elle est une des personnes qui connaît le mieux le tissu associatif local, notamment dans les domaines de l'action jeunesse et de l'éducation. C'est donc elle, par le biais du CESC, qui m'a permis au fil du temps de découvrir les acteurs de proximité extérieurs au collège. Elle est restée une personne ressource tout au long de mon stage et je l'ai tenue informée de toutes les évolutions du projet. Par ailleurs, au démarrage de ce projet, elle a pu me dresser l'état de ce qui se faisait en termes de formation en FLE pour adultes dans le périmètre du collège. Elle m'a informée du fait que notre secteur manque sérieusement d'offres dans ce domaine, et que seule une association propose une action d'alphabétisation. Il s'agit de l'action Dilémo, menée par des bénévoles de l'Amicale Laïque des Marsauderies.

Par conséquent, j'ai souhaité rencontrer Monica Lemasson, chargée de l'action Dilémo, afin de l'informer de l'action que nous souhaitons mettre en place au collège. Je souhaitais également qu'elle m'explique précisément leur champ d'action et voir s'il était possible d'envisager une collaboration. Elle m'a donc expliqué que Dilémo, lancée en septembre 2011, est saturée de demandes depuis la rentrée 2012. On y propose uniquement de l'alphabétisation et pas de formation FLE : il s'agit donc d'un autre créneau un peu différent de celui de la formation du collège. Étant donné que nous nous sommes rencontrées en janvier, il était trop tard pour mettre en place quelque collaboration que ce soit pour l'année en cours. Nous avons donc décidé de nous rencontrer à nouveau en septembre 2013 pour faire le point sur nos actions respectives et réfléchir aux ponts à créer entre elles. Quoi qu'il en soit, cette rencontre m'a permis de récolter des informations que je pourrai retransmettre aux parents d'élèves demandeurs de formation en alphabétisation, ainsi qu'aux membres de l'équipe éducative.

Pour les autres types de demandes d'apprentissage du français, j'orienterai les parents vers la MCM (Maison des Citoyen du Monde) qui est un des centres ressources majeurs à Nantes dans ce domaine.

Lors de l'entretien préparatoire avec M. Trégouët, nous avons évoqué la possibilité de proposer un partenariat à l'association d'interprétariat l'ASAMLA afin de pouvoir établir le contact avec les parents qui ne maîtrisent pas ou pas suffisamment la langue française. Notre demande irait a priori dans deux directions : commander des traductions en plusieurs langues d'un document récapitulatif expliquant le système du collège ; trouver un moyen de permettre aux parents concernés de bénéficier de la présence d'un interprète lors de réunions de parents ou d'entretiens individuels. J'ai donc rencontré dès le mois de décembre Cédric Gratton, directeur de cette association, pour lui faire part de nos intentions, et pour connaître le type d'action qu'il avait l'habitude de mettre en œuvre. Notre projet rentrait tout à fait dans le cahier des charges de l'ASAMLA²⁷, sachant qu'ils interviennent surtout en milieu hospitalier et en milieu scolaire. C. Gratton m'a alors exposé le type de partenariats qu'il a pu mettre en place avec d'autres établissements scolaires et notamment avec des collèges relativement semblables au nôtre. Il a également insisté sur un aspect que nous avons déjà évoqué lors de l'entretien avec M. Trégouët : l'importance de ne pas attendre qu'il y ait une situation conflictuelle avec les familles ou les élèves pour engager le dialogue et faire appel à un interprète. En effet, il constate que les interprètes sont trop souvent sollicités pour être présents lors de conseils de discipline par exemple. Il serait plus pertinent selon lui d'organiser des actions de services aux parents, plutôt que d'attendre des situations d'urgence lors desquelles des tensions sont généralement déjà installées. Nous développerons dans la section 3.4.2 les modalités du partenariat que nous avons initié ensemble. Dans un premier temps, nous avons fixé une date de réunion au collège à laquelle seront invités les parents allophones. Il a été prévu que cette réunion se ferait en présence du Principal, de la CPE et de l'enseignante itinérante. Par ailleurs, tous les membres de l'équipe éducative intéressés seraient les bienvenus.

Enfin, j'ai pris rendez-vous avec une association active dans le domaine de la sensibilisation à l'exercice de la citoyenneté en milieu scolaire : la FAL44 (Fédération des Amicales Laïques de Loire-Atlantique). Cette association a été invitée par Mme Kufeld, CPE du collège, lors d'une réunion du CESC. A cette occasion, nous avons découvert que nous

²⁷Présentation de l'association consultable sur <http://www.asamla.fr/>

avons des intérêts communs dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, particulièrement en ce qui concerne la connaissance des droits de l'enfant dans le monde et de l'éducation à la diversité. Notre objectif était de mettre en place une action lors du forum santé-citoyenneté du collège dont je décrirai le contenu lors de la présentation des projets annexes réalisés dans le cadre de ce stage (section 4.3.2).

Ces premières rencontres m'ont permis de mieux cerner le type d'actions qui sont déjà mises en œuvre par le tissu institutionnel et associatif local et de savoir vers quelles personnes ressources je pouvais me tourner dans les différents domaines abordés. En effet, il me semblait important de pouvoir créer autour de notre projet un réseau qui puisse prendre le relais de nos actions. De fait les membres du collège n'ont ni le temps, ni toutes les compétences requises pour répondre à toutes les questions et besoins des familles migrantes allophones. Par ailleurs, le fait de travailler en réseau me semble contribuer à la création de la cohésion sociale que nous souhaitons susciter. Il ne s'agira donc pas de se précipiter à créer des partenariats avec tous les acteurs précités, mais le simple fait de communiquer et de se tenir informé sur nos actions respectives pourra favoriser une certaine cohérence au niveau du territoire.

3.2.2 **Rencontrer le public cible**

L'une des étapes prioritaires pour la préparation du dispositif consistait à rencontrer les parents d'élèves susceptibles d'être intéressés par les actions que nous souhaitons mener. Nous avons donc proposé une réunion d'information à la mi-janvier à laquelle nous avons invité une trentaine de parents d'élèves²⁸. Nous avons pu déterminer la liste des parents invités grâce aux informations transmises par les élèves lors de l'enquête que j'ai réalisée sur les langues parlées dans les familles du collège (décrite dans la section 3.3 à suivre).

Les objectifs de cette réunion étaient les suivants :

- échanger avec les parents migrants et allophones sur leurs besoins spécifiques.
- informer les parents sur l'existence de l'ASAMLA et sur ses modalités d'intervention.
- proposer de mettre en place une formation « l'école des parents » et recueillir les avis des parents à ce sujet.
- distribuer un document concis présentant le fonctionnement du collège et répondre aux questions des parents à ce sujet.

²⁸Cf. annexe n°3 « Invitation à une réunion d'information »

Sur les 34 familles invitées, 19 ont renvoyé le document d'invitation : 11 familles ont répondu qu'elles seraient présentes et 8 sont effectivement venues. 3 familles ont répondu qu'elles étaient intéressées mais qu'elles n'étaient pas disponibles à la date fixée (je les ai contactées plus tard par téléphone). 3 familles ont répondu qu'elles n'étaient pas intéressées. Le jour de la réunion, 9 parents de 8 familles étaient présents, ainsi que le Principal, la CPE, l'enseignante itinérante et 5 interprètes de l'ASAMLA (arabe, portugais, langues d'Afrique de l'ouest, russe, turc). Les familles étaient d'origines diverses (albanaise, algérienne, arménienne, azéri, guinéenne, haïtienne, portugaise et russe), 2 parents étaient arrivés en France en 2012, 3 autres en 2010 et 4 habitent en France de longue date. La présence de ces 4 dernières familles tend à mettre en question l'hypothèse selon laquelle il est plus difficile de toucher les familles arrivées en France depuis longtemps. A cet égard, je devrais donc prendre des distances face à cette représentation quelque peu fataliste.

Tous les objectifs de la réunion ont été remplis. Les parents ont rencontré les interprètes de l'ASAMLA. Un document concis d'information sur le fonctionnement du collège a été distribué²⁹, ainsi que des documents traduits disponibles sur le site Eduscol³⁰. Ces informations ont suscité des échanges autour des besoins et des questionnements des parents. Les thèmes abordés ont principalement concerné l'orientation des élèves, l'organisation propre au collège Rutigliano, les aides financières et administratives dont peuvent bénéficier les familles. Au sujet de la proposition de formation, les familles ont globalement validé l'utilité d'un tel dispositif, 3 parents ont dit ne pas en avoir besoin (soit parce qu'ils estiment avoir une connaissance suffisante du français, soit parce qu'ils suivent déjà une formation), 2 autres parents ont dit être très intéressés, les 4 autres émettaient des réserves, principalement pour des questions de manque de temps. Pour finir, nous avons donc cherché ensemble un créneau horaire susceptible de convenir à tous. Le choix s'est porté sur un jour de semaine en fin de journée, la difficulté restant de trouver un créneau aux heures d'ouverture du collège auquel les parents ont fini de travailler. Nous avons reporté notre décision à la première séance de formation selon les emplois du temps des participants.

A l'issue de cette réunion, nous avons donc validé la mise en place de la formation « l'école des parents » et j'ai pu commencer à construire le programme prévisionnel de

²⁹Cf. annexe n°4 « Livret d'accueil (Version française) »

³⁰Consultable sur <http://eduscol.education.fr/cid59114/francais-langue-de-scolarisation.html>

formation à partir des retours sur les besoins des parents.

3.3 Enquête sur la diversité culturelle du collège

3.3.1 Objectifs et méthode

L'un des besoins incontournables dans l'élaboration de ce projet était de bien connaître le public qu'accueille le collège et de disposer de données précises au sujet de la situation des familles qui le composent. Ici, il s'agit donc de connaître les familles qui vivent dans une situation de bi-plurilinguisme et de tenter d'établir une typologie de ces situations diverses. Parmi les informations récoltées, il s'agira également de détecter les familles dont un ou plusieurs membres ont des difficultés quant à la maîtrise de la culture-langue française. Cependant il m'a semblé intéressant dès le départ de ne pas faire une catégorie « fourre-tout » et de bien différencier les cas de figure selon différents critères : depuis combien de temps les familles sont-elles installées en France (et par conséquent depuis combien de temps sont-elles en contact avec la culture et la langue) ? Le français est-il langue seconde pour tous les membres de la famille ou seulement pour un ou plusieurs membres (parents et enfants) ? Quelles compétences sont le mieux maîtrisées (comprendre, parler, lire, écrire) ? Etc. J'ai donc décidé de réaliser une enquête auprès de l'ensemble des 650 élèves du collège³¹. Étant donné que j'étais seule à la réaliser et que je m'adressais à un effectif important, je devais toutefois rester consciente que je ne pourrais pas à ce stade répondre à toutes ces questions pour chaque famille concernée. Cela dit, pour effectuer cette première approche du public cible, je ne voulais pas mettre l'accent sur des éléments négatifs afin de ne pas stigmatiser des familles comme étant « en difficulté ». Pour éviter de mettre l'accent sur ces aspects, j'ai préféré prendre un angle valorisant. J'ai donc choisi d'orienter le sujet de cette enquête sur la richesse que représente la diversité linguistique, en valorisant le fait que dans certaines familles, plusieurs langues étaient maîtrisées. Cette enquête pourrait également permettre de mieux définir l'identité du collège dans sa dimension pluriculturelle, et de constituer un premier pas vers une éducation interculturelle où la diversité soit perçue comme un atout.

³¹Cf. annexe n°5 « Enquête menée auprès de l'ensemble des élèves du collège »

J'ai donc dû déterminer une méthode pour collecter ces données et le moyen le plus efficace était selon moi de réaliser cette enquête pendant le temps de classe. C'était en effet le moyen de toucher le plus grand nombre d'élèves réunis. Entre novembre et décembre 2012, j'ai pu passer dans les 27 classes du collège et tous les élèves ont été ainsi interrogés.

A chaque fois, je commençais par présenter le sujet et l'objectif de l'enquête devant la classe entière, puis je demandais aux élèves s'il y en avait parmi eux qui maîtrisaient une autre langue que le français ou si une autre langue était connue et/ou utilisée dans leur famille. Les élèves concernés levaient la main et je procédais par la suite à un bref entretien individuel avec chacun d'eux, toujours sur le temps de classe. Dans les grandes lignes, les questions étaient les suivantes : *Quelle(s) langue(s) parles-tu ? Sais-tu lire, écrire, parler dans cette langue ? S'agit-il de ta langue maternelle ? Et tes parents, quelle(s) langue(s) parlent-ils ? S'agit-il de leur langue maternelle ? As-tu des difficultés en français ? si oui, lesquelles ? Tes parents ont-ils des difficultés en français ? si oui, lesquelles ?*³²

De manière générale, les élèves étaient très enthousiastes et montraient de la fierté à dire qu'ils étaient liés à une langue différente de celle de leur pays de résidence. Seul un élève n'a pas souhaité répondre alors que je savais que sa mère n'était pas à l'aise pour s'exprimer en français. En ce qui concerne les entretiens individuels, je me suis adaptée aux réactions des élèves et n'ai pas toujours appliqué la grille d'entretien à la lettre. Parmi les éléments notables, j'ai constaté qu'un nombre important d'élèves ignoraient le parcours et l'histoire de leurs parents, parfois même la langue qu'ils parlaient. Dans certains cas, on peut associer cette ignorance à la volonté de certains parents de « se fondre dans la masse ». Cela rappelle le principe de conformisation dont nous avons parlé dans le cadre théorique. En effet l'adhésion à une société d'accueil passe parfois par une volonté d'effacement de la culture d'origine des individus. Précisons que ce processus d'effacement est plus souvent dû à la pression de la société d'accueil qu'à une volonté propre des personnes migrantes.

Dans d'autres cas, l'entretien a aiguisé la curiosité des élèves qui venaient quelques jours plus tard m'informer qu'ils avaient questionné leurs parents. Cela constituait pour moi des premières retombées positives de ma démarche.

³²Cf. Annexe n°6 « Bilan de l'enquête »

3.3.2 **Données récoltées**

Cette enquête a donné lieu à l'élaboration de 2 documents : un premier qui recense toutes les informations transmises par les élèves interrogés (annexe n°5), et un deuxième qui établit un bilan de toutes ces informations (annexe n°6). Pour résumer, 207 élèves ont été interrogés. Il ressort de l'analyse des données que 29% des familles du collège sont en situation de bi-plurilinguisme. Dans 53% des cas, il s'agit de familles dont un ou deux des parents ont une autre langue maternelle que le français et dont les enfants ont appris le français dès la naissance ou dans la petite enfance. Sur les 47% restants, 11 familles sont nouvellement arrivées en France (depuis 2 ans maximum). Enfin, selon les retours de leurs enfants, dans 14% des familles du collège, un ou deux des parents auraient des difficultés à utiliser la langue française, à l'écrit, à l'oral ou bien les deux réunis. Par ailleurs, une soixantaine de langues sont utilisées dans les familles³³.

Notons pour finir que les 9 conseils de discipline qui ont eu lieu cette année scolaire au collège concernaient tous des élèves issus de familles bi-plurilingues. Mais dans tous les cas, il s'agissait de familles arrivées en France depuis longtemps. Enfin, nous comptons parmi les 207 élèves interrogés, 5 élèves repérés comme étant décrocheurs ou en rupture totale avec l'école. 4 sur 5 sont arrivés en France depuis moins de 3 ans, et 1 depuis plus de 6 ans. Ces dernières informations doivent être manipulées avec précaution puisque l'enquête que j'ai réalisée ne permet pas d'établir un réel constat de cause à effet entre situation de bi-plurilinguisme et problèmes de discipline ou de décrochage scolaire. Si nous souhaitons approfondir cette réflexion, il faudra disposer de davantage d'informations quant à la situation des familles de ces élèves pour pouvoir émettre des hypothèses (CSP des parents, familles nombreuses, monoparentales, etc).

3.3.3 **Usages envisagés**

Comme nous l'avons exposé dès le départ, l'objectif premier de cette enquête était d'avoir une visibilité de la diversité culturelle du collège pour d'une part pouvoir la valoriser et pour d'autre part repérer les parents d'élèves qui pouvaient avoir besoin d'un dispositif spécifique. L'enquête révèle qu'il y a bel et bien une réalité à prendre en compte dans ce

³³Cf. « les langues parlées par les familles du collège » dans le bilan en annexe n°5 p.9

domaine. Elle valide également l'intérêt des actions que nous souhaitons mettre en place, aussi bien en terme de soutien à la parentalité que de richesse culturelle à valoriser.

Par ailleurs, le tableau récapitulatif présenté en annexe n°5 pourrait aussi constituer une base de données utile aux membres de l'équipe éducative. J'envisage donc de le mettre à la disposition de tous les enseignants et de tous les personnels de direction afin qu'ils puissent mieux comprendre la situation de certains élèves et s'y adapter. Je pense notamment que ce document peut être un outil pratique dans le cadre des missions des professeurs principaux. Il pourrait aussi devenir une source d'informations utiles pour Mme Richaud, principale adjointe, qui est en charge du suivi des EANA au collège et de leur affectation, ainsi qu'à Mme Gérémia.

Enfin, le bilan réalisé pourrait devenir un outil de communication efficace. Au niveau institutionnel d'abord pour appuyer le fait que le collège peut avoir des besoins spécifiques quant à l'accueil des parents d'élèves allophones. Il peut également être un moyen concis de présenter aux partenaires de proximité la réalité pluriculturelle de l'établissement. Enfin, les données que recèle ce bilan peuvent être des éléments concrets de sensibilisation à la diversité culturelle auprès de tous les membres de la communauté éducative (élèves, parents, équipe pédagogique, etc) dans l'optique de faire une travail d'éducation à l'interculturalité.

3.4 Préparation de la formation et des partenariats

3.4.1 Préparation du programme de formation

Afin d'élaborer le programme de formation à destination des parents allophones d'élèves, je me suis à la fois inspirée des objectifs de l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » mais aussi du principe du dispositif « la mallette des parents ». Il s'agirait donc de former tout en gardant le principe du débat au centre du processus de formation. Les objectifs de la formation resteront proches de ceux du programme « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », à savoir :

- « - l'acquisition de la langue française (alphabétisation, apprentissage ou perfectionnement) ;
- la présentation des principes, des valeurs et des usages de la société française ;
- une meilleure connaissance de l'institution scolaire, des droits et des devoirs des élèves et de leurs parents, ainsi que des modalités d'exercice de la parentalité pour donner aux parents les moyens d'aider leurs enfants au cours de leur scolarité. »³⁴

³⁴Consultable sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=60244

Cela dit, l'objectif premier restera axé sur une réflexion collective au sujet de l'exercice de la parentalité. Pour ce faire, l'accent sera mis sur l'acquisition d'une meilleure connaissance de l'institution scolaire pour les parents, et une meilleure connaissance des besoins des parents pour l'institution scolaire. La présentation des principes de la société française découlera de la présentation de l'institution scolaire puisqu'elle doit respecter les valeurs de la République. Mais dans le programme de formation, tous les thèmes abordés seront centrés sur le système scolaire et c'est par le biais du débat que nous aborderons, je l'espère, des thèmes plus vastes concernant la société française.

En ce qui concerne l'acquisition de la langue française, je me suis inspirée des méthodes du Français sur Objectifs Spécifiques. En effet, il s'agit ici d'une formation courte qui a également pour objectif de faire découvrir l'institution scolaire. Il me semblait difficile de me référer aux formations dont l'objectif est uniquement l'apprentissage de la langue. J'ai donc préféré présenter le volet linguistique comme un outil au service de l'objectif que nous poursuivons à propos de l'exercice de la parentalité. Les apports linguistiques ont donc été pensés dans l'optique de permettre la compréhension des contenus abordés, de faciliter le débat entre tous les acteurs de la formation et de donner aux parents les bases nécessaires pour la communication avec l'établissement scolaire.

A partir de là, j'ai pu définir les grands thèmes que je souhaitais aborder, à savoir : connaître les membres de la communauté éducative et leurs fonctions, connaître l'organisation du collège (règlement, droits et devoirs, organisation du rythme scolaire et du système d'évaluation, système d'orientation, activités périscolaires et modalités de communication avec le collège). Ainsi, j'ai pu établir un programme prévisionnel de formation présenté en annexe n°7. Dans l'idéal, j'avais prévu de conclure la formation sur une ouverture à d'autres parents d'élèves qui accepteraient de participer à un travail de témoignages et d'échanges au sujet du système scolaire français, en comparaison avec des systèmes scolaires de pays étrangers. Cela dit, ne sachant pas encore comment cette formation allait se dérouler dans le temps, je restais consciente que ces séances ne pourraient peut-être pas être mises en place. Au niveau des supports d'apprentissage, j'ai prévu de fournir aux participants 2 livrets concernant : l'un l'apprentissage de la langue, et l'autre la connaissance du milieu scolaire. Aux niveaux des ressources, j'ai utilisé plusieurs manuels d'apprentissage de la langue française (principalement « Tout va bien ! » et « Trait d'union 2 – Culture et citoyenneté » aux

éditions CLE international et « Le français avec... des jeux et des activités » aux éditions Pierre Bordas et fils) et j'ai aussi favorisé l'utilisation de documents authentiques, en particulier les documents quotidiennement utilisés par les élèves et leurs parents.

Nous avons finalement décidé de nommer cette formation « l'école de parents ». J'ai choisi de la dispenser dans le CDI du collège pour 2 raisons : d'abord pour l'aspect pratique puisque nous y avons à disposition de nombreuses ressources et l'accès à des ordinateurs connectés à internet ; mais aussi parce que ce lieu me semblait être l'un des espaces du collège le plus neutre et le plus accueillant. Je m'étais en effet interrogée sur la pertinence de mettre en place ce type de formation au sein du collège : n'était-ce pas dévalorisant pour les parents de venir apprendre dans le même établissement que leurs enfants ? Je voulais donc absolument éviter de les accueillir dans une salle de classe.

Une fois le pré-programme établi, j'ai lancé une invitation à tous les parents susceptibles d'être intéressés par une première séance d'information au sujet de la formation qui aurait lieu le 21 mars 2013. En dehors de la présentation de la formation et de ses objectifs, cette séance permettrait de connaître le nombre de participants potentiels et de recueillir leurs attentes et leurs besoins. Ce serait aussi l'occasion de définir ensemble un créneau horaire qui puisse convenir au plus grand nombre.

3.4.2 Mise en place du partenariat avec l' ASAMLA

A partir de l'enquête réalisée auprès de l'ensemble des élèves, j'ai pu déterminer les langues les plus fréquemment utilisées par les familles des élèves du collège. Ces informations m'étaient nécessaires pour pouvoir commander aux interprètes de l'ASAMLA la traduction du livret d'accueil que j'avais rédigé en français (annexe n°4). Dès cette année, une nouvelle étape de collaboration entre l'ASAMLA et le collège a donc pu voir le jour. En fonction des langues proposées par les interprètes de cette association, nous avons choisi de traduire ce livret en 5 langues : arabe, portugais, roumain, russe et turc (annexe n°8). Il pourra être utile dans l'avenir de traduire ce livret dans d'autres langues, mais pour l'instant nous avons du nous contenter des langues maîtrisées par les interprètes de l'ASAMLA. En outre, nous devons trouver des solutions pour répondre aux besoins des parents qui ne maîtrisent pas l'écrit ou dont les langues d'origines sont uniquement orales.

Dès cette année, ce document a pu être remis à quelques parents. Je l'ai également présenté et mis à la disposition de tous les enseignants du collège lors de la réunion bilan de fin d'année. Nous verrons dans le 5ème chapitre les perspectives d'utilisation de ce livret que nous pourrions envisager par la suite.

Par ailleurs, j'ai demandé un deuxième rendez-vous à Cédric Gratton, directeur de l'ASAMLA, pour décider du mode de collaboration à envisager pour l'année scolaire à venir. Nous avons conclu que nous organiserions à la rentrée 2013 en présence d'interprètes une réunion d'information à laquelle tous les parents et les membres du personnel éducatif seront conviés. Cette réunion est destinée à présenter l'ASAMLA et à proposer ses services à tous les membres de l'équipe éducative. Ce sera aussi l'occasion d'entendre les besoins de chacun. Ainsi, nous pourrions réfléchir aux modalités d'interventions les plus pertinentes : présence des interprètes lors des réunions parents-professeurs ? Mise en place d'une permanence plusieurs fois par an ? Collaboration au sein de la formation « l'école des parents » ? etc.

Une fois de plus, je ne souhaitais pas me précipiter à mettre en place un dispositif clés en mains dans les délais du stage que j'effectue. Il s'agit donc davantage d'expérimenter et de poser les bases d'un dispositif qui sera amené à évoluer au fil du temps et des expériences. Cela rejoint les principes de la recherche-action qui s'inscrit dans une démarche itérative. La mise en place d'un partenariat avec l'ASAMLA permettra donc de faire des expériences et de les évaluer afin de revenir régulièrement sur les expériences antérieures et d'affiner notre démarche au fil du temps.

3.4.3 Le CESC : un espace d'échanges

Le CESC (Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté) est un comité d'échanges entre les acteurs du territoire du collège qui sont concernés par l'éducation des jeunes à la santé et à la citoyenneté. Au collège Rutigliano, ces échanges s'articulent particulièrement autour de l'organisation du forum santé-citoyenneté qui a lieu depuis 5 ans au mois d'avril ou de mai. Il s'agit d'une journée (ou d'une demi-journée) à laquelle participent tous les élèves d'un niveau de classe. Des activités ayant pour objectif l'information et la sensibilisation sur des thèmes liés à la santé et à la citoyenneté leur sont proposées. Le CESC est l'un des rares dispositifs de rencontre et d'échange qui se réunit plusieurs fois par an et qui fait intervenir un grand nombre d'acteurs de terrain : des représentants de différents services de la Ville (action

jeunesse, PRE, CUCS, etc), des associations locales (l'ACCOORD, les médiateurs de quartiers, l'EPE44, la FAL 44, l'APF, etc), et des membres de l'établissement (équipe de direction, professeurs volontaires, COP, infirmière, assistants d'éducation, membres du CRAL, de la SEGPA, de l'IEM la Marrière, intervenants dans le cadre de l'accompagnement éducatif, etc).

Je me suis investie dans le CESC depuis mon arrivée au collège. J'ai donc choisi, dans le cadre de mon projet de mémoire, d'en faire un lieu privilégié pour communiquer sur les actions et les réflexions que je souhaitais mener, mais aussi pour proposer des actions lors du forum santé-citoyenneté.

Cette année, j'ai donc exposé à chaque réunion les avancées de l'élaboration du dispositif, ce qui m'a permis de faire régulièrement le lien avec les membres de l'équipe du collège mais aussi avec les acteurs extérieurs au collège. Ces rencontres ont également permis à certains de venir me demander plus de détails sur ce projet. J'ai aussi pu faire de nouvelles rencontres et solliciter la collaboration de partenaires tels que le coordinateur du PRE pour le secteur ou encore celle de la FAL 44. L'un des objectifs est donc ici de faire connaître nos actions.

Par ailleurs, j'ai proposé cette année des initiatives visant à créer des liens entre les apprenants du CRAL et les collégiens. J'ai aussi travaillé en collaboration avec la FAL44. Ces actions seront décrites dans la section qui concerne les projets annexes réalisés (section 4.3).

Quatrième partie : Élaboration et mise en œuvre

4.1 La formation

Étant donné tout le travail préparatoire qu'a demandé la mise en œuvre de cette formation, elle n'a pu débuter qu'après les vacances d'hiver et nous pouvions caler des séances de travail jusqu'à la fin juin. Il a donc été mis au clair dès le départ avec les participants que la formation serait courte et qu'il s'agissait pour le collège d'une première expérience. De fait, j'ai précisé aux participants que je leur demanderai régulièrement leur avis et leurs impressions, afin de pouvoir mettre en place l'année suivante une formation qui tiendrait compte de leurs retours.

4.1.1 Profil des apprenants

Avant le départ en vacances d'hiver, j'ai distribué aux élèves une invitation à l'attention de leurs parents pour une première séance de présentation de la formation. Les familles ont été ciblées selon les données récoltées lors de l'enquête et en fonction des réactions des parents lors de la réunion d'information qui avait eu lieu en janvier. Une douzaine de parents ont retourné le coupon-réponse attaché à cette invitation : 4 d'entre eux ont répondu qu'ils ne seraient pas présents, 3 ont répondu qu'ils ne pourraient pas être présents mais que la formation les intéressait et les 5 autres m'avaient qu'ils assisteraient à cette première séance. J'ai effectué une relance téléphonique au retour des vacances pour m'assurer que tous ceux qui avaient répondu positivement seraient présents. J'ai également appelé tous ceux qui n'avaient pas répondu et les trois parents qui me disaient être intéressés mais non disponibles. Grâce à cette relance téléphonique, 2 autres personnes ont décidé de participer à la formation. En ce qui concerne les autres parents que j'ai eus au téléphone, beaucoup d'entre eux m'ont dit que leurs enfants ne leur avaient pas transmis l'information ou qu'ils ne leur avaient pas expliqué de quoi il s'agissait. Cela pose bien toute la complexité de communiquer avec les parents par le biais de leurs enfants. D'autres m'ont dit qu'ils n'avaient pas besoin d'y participer. Enfin un certain nombre expliquait qu'ils auraient en effet besoin de prendre des cours de français mais qu'ils n'avaient pas le temps, soit parce qu'ils avaient des enfants en bas âge, soit parce qu'ils n'étaient pas disponibles sur les horaires d'ouverture du collège pour des raisons

professionnelles.

Lors de la première séance, 7 parents étaient présents dont un couple nouvellement arrivé en France (R.A. et V.M. dans le tableau ci-dessous). Tous souhaitent s'engager dans la formation jusqu'au bout. Cela dit, le couple craignait de ne pas pouvoir être assidu étant donné leurs horaires de travail. Deux autres participantes craignaient d'être souvent en retard car elles devaient s'occuper de leurs enfants à la maison.

Une fois les présentations faites, j'ai exposé les objectifs et les grandes lignes du contenu de la formation. J'ai répondu aux questions des participants puis je leur ai demandé de remplir une fiche de présentation³⁵.

Dans le tableau ci-dessous figurent quelques caractéristiques des profils de ces apprenants (par souci de confidentialité, je n'inscris que les initiales de ces personnes) :

Participant	Nationalité	Langues parlées	Age	Genre	Année d'arrivée en France	Nombre d'enfants
A.P.	Daghestanaise	Daghestanais, russe	42 ans	F	2004	2
B.F.	Albanaise	albanais	40 ans	F	2000	5
G.L.	Arménienne	Arménien, russe	33 ans	F	2011	2
J.S.	Coréenne	coréen	45 ans	H	2010	2
R.A.	Brésilienne	portugais	44 ans	H	2013	1
T.N.	Kirghiz	Kirghiz, russe, un peu d'anglais	40 ans	F	2012	4
V.M.	Portugaise	portugais	42 ans	F	2012	1

Parmi les autres informations recueillies, nous pouvons retenir que tous disent être venus en France pour s'y installer définitivement. Les raisons qui les ont poussés à quitter leur pays sont diverses : 2 pour des raisons politiques, 2 pour des raisons économiques, 1 pour des raisons professionnelles, 1 pour des raisons économiques et professionnelles et une dernière qui n'a pas souhaité préciser. En ce qui concerne leur participation à la formation, tous disent être intéressés par les deux objectifs : apprendre le français et pouvoir aider leurs enfants à l'école.

³⁵Cf. annexe n°9 « Questionnaire de présentation des apprenants »

Au niveau de l'apprentissage de la langue, le groupe semble relativement homogène : il s'agit a priori de faux débutants ou de débutants. Cela dit, je constate très vite qu'il y a un écart dans la capacité à s'exprimer en français selon les dates d'arrivée en France. En effet, A.P. et B.F. semblent avoir des facilités à s'exprimer à l'oral, même si ce n'est pas dans un français standard. J.S., R.A. et T.N. ont plus de difficultés et de réticences à prendre la parole. Parmi eux, 4 personnes ont déjà suivi des cours de français. R.A., T.N. et V.M. qui sont les plus récemment arrivés, participent à une formation en français pour la première fois. Notons enfin que 3 participantes de nationalités différentes maîtrisent le russe, ce qui pourra faciliter l'entraide entre elles.

4.1.2 **Déroulement de la formation**

Après concertation avec les apprenants, nous avons décidé que la formation se tiendrait tous les jeudis de 16H30 à 18H30, du 21 mars au 27 juin, dans le CDI du collège. En tenant compte des vacances scolaires et des jours fériés, cela nous laissait 12 séances de 2 heures, soit un volume de 24 heures de formation au total. Il me fallait donc adapter le programme de formation à cette période de temps limité et trouver les moyens de maintenir la motivation des participants étant donné que nous ne nous retrouverions qu'une fois par semaine. Bien que cela puisse apparaître comme une contrainte, ce rythme semblait convenir aux parents d'élèves qui, pour beaucoup d'entre eux, n'auraient pas pu se libérer davantage, la plupart du temps pour des raisons professionnelles ou familiales. A partir de cette contrainte, j'ai reconsidéré les objectifs de la formation et j'ai tenté de déterminer les finalités prioritaires que je devais viser. A partir du cadre théorique que je m'étais constitué, il m'a semblé que la priorité était d'accueillir les parents au sein du collège, de leur permettre de développer des bases langagières pour communiquer avec le collège, de les aider à mieux connaître le fonctionnement de l'établissement et d'établir une relation de confiance entre eux et l'école afin de faciliter la communication. Dans cette optique, il me semblait que les 24 heures qui nous étaient offertes pouvaient tout à fait suffire à remplir cette mission. Par ailleurs, étant donné que l'un des principes de ce projet est de travailler en réseau, je suis partie du principe que mon rôle était d'orienter les participants vers les structures extérieures dont ils avaient besoin, ou bien vers les personnes compétentes en interne.

Afin de nous donner un peu plus de temps et de souplesse, j'ai proposé aux parents de

venir une heure plus tôt quand ils le souhaitaient, étant donné que j'étais disponible de 15H30 à 16H30. Ce temps supplémentaire m'a permis de répondre aux besoins individuels de certains apprenants. Ils venaient généralement pour me poser des questions au sujet de la scolarité de leurs enfants ou pour les aider à comprendre des documents administratifs. J'ai également pu proposer à un apprenant (J.S) qui me semblait plus en difficulté et plus réservé que les autres, de venir passer une heure avec moi au CDI. Etant donné qu'il semblait très familier avec l'outil informatique, j'ai passé cette heure à lui montrer des ressources en ligne pour qu'il puisse travailler en autonomie (le site de TV5 par exemple), et des outils pratiques pour qu'il puisse faire ses propres recherches (traducteurs en ligne, etc). Je lui ai rapidement présenté le fonctionnement du site e-lyco, qui permet aux parents d'élèves d'avoir accès à des informations sur le dossier scolaire de leurs enfants (notes, absences, retards, devoirs à la maison, etc).

Par ailleurs, j'ai tenté de construire un rythme de formation qui permette aux apprenants de se créer des repères. En effet, j'ai essayé de garder la même structure de déroulement à chaque séance, afin de créer chez eux des automatismes qui pouvaient contribuer à les sécuriser. J'ai réalisé deux livrets que j'ai distribués lors de la première séance : l'un intitulé « apprendre le français » (annexe n°10), et l'autre « être parent d'élève » (annexe n°11). Ainsi, nous pouvions articuler clairement les deux objectifs de cette formation : l'apprentissage de la langue et la connaissance du système éducatif.

A chaque début de séance, nous faisons un retour sur les sujets abordés la séance précédente. Dans le cas où les apprenants avaient une tâche à réaliser chez eux pendant la semaine, nous la corrigeons tous ensemble. Puis nous abordons un des éléments linguistiques que nous allions réinvestir immédiatement. Par exemple, si le thème d'une séance donnée se portait sur l'emploi du temps de l'élève, nous avons travaillé au préalable sur la notion « Comment dire l'heure ? ». Une fois la partie linguistique achevée, nous nous penchions sur un sujet lié au système scolaire. Je donnais au maximum la priorité à l'utilisation de documents authentiques (particulièrement les supports utilisés au quotidien au collège Rutigliano). Une fois que nous avons étudié les documents fournis, nous ouvrons le débat (souvent à l'aide de la consigne d'une tâche définie). La plupart du temps ces échanges consistaient notamment à comparer le système français avec celui du pays d'origine des participants. L'ensemble des notions et thèmes linguistiques et culturels est détaillé dans le tableau fourni en annexe n°12.

En outre, je souhaitais que les apprenants puissent rencontrer des membres du personnel éducatif lors de cette formation, soit autour d'un sujet donné, soit juste pour se présenter. Lors

de la deuxième séance, nous avons visité l'établissement, ce qui leur a permis d'identifier un bon nombre de membres de l'équipe, de les saluer et d'échanger brièvement avec eux. Par ailleurs, le Principal nous a rendu visite à 2 ou 3 reprises. La CPE et la COP sont également venues se présenter et répondre aux questions des apprenants. Au hasard des mouvements dans l'établissement, ils ont pu faire la connaissance de quelques professeurs, des assistants d'éducation, de l'infirmière, des agents d'accueil, etc. Enfin, chaque jeudi, ils rencontraient la documentaliste qui se rendait disponible pour nous aider en cas de besoin. Ces rencontres, formelles ou informelles, sont selon moi un moyen précieux de mettre tout le monde en confiance et de permettre à tous de communiquer plus facilement.

Afin de clore ce cycle de formation, la dernière séance a été l'occasion de dresser un bilan et d'évaluer le dispositif. Les participants ont rempli un questionnaire anonyme pour donner leur avis sur la formation. Ensuite nous avons ouvert le débat pour approfondir le sujet. J'ai aussi proposé de prendre rendez-vous avec ceux qui souhaitaient que nous ayons un entretien individuel final.

4.1.3 Objectifs atteints

De manière générale, le bilan de cette formation est, de mon point de vue, positif et encourageant quant aux perspectives d'avenir (j'aborderai dans le chapitre suivant l'évaluation faite par les apprenants.)

Au niveau de l'atmosphère générale, la formation s'est déroulée dans de bonnes conditions, dans une ambiance sereine, joviale et positive. Les apprenants ont dès le départ développé une logique d'entraide, particulièrement entre les mères d'élèves russophones. Pour ne prendre qu'un exemple, A.P. (arrivée du Daghestan en 2004) a beaucoup aidé T.N. (arrivée du Kirghiztan quelques mois plus tôt), et elles ont développé des rapports amicaux. A la fin du mois de juin, elles sont venues me voir avant le début de la séance pour que je les aide à organiser un voyage de leurs 2 familles réunies au Puy du Fou.

Cela dit, j'ai quand même dû m'adapter au manque d'assiduité des apprenants. En effet, 7 personnes étaient inscrites au départ mais le couple venu du Portugal (R.A. et V.M.) a très vite eu des difficultés à être présent pour des raisons d'incompatibilité avec les horaires de travail de la femme. Son mari, beau-père de l'élève scolarisée au collège, n'osait apparemment pas

venir sans sa femme malgré mes invitations. Ils n'ont donc participé qu'aux deux premières séances et la mère m'a rendu visite à plusieurs reprises à la vie scolaire du collège.

Les 5 autres participants étaient présents à presque toutes les séances (3 d'entre eux n'ont pas manqué une seule séance). Tout le monde avait bien pris le réflexe de prévenir en cas d'absence, par le biais de leurs enfants, par téléphone ou en me prévenant une semaine à l'avance. Mais quasiment à chaque séance, un ou plusieurs participants arrivaient en retard, soit pour des raisons personnelles, professionnelles ou familiales et parfois aussi pour des problèmes de transport. J'insistais sur l'importance de la ponctualité ne serait-ce que pour créer une cohésion de groupe, mais ces retards étaient souvent dus à des raisons valables. C'est pourquoi j'ai préféré m'y adapter.

Par ailleurs, au niveau de la cohésion du groupe, un participant (J.S.) était en retrait par rapport aux autres. J'ai attribué ses difficultés à 2 facteurs principaux : le fait qu'il ait très vite été le seul homme de la formation et le fait qu'il soit le seul d'origine asiatique face à un groupe de femmes venues des pays de l'Est. Notons enfin que l'écart entre la langue coréenne et la langue française ne nous a certainement pas facilité la tâche. J.S. est tout de même resté assidu jusqu'à la fin de la formation.

Cependant, le fait d'avoir à faire à un petit groupe de 5 personnes m'a permis de prendre en compte les besoins individuels et toute la formation s'est déroulée dans une logique de solidarité et d'entraide.

En ce qui concerne les objectifs spécifiques de cette formation, le bilan est lui aussi plutôt satisfaisant. Il s'agissait en effet de proposer une formation linguistique et culturelle qui vise particulièrement à offrir une meilleure connaissance du système scolaire français et à favoriser la communication entre les parents allophones et le collège.

Dans le domaine de la formation linguistique, les notions abordées ont pu donner des bases aux parents pour les aider à communiquer avec le collège. T.N. par exemple, qui a intégré la formation en même temps que ses enfants ont été scolarisés au collège, a tout de suite pris le réflexe de remplir les billets d'absence de ses enfants dans le carnet de liaison. Elle m'a également contactée une fois par téléphone pour m'avertir qu'elle serait en retard à une séance malgré le peu de français qu'elle connaissait alors. Je restais toutefois consciente que les apports linguistiques acquis en si peu de temps n'étaient pas suffisants pour les apprenants. Mon rôle a donc été de les orienter vers des structures ressources telles que la MCM, ou l'action Dilémo de l'Amicale Laïque du quartier. Je ne pourrai savoir qu'à la rentrée de

septembre si ces conseils ont porté leurs fruits. De plus, une question reste en suspens pour moi : est-ce bien le rôle du collège de former les parents à la langue française ou ne doit-on pas plutôt être une institution relais qui ouvre des portes vers les structures compétentes extérieures ? En ce cas, la partie linguistique de cette formation relèverait plutôt du domaine du FOS. Dans cette optique, les résultats sont plutôt satisfaisants.

En effet, j'ai expliqué précédemment que je prenais le parti de transmettre des notions langagières dans l'objectif spécifique (FOS) de permettre aux parents de communiquer avec le collège et de développer leur compétence de communication, quel que soit leur niveau de langue. Au niveau de la compréhension du système scolaire, tous les thèmes prévus ont été abordés (cf. bilan en annexe n°12). Ils ont tous suscité l'intérêt des participants et ont provoqué des débats. A en juger par toutes les questions qu'ont pu me poser les parents, j'ai compris qu'il y avait en effet beaucoup de choses dans ce domaine qu'ils découvraient. En outre, certaines notions qu'ils avaient comprises intuitivement avaient besoin d'être structurées. Lors des débats, les questions des parents concernaient surtout le cas spécifique d'un de leurs enfants : Comment choisir l'orientation de mon fils de 3ème ? Quelles sont les conséquences d'un redoublement ? A qui dois-je m'adresser pour parler des difficultés scolaires de mon enfant ? Quelles structures proposent des activités sportives et culturelles abordables ? etc. Nous avons également passé beaucoup de temps en fin de séance à échanger au sujet des différences et des ressemblances d'un pays à l'autre. Le témoignage de J.S par exemple a suscité de vives réactions lorsqu'il expliquait qu'en Corée du sud, il n'y avait pas réellement de système de sanctions puisque les normes sociales étaient naturellement respectées à l'école et que le moindre écart donnait lieu à l'exclusion de l'élève. Enfin, je n'ai pas pu organiser les dernières séances qui prévoyaient de faire intervenir d'autres parents d'élèves (d'origine étrangère ou non). Je n'en ai pas eu le temps et j'ai préféré focaliser sur la finalisation de toutes les autres séances. Cela dit, je garde cette idée en tête pour l'avenir.

Au niveau de la communication avec le collège, l'impact de la formation est difficile à évaluer précisément. Cependant, plusieurs situations tendent à prouver que la formation a eu un effet favorable. Le cas le plus flagrant est celui de T.N. qui a été accueillie dans ce dispositif au moment où ses enfants s'inscrivaient pour la première fois dans une école française. Malgré ses difficultés en français, nous avons vu qu'elle avait intégré les bases du système et qu'elle pouvait prendre l'initiative de nous contacter par téléphone. Elle m'a

beaucoup sollicitée, et notamment au sujet de son fils qu'elle trouvait complètement démotivé. Nous avons fait en sorte qu'il s'investisse dans des activités sportives pendant l'été, et à la rentrée dans le cadre de l'UNSS. Avec l'aide d'une personne du CADA, elle a contacté les structures que je lui ai conseillées.

Lors de la séance sur l'orientation, A.P. disait ne pas savoir comment conseiller son fils de 3ème : « Faut-il que j'accepte qu'il aille en seconde professionnelle ? Faut-il que je demande le redoublement ou que j'insiste pour qu'il passe en seconde générale ? » Après notre discussion, elle a pris rendez-vous avec le professeur principal de son fils et avec le Principal du collège.

Une autre situation : alors que nous parlions de la notion d'égalité des chances, nous en sommes arrivés à discuter de la possibilité d'obtenir des bourses scolaires. B.F. a réagi en disant qu'elle n'avait jamais compris comment cela fonctionnait. Je lui ai alors conseillé de rencontrer l'assistante sociale du collège pour qu'elle l'aide dans ses démarches.

Voici donc quelques exemples concrets qui me permettent de croire que cette formation, aussi courte et expérimentale soit-elle, a eu de réelles conséquences sur les relations entre parents et école. Elle tend aussi à conforter mon idée que la notion d'accueil est primordiale dans ce processus. En effet, une personne qui se sent accueillie et dont les besoins spécifiques ont été anticipés peut plus facilement se sentir en confiance. La maîtrise de la langue étant un des obstacles principaux pour gérer les situations de communication, il est important que cette formation garde une dimension linguistique. Cependant, je souhaiterais approfondir deux questions pour l'année scolaire à venir : Est-ce le rôle du collège d'enseigner le français aux parents d'élèves ? Est-ce confortable pour un adulte d'apprendre dans le même établissement que ses enfants ? J'ai constaté lors de la formation que les parents étaient souvent mal à l'aise lorsque nous réalisions des exercices qui ressemblaient à ceux donnés à leurs enfants. Ces activités généraient souvent des rires et des commentaires du type : « on a l'impression d'être des enfants à l'école ». Je continue donc à croire à l'intérêt de travailler en réseau avec l'extérieur. De cette manière, chaque structure peut rester focalisée sur son domaine de compétence et orienter son public vers les personnes ressources compétentes.

En ce qui concerne les objectifs généraux que nous nous étions fixés, il semble que cette formation a en effet contribué à développer des compétences, à améliorer la qualité du service dispensé et à favoriser la cohésion sociale.

Précisons pour finir que la formation « l'école des parents » ne correspond pas pour l'instant aux critères de l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », pour des questions pratiques avant tout puisque le dispositif ministériel exige un minimum de 60h de formation et un effectif compris entre 8 et 15 participants. Nous nous interrogerons sur la question de l'intégration du collègue dans ce dispositif dans le chapitre suivant.

4.2 Mise à profit des informations récoltées lors des entretiens et de l'enquête sur la diversité culturelle

4.2.1 Utilisation des données de l'enquête

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'enquête réalisée visait avant tout l'objectif d'avoir une visibilité de la réalité multilingue et pluriculturelle de l'établissement. Dans cette mesure, elle s'est avérée être un outil efficace dans deux domaines :

- repérer les parents d'élèves allophones qui avaient des besoins spécifiques et leur proposer de profiter des actions que le collège propose.
- Sensibiliser toute la communauté scolaire à cette réalité pour en faire un atout.

Le tableau qui recense tous les élèves concernés par ce sujet a donc permis de proposer à certains parents de participer à la formation. Par ailleurs, il a été transmis à tous les membres du personnel éducatif, ce qui a pu permettre de mieux comprendre la situation spécifique de certains élèves. En outre, je l'ai transmis à Mme Richaud, Principale adjointe en charge de l'affectation et du suivi des EANA. C'est à l'inscription des enfants de T.N que nous avons réalisé que ce fichier pouvait nous permettre d'affecter les élèves nouveaux-arrivants dans des classes où un ou plusieurs élèves parlent la même langue qu'eux. Ainsi, entre février et juin 2013, 4 élèves allophones arrivés en cours d'année ont pu être placés dans des classes où ils pouvaient bénéficier de l'aide d'un autre élève au niveau linguistique. Par ailleurs, nous avons aussi cherché à mettre des élèves en relation sur des temps hors classe (la récréation, la cantine, etc). En effet, au sein de la vie scolaire, nous avons parfois sollicité l'aide d'élèves bi-plurilingues pour traduire des informations à un nouvel-arrivant. Cela a permis dans certains cas de créer des liens entre ces élèves.

Par ailleurs, j'ai eu l'impression que la communication au sujet de cette enquête a suscité un réel enthousiasme, notamment de la part des enseignants et des élèves. J'attribue en partie ces réactions positives au fait d'avoir choisi de traiter la question de la diversité linguistique et culturelle sous un angle valorisant. En effet, plutôt que de mettre en lumière le fait que nous cherchions notamment à savoir s'il y avait des familles en difficulté dans notre établissement, nous avons rendu public le fait qu'une soixantaine de langues étaient utilisées par des familles du collège qui représentaient environ 30% du public accueilli.

Ces données sont également devenues un outil de communication pour mettre en lumière cette réalité pluriculturelle, aussi bien auprès des membres du collège, que des représentants institutionnels et des acteurs de proximité. En effet, sans chiffres précis, nous aurions certainement eu plus de mal à défendre la légitimité des actions que nous souhaitons mettre en place.

En outre, le fait que je sois passée dans de nombreuses classes et que j'aie discuté de ce projet avec de nombreux acteurs internes ou externes à l'établissement m'a permis d'accéder à une certaine reconnaissance en tant que personne ressource en ce qui concernait l'accueil des élèves allophones et de leurs parents. Ainsi, j'ai pu centraliser un certain nombre d'informations et les transmettre aux personnes qui me semblaient les plus concernées. Cela me permettait également de faire remonter ces informations aux membres de la direction.

Enfin, il existe d'autres structures que je souhaite découvrir mais j'ai préféré attendre pour les rencontrer d'avoir des informations concrètes quant à la situation du collège Rutigliano. Le bilan de l'enquête a donc été un des outils qui m'a permis de rentrer en contact avec de nouveaux acteurs locaux.

4.2.2 Travail en réseau : objectifs atteints

La mise en place de ce dispositif a donné lieu à de nombreux échanges et rencontres. L'information à son sujet a circulé et les prémices d'un travail de réseau se sont dessinées. Cependant, l'impact de notre travail sur le réseau local est difficile à évaluer puisqu'il s'agit de quelque chose qui devra s'installer dans le temps. Il sera également plus aisé de voir les conséquences de ce travail à la rentrée prochaine car c'est à ce moment que beaucoup de

choses vont se mettre en place.

Cela dit, nous pouvons déjà considérer que certains objectifs sont atteints : nous avons commencé à collaborer concrètement avec l'ASAMLA et avec la FAL44. Des parents d'élèves ont été orientés vers des structures extérieures. L'équipe éducative du collège a commencé à s'approprier les projets et j'ai pu collaborer avec plusieurs acteurs internes (principal, principale adjointe, CPE, COP, documentaliste, assistante sociale, enseignants, intervenants, etc).

Le bilan de l'enquête m'a permis d'entrer en contact avec de nouveaux acteurs tels que le coordinateur du Programme de Réussite Educative ou encore une juriste de la CIMADE de Nantes. Mon intention était surtout de présenter la situation du collège à partir de données concrètes et d'envisager les ponts que nous pouvions créer entre ces services et le collège.

Les membres de l'équipe de direction ont aussi joué un rôle important dans la transmission d'informations sur le dispositif aussi bien aux instances institutionnelles qu'aux partenaires territoriaux ou encore aux membres d'autres établissements scolaires. C'est notamment lors d'une réunion départementale de vie scolaire que Mme Kufeld (CPE) a présenté notre projet. Il a suscité la curiosité de l'inspectrice de vie scolaire présente et d'une CPE d'un collège ECLAIR voisin : j'ai donc réalisé une fiche action de présentation à leur intention.

Tous ces échanges donneront peut-être naissance à de nouvelles collaborations que je développerai dans le chapitre dédié aux perspectives d'avenir de ce dispositif.

4.3 Projets annexes réalisés

En parallèle des actions mises en place à destination des parents d'élèves, j'ai proposé des actions annexes plus légères qui visent toutes la sensibilisation à la diversité culturelle : une rencontre entre les collégiens et les élèves du CRAL sur le thème des mouvements migratoires, un atelier sur les droits de l'enfant dans le monde en collaboration avec la FAL44 sur le temps du Forum Santé-Citoyenneté du collège, un atelier slam dans le cadre du programme d'accompagnement éducatif du collège et un questionnaire à partir du recueil réalisé en 2012 par les apprenants du CRAL utilisé dans le cadre du travail de retenue des collégiens. Toutes ces actions s'inscrivent dans la continuité du travail que je propose depuis 3 ans au collège Rutigliano. Elles sont aussi toutes liées à des rencontres et à des réflexions effectuées dans le cadre du CESC.

4.3.1 CESC : échanges sur les mouvements migratoires

A l'origine de la négociation de ce projet de mémoire, j'avais proposé à M. Trégouët que nous mettions en place des actions d'échanges entre les apprenants primo-arrivants du CRAL et les collégiens afin de favoriser l'insertion des jeunes allophones et d'amorcer une démarche d'éducation à la diversité culturelle auprès des collégiens. Nous avons finalement choisi un autre angle pour le projet lié à mon stage de master 2. Cependant, j'ai quand même poursuivi mon idée initiale, d'autant plus que j'avais déjà établi des contacts avec des professeurs du collège. Il s'est donc agi d'une action légère, présentée dans le cadre du CESC. Avec un professeur d'histoire-géographie, M. Inizan, nous avons décidé de travailler en parallèle dans nos classes respectives sur les mouvements de population, un sujet qui est au programme de géographie pour les classes de 4^{ème} : des élèves de 4ème allaient interviewer les jeunes du CRAL sur leurs parcours migratoires. M. Inizan a commencé par travailler avec 2 de ses classes de 4ème sur le thème des mouvements de population dans le cadre du programme scolaire. Ensuite, il les a préparés à la technique de l'interview et leur a fait préparer des grilles d'entretien. Il a aussi sensibilisé ses élèves au fait qu'ils abordaient des sujets qui pouvaient être délicats et qu'ils devraient veiller à ne pas trop entrer dans la vie privée des jeunes nouveaux-arrivants. De mon côté, j'ai préparé l'une de mes classes du CRAL d'une dizaine d'élèves (le groupe B de niveau plus avancé) à participer à cet exercice. Il s'agissait surtout de les mettre en confiance, de les mettre à l'aise pour s'exprimer devant un petit groupe, et de préparer leurs témoignages sur leurs parcours migratoires. Je les ai également prévenus qu'il n'était pas question de les faire parler de sujets trop personnels, et qu'ils étaient en droit à tout moment de refuser de répondre. S'ils étaient trop insécurisés par cet exercice, ils pouvaient demander à être interrogés en binôme. Cela dit, la préparation que nous avons faite ensemble leur permettait d'être rassurés et de ne pas sortir, s'ils le souhaitaient, de ce qu'ils avaient prévu de raconter.

Deux séances d'une heure ont été consacrées à ces rencontres. Chaque apprenant du CRAL était interviewé par un petit groupe de 3 à 5 élèves et chaque groupe était accompagné d'un adulte (nous avons profité de la présence de 2 stagiaires le jour de la rencontre et la documentaliste s'est jointe à nous).

A l'issue de ces rencontres, les 4èmes ont préparé des retranscriptions sous forme de panneaux d'affichage, exposés lors du forum santé-citoyenneté du collège. Tous les élèves de 4ème ainsi que ceux du CRAL étaient conviés au forum. Les participants à ce projet ont donc

pu regarder ensemble le travail réalisé et le présenter aux autres, élèves et enseignants.

Enfin, avec l'enseignant nous avons pensé que ce projet pourrait donner lieu à une évaluation dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences, notamment en ce qui concerne 3 domaines : la culture humaniste, les compétences civiques et sociales et l'autonomie et l'initiative. M. Inizan a donc pris en compte ce travail pour évaluer ces élèves dans le cadre du socle commun.

4.3.2 CESC : intervention de la FAL 44

Toujours dans le cadre du CESC, Mme Kufeld, CPE du collège, a invité la FAL44 à une réunion de préparation du forum santé-citoyenneté. L'objectif à ce stade était juste d'établir un premier contact entre cette association et le collège, sachant que Mme Kufeld était déjà engagée avec eux dans une action sur la formation des délégués.

Bérengère Saulnier, représentante du service vie scolaire de la FAL44, s'est alors intéressée au projet d'échange que je proposais entre les élèves de 4^{ème} et ceux du CRAL. Nous avons donc pris rendez-vous pour discuter d'une éventuelle collaboration. Elle m'a notamment présenté deux de leur campagnes de sensibilisation : l'une concernant les droits de l'enfant dans le monde et l'autre sur la lutte contre le racisme et toutes les formes de discrimination. La première se présente sous la forme d'un jeu de questions/réponses, la deuxième est un espace de débat. Nous avons donc décidé d'intervenir ensemble lors du forum santé-citoyenneté et de réunir dans une même salle les exposés des élèves de 4^{ème} et le jeu sur les droits de l'enfant dans le monde mené par une chargée de mission de la FAL44. Nous avons intitulé notre atelier « Être né quelque part ». Dans une salle voisine, une autre intervenante de la FAL44 a organisé des débats autour du thème des discriminations, à la demande de Mme Kufeld.

Environ 80 personnes sont venues visiter notre atelier, enseignants, intervenants, parents et élèves confondus. Nous avons pu organiser 5 cycles de jeu réunissant à chaque fois entre 5 et 8 élèves qui se sont tous pris au jeu et ont fait preuve de beaucoup de curiosité. De mon côté, j'ai surtout passé du temps à présenter la démarche des élèves de 4^{ème} avec ceux du CRAL. C'était une occasion de plus de sensibiliser les visiteurs au travail que nous avons entrepris, mais aussi à l'existence de structures telles que le CRAL et à sa problématique. J'ai également pu réinvestir le bilan de l'enquête pour appuyer mon discours de données précises.

4.3.3 CESC : présentation de l'atelier slam

Lors du forum santé-citoyenneté de 2011, Faïza Melaïzi (coordinatrice jeunesse de secteur pour la Ville de Nantes) m'avait fait découvrir le travail du slameur nantais Nina Kibuanda. Je lui avais demandé d'intervenir dans mes classes du CRAL l'année suivante et nous avons réalisé le projet de témoignages cité dans la section sur l'accueil des nouveaux arrivants (section 1.1.4).

Au vu du projet réalisé, M. Tregouët m'a demandé si je serais d'accord pour mettre en place un atelier slam pour la rentrée 2012 dans le cadre des ateliers d'accompagnement éducatif du collège. J'ai donc coordonné durant cette année scolaire un atelier animé par Nina Kibuanda qui réunissait 15 élèves de 16H30 à 17H30 tous les mardis. Les participants ont été très assidus et ont fait preuve de beaucoup de motivation.

Etant donné le travail que nous avons réalisé l'année précédente, mais aussi en raison du parcours de Nina Kibuanda, arrivé en France depuis le Congo Kinshasa à l'adolescence sans connaître la langue française, nous avons souhaité aborder le thème de la différence. Par ailleurs, Nina a l'habitude de sensibiliser les jeunes à l'importance du langage, qu'il soit écrit, parlé ou corporel.

Les jeunes se sont donc inspirés de tous ces thèmes pour écrire, et il en est ressorti quelques textes sur les origines des élèves, sur la richesse qu'apporte la différence, sur le thème du racisme et sur l'importance de s'épanouir dans la vie à partir de ce que l'on est.

Lors du forum santé-citoyenneté 2013 et de la scène ouverte de fin d'année du collège, les élèves ont présenté une petite forme slam qui leur a permis de déclamer leurs textes.

Même si ce projet est un peu éloigné du thème de ce mémoire, il représente pour moi un pas de plus vers l'éducation interculturelle de la communauté scolaire, d'autant plus que ce sont les collégiens qui se sont appropriés cette mission. L'atelier devrait être reconduit l'an prochain et nous tenterons certainement d'approfondir ce sujet.

4.3.4 Travail de retenue : sensibilisation à l'éducation interculturelle

Toujours dans le sens d'une démarche de sensibilisation, j'ai voulu utiliser le temps que les élèves passent en retenue pour les faire réfléchir sur ce thème. De manière générale, si un professeur donne une heure de retenue à un élève, il l'accompagne d'un travail à réaliser. Mais

lorsque que ces retenues viennent de la vie scolaire (pour des questions de non respect du règlement ou des problèmes de comportement), nous manquons de ressources pour leur donner à faire des travaux constructifs. J'ai donc profité de ce manque pour élaborer un questionnaire³⁶ à partir du recueil que nous avons réalisé l'année précédente avec les élèves du CRAL. Ainsi, les élèves en retenue avaient une heure pour y répondre. Ce questionnaire se compose de 3 parties : d'abord quelques questions sur le texte d'introduction du recueil qui leur permet de mieux comprendre ce qu'est le CRAL et à qui il s'adresse. Notons en effet que même si ces élèves croisent toute l'année ceux du CRAL, ils n'ont souvent pas une idée claire de la raison de leur présence au sein du collège. Ensuite, les collégiens doivent choisir le témoignage d'un élève du CRAL et répondre à une deuxième série de questions. Enfin, les dernières questions concernent leur expérience ou leur connaissance personnelle sur les mouvements migratoires de population.

Cette démarche me semble légitimée par le fait que la vie scolaire doit particulièrement jouer un rôle dans l'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, je souhaitais proposer aux élèves un travail qui ne s'apparente pas forcément à une punition. En effet, personne n'a pour mission de créer des ressources pour ce cas de figure. En outre, en tant qu'assistants d'éducation, nous n'avons pas forcément les compétences et la légitimité pour en créer : nous avons donc souvent tendance à donner des exercices à faire au hasard des pages d'un livre d'histoire, de français ou de mathématique, ou bien même encore à demander de recopier le règlement du collège. Je trouvais donc intéressant que de manière ponctuelle, nous profitions de ce temps pour aborder des sujets qui n'ont pas souvent l'occasion de l'être, et notamment en matière d'éducation à la citoyenneté.

Toutes ces actions constituent donc des petits pas vers une sensibilisation à la diversité culturelle et vers la formation des élèves en tant que citoyens. De plus, dans chacune d'elles j'ai voulu que les élèves soient acteurs et aient l'occasion de mener une réflexion personnelle, ce qui me semble être un moyen de se sentir responsable et de les aider à construire leur propre identité et leur esprit critique.

³⁶Cf. Annexe n°13 « Questionnaire distribué aux élèves en retenue »

Cinquième partie : Évaluation du dispositif et perspectives

5.1 Reconduction de la formation

5.1.1 Évaluation de la formation auprès des apprenants

Lors de la dernière séance de formation, j'ai proposé d'en faire le bilan avec l'ensemble des apprenants. Je leur avais distribué un questionnaire à la séance précédente³⁷. Nous l'avions lu et expliqué ensemble et ils avaient une semaine pour y répondre. Ils me l'ont donc rendu pour la plupart à la séance suivante et d'autres me l'ont transmis par l'intermédiaire de leurs enfants.

Les retours sont globalement positifs et encourageants pour la suite. Pour ce qui est des éléments pratiques, le créneau horaire a convenu à 3 apprenants et 2 d'entre eux disent avoir eu des difficultés à se rendre disponibles à cette heure. Tous ont apprécié le fait que la formation se déroule au CDI. Quatre personnes ont trouvé la formation trop courte (la 5ème est sans opinion à ce sujet). Les conditions de travail ont donc globalement été validées. Reste à envisager la question de la durée que nous devons prendre en compte pour la reconduction de la formation.

En ce qui concerne la 2ème partie du questionnaire, tous les apprenants ont répondu affirmativement à l'ensemble des questions. Ils ont aimé apprendre la langue, découvrir le collège de leurs enfants, découvrir le système scolaire et la culture française, parler des différences et des ressemblances avec leur pays d'origine et enfin, ils ont apprécié l'ambiance de la formation. Cependant, un apprenant a précisé que pour lui, « la langue française est difficile ». Les ressources utilisées ont également satisfait l'ensemble des participants. Précisons que 3 d'entre eux m'ont demandé un exemplaire supplémentaire du livret « apprendre la langue française » pour le donner à un de leurs proches.

A l'issue de la formation, 4 des participants disent mieux comprendre le français, communiquer plus facilement en français et avec le collège. Un des apprenants estime qu'il n'a qu'« un peu » progressé dans ces trois domaines. Trois d'entre eux pensent mieux pouvoir aider leurs enfants à l'école. A cette question, une autre personne a répondu « un peu » et une dernière « pas trop ».

³⁷Cf. Annexe n°11 « Livret apprenant : être parent d'élève » p.21-22

Enfin, au niveau de la compréhension du milieu scolaire et de la culture française, 4 sont satisfaits et un seul précise qu'il comprend un peu mieux. Un participant a ajouté dans les commentaires que tout s'était bien passé.

La deuxième partie du questionnaire comporte des questions ouvertes. On peut imaginer ici que le fait de devoir s'exprimer librement à l'écrit pouvait rendre cet exercice un peu difficile pour certains. Dans la plupart des cas, il s'est agi de réponses courtes. Voici les retours collectés :

Qu'est ce que vous n'avez pas aimé dans la formation ? Qu'est-ce qui vous a semblé inutile ?	Avez-vous des questions auxquelles la formation n'a pas répondu ?	Avez-vous besoin/envie de suivre une formation en français l'an prochain ?
<p>« J'ai tout aimé, rien ne m'a semblé inutile, c'était intéressant mais j'ai trouvé qu'il n'y avait pas assez de cours. »</p> <p>« La formation a été la méthode d'apprentissage intéressant, bonne cours, être efficace mais de courte durée. Merci beaucoup ! »</p> <p>« tout bien »</p> <p>« difficile de parler. Pas compris tout. Mais très intéressant. »</p> <p>« merci. C'est bien de rencontrer des parents et être au collège »</p>	<p>« Non, aucune, la communication avec les autres parents étaient intéressants. »</p> <p>« Si la poursuite de la formation dans la prochaine année ? »</p> <p>« il y a formation l'année prochaine »</p>	<p>« Oui, j'ai envie de suivre cette formation l'année prochaine et j'aimerais que la formation commence plus tôt que cette année (en septembre). Merci beaucoup pour tout ! »</p> <p>« Oui, j'ai vraiment envie de poursuivre mes études »</p> <p>« oui »</p> <p>« oui. Mais difficile avec les enfants »</p> <p>« oui, c'est bien le soir pour moi »</p>

Les retours des participants montrent qu'il y a un réel intérêt à poursuivre cette formation l'année prochaine. On peut aussi déduire des réponses des parents que la plupart d'entre eux sont particulièrement à la recherche d'une formation linguistique. C'est aussi ce que j'ai pu constater dans les différentes discussions que nous avons pu avoir. Mais cela pose à nouveau la question que j'ai évoquée antérieurement : est-ce bien le rôle du collège de dispenser des cours de français pour les parents d'élèves ? A priori, L'Éducation Nationale y répond affirmativement puisqu'elle le propose dans le cadre de l'opération : « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ». Cela dit, ce dispositif n'existe que depuis quelques années, il peut donc être intéressant de le mettre en question et d'utiliser notre expérience et nos analyses pour définir les besoins des parents et le rôle des EPLE dans ce domaine. En

effet, l'objectif premier est à mon sens de permettre à ces adultes d'exercer au mieux leur rôle en tant que parents d'élèves. Et en ce qui concerne la formation strictement linguistique, c'est logiquement la mission de centres de formation et d'associations. Même si le secteur manque d'offre dans ce domaine, je ne suis pas sûre que le collège doive et puisse pallier ce manque. C'est donc à mon sens davantage par le développement du réseau et par le fait de communiquer sur ce manque qu'il pourra être comblé. Rien n'empêche cependant de garder une part de formation linguistique dans notre programme, mais comme nous l'avons vu plutôt, en l'envisageant comme une formation sur objectif spécifique.

Mais au regard des retours des apprenants, la maîtrise de la langue semble être un des obstacles majeurs qui se présentent à eux. De plus, la majorité dit vouloir recevoir une formation plus longue et tous souhaitent poursuivre l'apprentissage l'an prochain.

Il faudra donc que nous nous positionnions clairement quant à cette problématique à la rentrée prochaine. Pour ce faire, je souhaite prendre l'avis des personnes ressources qui m'entourent en septembre prochain.

5.1.2 **Intégration du projet dans le Contrat d'Éducation Locale (CEL)**

Au vu du travail réalisé, mon chef d'établissement a validé le fait que la formation serait reconduite. Il a d'ailleurs souhaité dès le mois de juin passer une commande de dictionnaires de langues étrangères pour le CDI du collège.

Nous avons dû avant tout envisager les conditions financières dans lesquelles elle pourrait avoir lieu, car la plupart des dossiers de subventions doivent être déposés en juin pour les projets mis en place à la rentrée scolaire suivante. Nous avons donc dû décider du cadre dans lequel nous voulions inscrire notre dispositif avant la fin de la période de formation.

La question principale était de savoir si nous souhaitions nous intégrer à l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ». Je ne me suis pas positionnée en faveur de cette idée pour plusieurs raisons : d'abord pour des raisons pratiques car l'intégration à cette opération exige un nombre minimum d'heures et de participants que nous ne sommes pas sûrs d'atteindre. Par ailleurs, ce dispositif n'autorise pas à accueillir des parents qui bénéficient déjà d'un Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI). Or, si notre objectif reste avant tout d'aider les parents à être acteurs de la vie du collège, je ne pense pas que notre formation et le CAI fassent double emploi.

Je souhaitais donc construire cette formation dans un cadre moins contraignant et plus souple

qui nous permette de nous adapter au mieux aux attentes des parents que nous accueillons.

Mon chef d'établissement m'a alors proposé de demander le soutien financier du Contrat Éducatif Local (CEL). Ce contrat est établi entre l'Etat et les municipalités et dépend du Projet d'Éducation Local (PEL). Il constitue « une nouvelle étape dans la façon d'aborder l'éducation dans les quartiers de la politique de la Ville »³⁸. Lionel Jospin, à l'occasion d'un discours à l'UNESCO en mars 2001 justifiait cette initiative de la manière suivante :

«Nous souhaitons élaborer des projets d'éducation transversaux au sein desquels les enseignants, les parents, les élus et les associations collaboreraient. Dans cet esprit, de nombreuses mesures ont déjà été mises en œuvre au niveau local: dispositifs de soutien scolaire, contrats éducatifs locaux, contrats de ville, tutorat pour les plus démunis, ou encore installation de "cellules de veille éducative"²⁴. (p.3)

Cela va donc tout à fait dans le sens de la démarche que nous avons suivie jusqu'ici. J'y vois notamment un lien fort à établir avec notre envie de créer une cohérence au niveau territorial et de collaborer avec les acteurs locaux.

J'ai appris pendant l'été qu'un budget dont je ne connais pas encore le montant nous a été attribué dans ce cadre. Ce budget visera essentiellement à financer les heures de préparation du dispositif, la préparation des séances de formation, et le matériel nécessaire. Les heures effectives de formation seront prises sur mon temps de travail salarié. Par ailleurs, cela implique que je pourrai l'an prochain être payée en partie en tant qu'intervenante extérieure par le biais de l'association que j'ai créée en 2006. Cela représente un avantage majeur quant à la pérennisation du dispositif car si nos actions s'installent dans le temps, je pourrai intervenir en milieu scolaire sans avoir à justifier d'un emploi salarié par l'Éducation Nationale. J'espère donc que le travail effectué l'an prochain me permettra d'acquérir la reconnaissance et la légitimité nécessaires pour continuer à agir dans le domaine qui nous intéresse ici.

5.1.3 Formats possibles de formations

Maintenant que nous savons que la formation va être reconduite l'an prochain, il s'agit de définir son contenu et ses modalités d'exécution. Après évaluation du dispositif mis en place cette année, il apparaît que les objectifs poursuivis ont répondu aux attentes des parents concernés. Ces objectifs resteront donc les mêmes : une formation linguistique qui vise avant tout la découverte du système scolaire, le soutien à l'exercice du rôle de parent d'élève et la

³⁸Consultable sur http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/pel_cle02544f.pdf

communication entre le collège et les parents.

La question principale reste à mon sens de définir la place que prendra l'apprentissage de la langue. Cela sera intimement lié à la durée de la formation car plus le temps de formation sera court, moins nous pourrons permettre aux parents de se construire des bases solides quant à la maîtrise de la langue française. Cette interrogation fera l'objet de discussions à la rentrée prochaine. Ce sera notamment l'objet d'une rencontre avec M. Trégouët qui reste maître de la décision en la matière.

Pour ma part, malgré les retours des participants sur la durée de la formation, j'aurais plutôt tendance à défendre l'idée de garder le principe d'une formation qui ne s'étale pas sur l'ensemble de l'année. Je suis plutôt d'avis de proposer plusieurs modules de formation distincts répartis sur la période scolaire. Ces modules viseraient d'une part à répondre sur des temps séparés aux besoins hétérogènes des parents. D'autre part, cela pourrait nous permettre de nous adapter aux arrivées échelonnées des familles nouvellement arrivées.

Au cas où cette solution serait retenue, j'envisagerais de prendre contact avec des associations qui dispensent des cours de FLE/FLS et d'alphabétisation pour voir de quelle manière ils pourraient assurer le relais de notre action. Je pense notamment aux organisateurs de l'action Dilémo et aux responsables de la MCM qui travaillent en étroite collaboration avec les bénévoles du GREF (cf. glossaire).

Enfin, la mise en place de plusieurs modules courts sur l'année pourrait être l'occasion de proposer un module en fin d'année qui soit ouvert à la fois aux parents allophones et francophones. Ce module pourrait s'inspirer du principe de « la mallette des parents » et permettrait d'ouvrir le débat sur la place des parents à l'école. Ce serait aussi le moyen d'intégrer les parents allophones (et notamment ceux qui auraient suivi une formation au collège pendant l'année) à l'ensemble de la communauté des parents d'élèves. Dans ce cadre, j'envisagerais de collaborer avec l'association des parents d'élèves du collège et de prendre conseil auprès de l'EPE44, l'Ecole des Parents et des Educateurs de Loire-Atlantique.

Tout cela dépendra donc des discussions avec les acteurs concernés. Dans un premier temps, nous pourrons proposer dès la rentrée un module sur le modèle de celui que nous avons mis en place cette année, afin de commencer notre cycle de formation dès le mois d'octobre.

Si nous choisissons de mettre en place une formation sur l'ensemble de l'année scolaire, mieux vaudra se rapprocher du dispositif « Ouvrir l'école aux parents », ce qui n'exclut pas

d'organiser en fin d'année un temps d'échange ouvert à tous les parents volontaires, d'origine étrangère ou non.

Quel que soit notre choix, nous devons penser à la manière d'installer ce dispositif sur du plus long terme. Comme je l'ai déjà évoqué, le statut d'intervenante extérieure au collège pourrait me permettre de continuer à y travailler sans pour autant exercer ma fonction d'assistante d'éducation. Dans l'idéal, je pourrais aussi proposer ce format d'interventions à d'autres établissements. En ce qui concerne le collège Rutigliano, le relais pourrait également être pris par des enseignants (dans le cadre d'heures supplémentaires).

5.2 Utilisation des données de l'enquête pour l'année scolaire 2013-2014

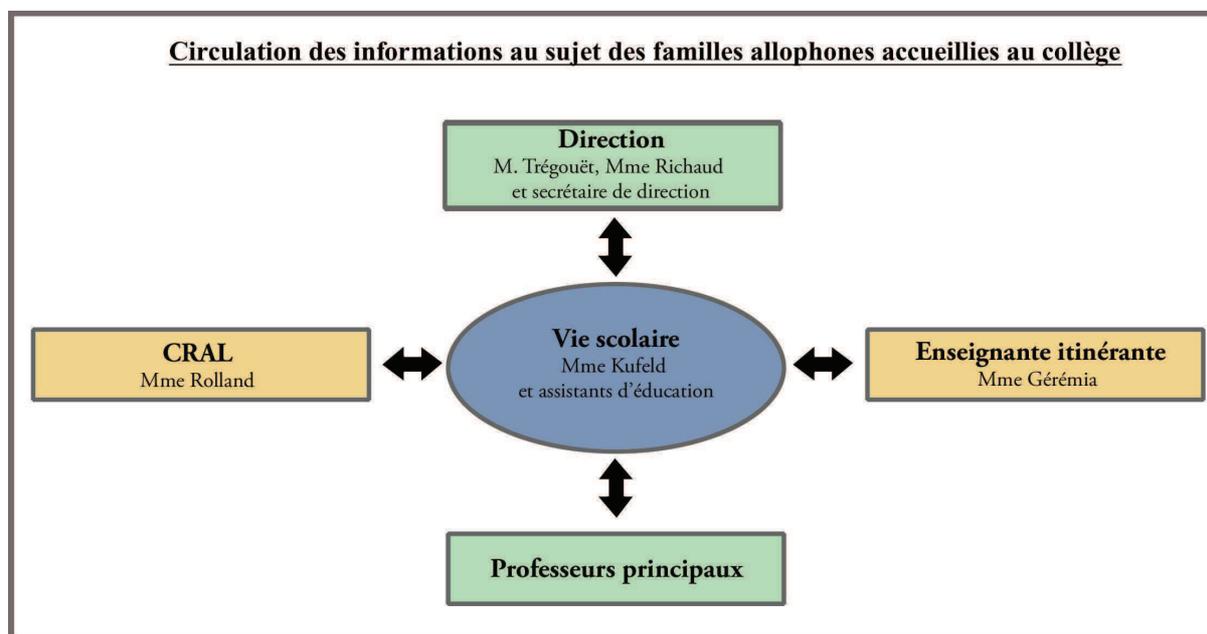
Comme nous l'avons vu dans les deux chapitres précédents, les données récoltées lors de l'enquête sur les langues parlées par les familles du collège ont été mises à profit dès cette année. Elles nous ont permis d'avoir une visibilité de la diversité linguistique des familles, de repérer les parents allophones qui avaient des besoins spécifiques, d'intégrer des élèves nouveaux-arrivants dans des classes où un élève parlait la même langue qu'eux, de permettre aux membres de la communauté éducative de mieux connaître la situation des familles et de communiquer vers les partenaires extérieurs sur la diversité culturelle du collège.

Il s'agit donc maintenant de réfléchir à une méthode pour actualiser les données de l'enquête au fur et à mesure des arrivées de nouveaux élèves et pour faire circuler les informations collectées auprès de tous les acteurs qu'elles peuvent intéresser. Les temps de fin et de début d'année scolaire sont des moments précieux à cet égard puisqu'il s'agit des moments d'inscription et d'accueil des nouveaux élèves, et notamment des élèves de 6^{ème}.

En fin d'année scolaire, j'ai donc transmis un document à la secrétaire de direction du collège, en charge de l'accueil des familles pour les inscriptions de l'année 2013-2014. Ainsi, je lui ai demandé de repérer les familles qui ne maîtrisaient pas bien le français et de me transmettre les informations dont elle disposait.

A la rentrée de septembre, j'envisage de mener le même type d'enquête qu'en décembre dernier auprès des 6 nouvelles classes de 6^{ème} afin de compléter le fichier déjà élaboré. Une fois toutes ces informations récoltées, il me faudra réfléchir à la manière de faire circuler les informations. A l'intérieur du collège, j'envisage de travailler en étroite collaboration avec la

principale adjointe qui est en charge de l'accueil des familles nouvelles venues. Elle est donc une personne ressource quant à la centralisation des informations au niveau de la direction du collège. L'enseignante itinérante, Mme Gérémia devrait également être un relais important dans le circuit d'informations car elle propose un entretien préparatoire avec les élèves allophones et leurs parents à leur arrivée dans l'établissement. J'envisage également de discuter avec Mme Rolland, responsable du CRAL, pour voir si les parents des élèves qu'elle accueille seraient susceptibles d'être intéressés par notre dispositif. Enfin, je ferai redescendre les informations collectées avant tout vers les professeurs principaux des classes concernées car ce sont eux qui sont au centre de la vie d'une classe donnée. La vie scolaire, comme l'indique son nom, est au cœur de la vie quotidienne du collège. Je pense donc en faire le centre de ce réseau de communication selon le schéma suivant :



Le but de cette opération est de poursuivre les objectifs que nous avons cités au début de cette section. Par ailleurs, je pars du principe qu'il est primordial d'envisager un système pour faire circuler les informations. En effet, M. Trégoût me l'a souvent fait remarquer, le collège est une communauté qui regroupe un grand nombre de personnes avec des attentes, des missions et des rôles différents : les difficultés rencontrées pour que tout le monde puisse collaborer harmonieusement sont souvent liées à des problèmes de communication. La mise en place d'un réseau explicite de circulation des informations pourra donc, je l'espère, favoriser la bonne communication entre tous les membres de cette vaste communauté.

5.3 Perspectives d'échange avec le réseau extérieur au collège

Pour l'année scolaire 2013-2014, nous souhaitons poursuivre les collaborations avec les acteurs extérieurs qui ont participé au projet mis en place cette année. Il s'agira donc de continuer le travail et la réflexion engagés avec l'ASAMLA, de trouver des partenaires relais dans le cadre de la formation linguistique des parents d'élèves, de reconduire les actions dans le cadre du CESC ou d'en proposer de nouvelles et de renforcer la communication avec les instances et services de l'Éducation Nationale et de la Ville de Nantes.

J'ai déjà exposé les directions que nous envisageons de suivre avec l'ASAMLA (section 3.4.2), et avec des centres de formation linguistique (section 5.1.3). Dans le cadre du CESC, il s'agira toujours de faire connaître nos actions et de proposer aux élèves du collège une sensibilisation à la diversité culturelle dans une démarche citoyenne. Nous avons évoqué avec la FAL 44 la possibilité qu'elle intervienne au collège en amont du Forum Santé-citoyenneté. Un rendez-vous est donc prévu avec le professeur d'histoire-géographie avec lequel j'ai travaillé cette année ainsi qu'avec la documentaliste pour qu'ils organisent des séances de travail avec les élèves sur le temps de classe. En ce qui concerne la journée du Forum Santé-citoyenneté, il a été question de faire intervenir la CIMADE, qui propose des campagnes de sensibilisation pour porter la voix des étrangers en France. Cette association a notamment l'habitude d'intervenir en milieu scolaire. Du côté de l'atelier slam, nous espérons pouvoir motiver des apprenants du CRAL à y participer. Cela pourrait donner lieu à un travail à partir des langues maternelles de chacun mais aussi à une réflexion sur les parcours migratoires des élèves.

Toujours à l'intérieur du collège, la réunion de fin d'année qui regroupait tous les personnels éducatifs du collège m'a permis de présenter le bilan du projet que j'ai monté cette année et les ressources mises à la disposition de tous (livret d'accueil traduit en 5 langues et restitution de l'enquête). Les enseignants m'ont donc demandé de participer avec eux à la rentrée à un groupe de travail à la rentrée sur le thème du collégien-citoyen. Ce sera donc l'occasion d'intégrer notre dispositif dans le projet d'établissement et de discuter de la place des parents dans ce processus.

Pour ce qui est de la communication vers l'extérieur de l'établissement, plusieurs directions se dessinent et il s'agit particulièrement de collaborer avec les instances et services de l'Éducation Nationale et de la Ville de Nantes.

A l'issue de la rencontre avec le coordonnateur du Programme de Réussite Educative de la

Ville pour le secteur du collège, Romain Pitout, nous avons décidé qu'il serait intéressant d'échanger nos informations au sujet des familles allophones, afin de pouvoir répondre au mieux à leurs besoins. Par ailleurs, R. Pitout m'a proposé de mettre en place des temps de formation sur la notion de l'éducation interculturelle afin de sensibiliser les intervenants qui travaillent dans le cadre du PRE. Nous nous rencontrerons donc à la rentrée pour faire le point sur nos différentes perspectives et actions respectives. Il m'a également conseillé de prendre rendez-vous avec le chargé de la politique d'intégration de la Ville, Philippe Rigollier, afin de lui présenter les actions que nous avons mises en place. Il pourrait être un médiateur qui porte notre voix.

Toujours au niveau des acteurs de proximité liés à la Ville, M. Trégouët a présenté notre dispositif lors des dernières réunions du GTS et du GTJ (Groupements Territoriaux Sécurité et Jeunesse). Etant donné l'intérêt que ce sujet a suscité, il est possible que je sois invitée à ces réunions pour discuter de nos perspectives.

Enfin, au sein de l'Éducation Nationale, deux services me semblent particulièrement concernés par notre sujet : le service Vie Scolaire de l'Académie et le CASNAV. En ce qui concerne le CASNAV, des contacts ont d'ores et déjà été pris puisque Mme Géréma, enseignante itinérante, a communiqué sur notre dispositif. Elle a évoqué l'idée que j'intervienne au sein de groupes de réflexion pour exposer mes méthodes de travail. Au niveau du service Vie Scolaire, il s'agirait par son intermédiaire d'aller à la rencontre d'autres établissements scolaires afin d'échanger sur nos expériences respectives.

Le spectre d'action en terme de réseau est vaste et il s'agira d'agir par priorités. Cela dit, toutes ces perspectives montrent qu'il y a une réelle réflexion et un domaine d'action à développer. En ce qui me concerne, j'y vois notamment la possibilité de profiter de tout ce réseau pour continuer à défendre les intérêts des familles allophones et migrantes, et de proposer des interventions dans le sens de l'éducation interculturelle et de la formation des parents allophones d'élèves.

CONCLUSION

A l'issue de cette première expérience, nous pouvons considérer qu'un dispositif en direction des parents allophones d'élèves a bel et bien sa place au collège Rutigliano de Nantes. Les objectifs que nous nous sommes fixés répondent en effet à des besoins réels, aussi bien concernant les familles qu'accueille l'établissement qu'en terme de communication et de collaboration avec les acteurs de terrain. Il nous faut cependant rester conscients que cette opération ne constitue qu'un premier pas dans un processus qui devra s'étaler sur le long terme. En effet, cette opération s'inscrit dans un champ plus vaste qui vise la prise en compte de la richesse que peut offrir la diversité linguistique et culturelle par toutes les personnes liées à la réussite éducative des élèves. Dans cette mesure, il s'agit autant de permettre aux parents d'élèves migrants de ne pas se mettre à l'écart du système éducatif, que de sensibiliser les acteurs de la réussite éducative à la réalité pluriculturelle du territoire.

De manière générale, cette expérience a reçu un accueil très positif et tous les professionnels de l'éducation qui y ont participé de près ou de loin ont fait preuve d'un réel enthousiasme à l'égard de nos initiatives. En ce qui concerne les parents, nous ne pouvons évaluer les retombées de notre opération qu'à travers les retours de parents volontaires et en demande de soutien. A en juger par le nombre de participants à la formation en comparaison avec les chiffres révélés par notre enquête, nous pouvons déduire qu'une partie de la communauté parentale reste à l'écart. Il y a donc certainement des parents qui ne peuvent ou ne souhaitent pas suivre la démarche que nous leur proposons. Cette question devra donc être prise en compte dans nos réflexions à venir. Bien sûr, il aurait été illusoire d'espérer répondre aux besoins de tous en un temps si court. Il s'agit donc bien d'avancer pas à pas. Dans l'idéal, nous espérons qu'en prenant en charge l'accueil des familles dès leur arrivée au collège, nous pourrions au fil des années réduire l'écart entre les parents et l'établissement scolaire.

Pour ma part, j'ai particulièrement apprécié la mission qui m'a été offerte dans la mise en place de ce projet. Le fait d'agir sur mon lieu de travail tout en occupant une place de stagiaire en master 2 a été pour moi un « luxe » que l'on ne peut pas toujours s'offrir dans la vie active. En effet, je bénéficiais d'une bonne connaissance du terrain et de ces acteurs, ce qui m'a permis d'agir efficacement, mais j'avais aussi le temps de mener une réflexion théorique et d'être dans une démarche d'analyse et de recherche. Il me semble en effet que c'est souvent le temps qui manque dans la vie active pour lier réflexion théorique et pratique professionnelle. Par ailleurs, les résultats de cette expérience répondent aux attentes que j'ai énoncées en

introduction : j'ai pu mettre en place et mener une formation linguistique qui m'a donné l'occasion d'être au contact de cultures étrangères. En outre, j'ai pu mener grâce à ce travail une réflexion passionnante sur certains aspects théoriques dans le champ des sciences du langage et des sciences de l'éducation. J'ai aussi pu mettre à profit mon expérience de la vie à l'étranger à l'occasion d'échanges avec les participants et les différents interlocuteurs investis dans ce projet.

Par ailleurs, ce stage m'a permis de développer des compétences et de me construire un réseau qui me permettront certainement à l'avenir d'intervenir dans le cadre de l'éducation interculturelle et de la valorisation de la diversité culturelle, dans un premier temps dans le milieu éducatif. Dans cette perspective, j'espère pouvoir contribuer, à ma petite échelle, à faire évoluer les mentalités et à mettre en cause les idées reçues concernant les populations d'origines étrangères en France. Au sujet des représentations discriminatoires à l'égard des étrangers, je partage l'opinion de M-R Moro (2012) qui écrit qu'elle a « le sentiment qu'au sein des jeunes générations, les choses évoluent plutôt dans le bon sens » (p.46). C'est aussi le constat que fait M. Trégouët dans l'entretien que nous avons eu :

« Une incidence positive sur l'établissement scolaire : ici il ne me semble pas avoir vu de problème de rivalité ethnique. La seule chose qu'on ait eue l'année dernière c'est au niveau du CRAL. Mme Rolland m'avait appelé car il y avait eu une hostilité entre des gens d'Europe de l'Est et des africains. Mais entre les élèves du collège non, et ça c'est quand même important. » (p.5)

J'ai en effet l'impression que le rôle d'éducateur que nous avons auprès des plus jeunes en tant que professionnels et en tant qu'adultes nous amène parfois à leur transmettre des représentations négatives qu'ils n'auraient pas forcément construites d'eux-mêmes. Dans une société où les mouvements migratoires et la communication avec le lointain sont facilités par les évolutions technologiques, les jeunes générations ne se représentent pas le monde de la même manière que leurs parents. Il est donc nécessaire de les laisser construire cette société, de les aider à le faire, et d'éviter de leur transmettre des représentations qui sont déjà reconnues comme étant des obstacles à la construction d'une société harmonieuse et cohérente.

Bibliographie

Ouvrages

- ABDALLAH-PRETECEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Puf.
- AUGÉ, H., CANADA PUJOLS, M-D., MARLHENS, C. et MARTIN, L. (2005). *Méthode de français, Tout va Bien ! 1*. Paris : Editions CLE International.
- BERNARD, P-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- BERTHELIER, R. (2006). *Enfants de migrants à l'école française*. Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de minuits
- BOURHIS, R. Y., MOISE, L.C., PERRAULT, S. & LEPICQ, D. (1997), Towards an interactive acculturation model : a social psychological approach », *International Journal of Psychology*
- BRINBAUM, Y. MOGUEROU L. et PRIMON J-L. (2012). Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire. INSEE
- BRINGUIER, L. et CARLO, C. (2006) « *Trait d'union 2-culture et citoyenneté* ». Paris : Editions CLE International.
- CIMADE (2013). *Migrations. Etats des lieux 2012*. Paris : La CIMADE
- CHAUVEAU, B. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des milieux d'excellence pédagogique*. Paris : éditions Retz
- CHOMENTOWSKI, M. (2009) *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris : l'Harmattan
- DASEN, P.R & PERREGAUX, C. (2000) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? Raisons éducatives*. Bruxelles : DeBoeck Université (cf. AKKARI, A. *Au-delà de l'ethnocentrisme dans l'éducation*)
- DURAND, D. (2012). *Délégué Flash 2013, guide à l'usage des élus lycéens et collégiens*. Grenoble : SCEREN CNDP-CRDP.
- DURKHEIM, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : PUF
- FELIX, R. (2011). *Le principal, il nous aime pas. L'école à l'épreuve de la mixité sociale*. Lyon : Editions Quart Monde/Chronique Sociale
- FELIX, R. (2013). *Tous peuvent réussir ! Partir des élèves dont on n'attend rien*. Lyon : Editions Quart Monde/Chronique Sociale
- GAGNÉ, G., SPRENGER-CHAROLLES, L., LAZURE, R. et ROPÉ F. (1989) *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984)*. Tome 1 : *Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*.
- GAUCHET, M. (2006) *Famille et parentalité : Rôle et fonction entre traditions et modernité*. Saint-Denis: Université de la Réunion – Faculté des lettres et sciences humaines.
- GROJEAN, F. (1987). *Le bilinguisme : vivre avec deux langues*. In Tranel, n°7
- GAYET, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris : INRP
- KAUFMANN, J.C. (2004) *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Hachette littérature.
- LANG, J. LE BRAS H., (2006). *Immigration positive*. Paris : Odile Jacob.
- MATTHEY, M. (2009) Fascicule cours : *Rapports inter-groupes exolinguisme et didactique des langues*. Master Sciences du langage spécialité Fle, Première année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3
- MICHALON, C. (2002). *Histoire de différences, différence d'histoires*. St Maur des Fossés : éditions Sépia
- MONTAIGNE, M. (1584). *Essais*. Paris : éd. Firmin-Didot frères. chap. 26, livre I, p. 64
- MORO, M-R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Montrouge : Bayard éditions.
- MORO, M-R. (1994). *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*. Paris : PUF
- MUFWENE, S. (1997). *Identité*, in MOREAU, M.L, *sociolinguistique. Concepts de base*, Sprimont : Mardaga. 160-165
- ŒUVRARD, F. GLASMAN, D. (2004). *La déscolarisation*. Paris : Editions La Dispute.
- SANDEZ NEGRINI, A. (2011). *Élaboration et mise en oeuvre de la formation « Ouvrir l'école aux*

parents pour réussir l'intégration » au collège Jacques Prévert de Gaillard. Master 2 professionnel, Mention Sciences du langage Spécialité Français Langue Etrangère Année universitaire 2010-2011. Université Stendhal Grenoble 3.

SCHNAPPER, D. (2007). *Qu'est ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard

SERRES, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Editions Le Pommier

TAJFEL, H., (1972) « *La catégorisation sociale* », in S. MOSCOVICI, Introduction à la psychologie sociale, Paris : Larousse

TIBERT, S. (2007). *Le français avec ... des jeux et des activités*. Paris : Editions Bordas et Fils Eli.

TREMBLAY, P., (2012). « *Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques* ». Bruxelles : éditions de Boeck Éducation

TRIBALAT, M. (2010) *Les yeux grands fermés . L'immigration en France*. Paris : Denoël

TRIMAILLE, C. (2009). Fascicule cours : *Plurilinguisme et identité* Master Sciences du langage spécialité Fle, Première année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3

TRIMAILLE, C. (2009). Fascicule documents : *Plurilinguisme et identité* Master Sciences du langage spécialité Fle, Première année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3

VIDON, G. (1995) *La réhabilitation psychosociale en psychiatrie*. Paris : Éditions Frison Roche

Textes et rapports officiels

BOEN du 31 mai 2012 : circulaire n° 2012-081 du 19-4-2012 sur l'opération « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » - année scolaire 2012-2013

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=60244

BOEN du 31 août 2006 : Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 sur le rôle et la place des parents à l'École

<http://www.circulaires.gouv.fr>

BOEN du 25 avril 2002 : circulaire n°2002-063 20 mars 2002 sur les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés

<http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

BOEN du 9 mai 2002 : circulaire n°2002-101 25 avril 2002 sur la scolarisation des enfants du voyage et des familles non sédentaires

<http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201120C.htm>

CODE DE L'ÉDUCATION (2006). Articles D. 111-1 à D. 111-15 relatifs aux parents d'élèves

[http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?](http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000006525713&idSectionTA=LEGISCTA000006182457&cidTexte=LEGITEX)

[idArticle=LEGIARTI000006525713&idSectionTA=LEGISCTA000006182457&cidTexte=LEGITEX](http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000006525713&idSectionTA=LEGISCTA000006182457&cidTexte=LEGITEX)

[T000006071191&dateTexte=20130715](http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000006525713&idSectionTA=LEGISCTA000006182457&cidTexte=LEGITEX)

HAUT CONSEIL A L'INTÉGRATION (2010). *Les défis de l'intégration à l'école*. Paris : La

Documentation Française.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000053/0000.pdf>

HAUT CONSEIL A L'INTÉGRATION (2006). *La place et le rôle des parents dans l'école*. Paris : La Documentation Française.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000860/0000.pdf>

HAUT CONSEIL A L'INTÉGRATION (2001). *Familles et pauvreté*. Paris : La Documentation Française.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/014000305/0000.pdf>

HAUT CONSEIL A L'INTÉGRATION (2002). *Favoriser la réussite*. Paris : La Documentation Française.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000132/0000.pdf>

JO du 24 avril 2005 : loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 : loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#loi>

LES ACTES DE LA DESCO (2004). *L'intégration des nouveaux arrivants, quelle mission pour l'école ?* Versailles : CRDP

http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/61/2/integration_nouveaux_arrivants_109612.pdf

Articles

- AHOVI, J., MORO, M.R., (2011). *Apaiser les enfants. Une fonction parentale singulière et universelle*. In : Revue L'autre, revue transculturelle. Vol.12, n°3 : *Parentalités*. Grenoble : La pensée sauvage éditions. 267-277
- BEQUE, M. (2009). Enquête parcours et profils des migrants. Une approche statistique originale. Revue Européenne des Migrations Internationales consultable sur <http://remi.revues.org/4894>
- BILLIEZ, J. (1985). *La langue comme marqueur d'identité*. In CHARBIT, Y., PEROTTI, A. *Génération nouvelles*, in Revue européenne des migrations internationales, vol. I, n°2, pp. 95-105
- GUYON, R. (2013) *Entretien avec George Pau-Langevin*. In : revue Diversité n° 172. *La réussite éducative : enjeux et territoires*. Chasseneuil du poitou : CNDP. 7-10
- KAKPO, S. (2013). *la circulation du travail scolaire entre école et familles populaires*. In : revue Diversité n° 172. *La réussite éducative : enjeux et territoires*. Chasseneuil du poitou : CNDP. 119-123
- KOCHMAN, R. *Y-a-t-il une langue maternelle dans la salle ?* In *Langue maternelle et communauté linguistique*, Langue française, , n°54, pp. 119-128
- PRONOVOST, G. (2013) *Réussite éducative, réussite scolaire et milieu familial*. In : revue Diversité n° 172. *La réussite éducative : enjeux et territoires*. Chasseneuil du poitou : CNDP. 18-22
- TAP, P. (1997). *Marquer sa différence*. Sciences Humaines n°15 consultable sur <http://www.pierretap.com/pdfs/151.pdf>
- SCHNAPPER, D. (2009). *L'intégration. Enjeux de connaissance et de politique , Grande Europe* n° 10, Paris : La Documentation française consultable sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/d000586-l-integration.-enjeux-de-connaissance-et-de-politique-par-dominique-schnapper/article>
- VALLET, L-A. (1996) *L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données française*. Revue française de pédagogie n°117
- ZEROULOU, Z. (1998). *La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation*. In : *Revue française de sociologie*. 29-3. L'école en croissance. 447-470.
- ZEROULOU, Z. (1985) *Mobilisation familiale et réussite scolaire*. In: *Revue européenne de migrations internationales*. Vol. 1 N°2. Décembre. Génération nouvelles. pp. 107-117. consultable sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1985_num_1_2_983

Ressources en ligne

- <http://eduscol.education.fr/>
- <http://www.ozp.fr/>
- <http://www.persee.fr/>
- <http://www.gouvernement.fr/>
- http://cic-lemans-5-ais.ia72.ac-nantes.fr/CDSNAV/IMG/pdf/ACC-_et_SCOL_en_COL-.pdf :
- <http://passerelle.ac-nantes.fr/flsco/>
- <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/>
- www.immigration.interieur.gouv.fr
- <http://www.asamla.fr/>
- <http://casnav.wordpress.com/>
- <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/>
- <http://www.gouvernement.fr/>
- <http://www.education.gouv.fr/>
- <http://cpe.paris.iufm.fr/>
- <http://www.inegalites.fr/>
- <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- <http://www.ville.gouv.fr/>

Glossaire

L'ACCOORD

Association loi 1901 qui a pour objet de développer l'action éducative, sociale et culturelle pendant le temps libre, sur le territoire de la ville de Nantes. Elle est constituée de centres sociaux culturels implantés dans différents quartiers de la ville. C'est une délégation de la Ville de Nantes.

AED

Assistant d'Éducation. Ce statut, créé en 2003 dans le cadre de la loi Ferry, a remplacé celui de maîtres d'internat (MI) et de surveillants d'externat (SE). Il renforce la dimension éducative de cette fonction.

AS

Assistant social

ASAMLA

Association Santé Migrant de Loire Atlantique. Association loi 1901 basée à Nantes.

ATP

Aide au Travail Personnel. Dispositif mis en place dans les EPLE pour l'aide au travail personnel, obligatoire pour tout les élèves de 6^{ème}.

CADA

Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile. Les CADA relèvent de l'action sociale et sont à ce titre financés par l'État à travers les Préfectures de région qui en assurent la tarification. Enfin, la gestion est déléguée à une association ou une entreprise choisie au terme d'une procédure d'appel d'offres.

CAI

Contrat d'Accueil et d'Intégration. « Il est établi par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (Ofii) et présenté à l'étranger. Il doit le signer et suivre certaines formations obligatoires (cours de français, formations civique et sur la vie en France). Il bénéficie également, si besoin, d'un bilan de compétences professionnelles. » <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F17128.xhtml>

CDI

Centre de Documentation et d'information. Tous les collèges sont dotés d'un CDI. Il est géré par un ou plusieurs professeurs documentalistes.

CEL

Contrat Éducatif Local. Il est conclu entre l'État et la Ville par lequel ces partenaires s'engagent à promouvoir localement un projet éducatif concerté à destination des enfants et des jeunes.

CIMADE

Comité Inter Mouvements Auprès Des Évacués. C'est une association nationale militante spécialisée dans le droit des étrangers.

CLA

Classe d'Accueil. Ces classes sont destinées aux élèves allophones nouveaux-arrivants scolarisés dans un EPLE du second degré.

CLIN

Classe d'Insertion. Ces classes sont destinées aux élèves allophones nouveaux-arrivants scolarisés dans un EPLE du premier degré.

COP

Conseiller d'orientation psychologue. Dans les collèges et les lycées publics, il accompagne les élèves dans la construction des compétences à s'orienter tout au long de la vie. Il assure et coordonne l'organisation de l'information des élèves sur la connaissance de soi, des métiers et des formations, en lien avec les équipes

éducatives.

CPE

Conseiller Principal D'Éducation. Il exerce dans le second degré, en collège ou en lycée. Il est chargé du bon déroulement de la vie scolaire et contribue à placer les élèves dans les meilleures conditions d'apprentissage

CRAL

Centre Ressource allophones. Structure d'enseignement des 16-18 ans primo-arrivants allophones. Il est hébergé au collège Rutigliano de Nantes et est missionné par la Mission Générale d'Insertion de l'Académie de Nantes.

CUCS

Contrats urbains de cohésion sociale. Ils ont succédé en 2007 aux contrats de ville comme cadre du projet de territoire développé au bénéfice des quartiers en difficultés. Le contrat urbain de cohésion sociale est un contrat passé entre l'Etat et les collectivités territoriales qui engage chacun des partenaires à mettre en œuvre des actions concertées pour améliorer la vie quotidienne des habitants dans les quartiers connaissant des difficultés.

E-Lyco

Plateforme en ligne qui permet aux élèves, aux parents d'élèves et aux enseignants de communiquer et d'échanger des informations à distance (cahier de texte, bulletin de note, boîte mail, emploi du temps, etc).

EANA

Élève Allophone Nouvellement Arrivé

ECLAIR

École Collège et Lycée pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite.

Programme de l'Éducation Nationale mis en place dans les zones prioritaires (ancienne appellation : ZEP)

FLE

Français Langue Étrangère

FLS

Français Langue Seconde

FOS

Français sur Objectifs Spécifiques

GTS

Groupement Territorial Sécurité

GTJ

Groupement Territorial Jeunesse

HCI

Haut Conseil à l'Intégration

MCM

Maison des Citoyens du Monde

SEGPA

Section Générale et Professionnelle adaptée

ULIS

Unité Localisé pour l'Inclusion Scolaire

Annexes

Annexe n°1 : Entretien avec Vanessa Bernard

Annexe n°2 : Entretien avec M. Michel Trégouët

Annexe n° 3 : Invitation une réunion d'information

Annexe n°4 : Livret d'accueil (Version Française)

Annexe n°5 : Enquête menée auprès de l'ensemble des élèves du collège

Annexe n°6 : Bilan de l'enquête

Annexe n°7 : Programme prévisionnel de formation

Annexe n°8 : Livrets d'accueil traduits par les interprètes de l'ASAMLA

Annexe n°9 : Questionnaire de présentation des apprenants

Annexe n°10 : Livret de l'apprenant «Apprendre la langue française»

Annexe n°11 : Livret de l'apprenant «Etre parent d'élève»

**Annexe n°12 : Formation l'Ecole des parents :
Récapitulatf des notions et thèmes abordés**

Annexe n°13 : Questionnaire distribué aux élèves en retenue

Annexe n°14 : Evaluation du déroulement du stage

Annexe 1 : Entretien avec Vanessa Bernard

Vanessa Bernard est juriste spécialisée en droit des étrangers à la CIMADE de Nantes. Lors de cet entretien réalisé en juin 2013, elle présente la mission de l'association pour laquelle elle travaille et dresse un bref état des lieux concernant l'accueil des étrangers en France, et particulièrement à Nantes.

Propos recueillis par Cécile Even

Vanessa Bernard: La CIMADE c'est une association de défense des droits des étrangers qui a plus de 70 ans, qui est née en 1939 suite aux mouvements de population avec la seconde guerre mondiale. C'est une association protestante à la base qui s'est affranchie de la religion. Ce sont des pasteurs qui l'ont créée. C'est une association nationale régionalisée qui recouvre 12 régions. Nous ici à Nantes on fait partie de la région CIMADE Bretagne/Pays de La Loire. Le principe de la CIMADE comme on dit c'est qu'on a 2 pieds : on est sur le terrain parce qu'on fait des permanences d'accès aux droits pour les étrangers, pour les aider dans toutes leurs démarches liées à leur séjour ou à l'asile. Et le 2ème pied, c'est toute l'action de plaider et de sensibilisation pour pouvoir porter la parole des étrangers en France. Donc on a plein de campagnes de plaider. Donc il y a des actions plutôt tournées vers les politiques, vers les élus locaux, etc., en sachant que la CIMADE est reconnue au niveau national pour son expertise juridique. Donc on est régulièrement sollicité par le ministère.

Cécile Even : C'est une délégation ?

V.B : Ce n'est pas une délégation mais on est reconnu parce que ça fait vraiment longtemps qu'on travaille sur ce champ là.

Le volet sensibilisation c'est aussi des actions vers le grand public avec par exemple un festival qui s'appelle Migrant'scène, tous les ans. Et puis on a aussi des outils de sensibilisation tournés vers les collégiens et les lycéens du type « parcours du migrant », un peu un jeu de l'oie géant qui retrace le parcours d'étrangers, ça montre un peu le parcours de combattant d'un étranger qui arrive en France. C'est un outil qui nous sert beaucoup pour essayer de casser les préjugés sur les étrangers.

C.E : ça serait bien qu'on voit si vous pouvez intervenir dans le cadre du CESC. Cette année on a fait intervenir la FAL 44 avec leur campagne sur le droits des enfants dans le monde et sur la lutte contre les discriminations.

V.B : Oui, on travaille beaucoup avec eux. Voilà, il y a donc des outils pédagogiques et sinon on a beaucoup de publications à la CIMADE tous les ans. Notamment l'état des lieux des migrations. Après, comme on intervient dans les centres de rétention, on fait des rapports/témoignages de ce qui s'y passe.

C.E : Et toi qu'elle est ta mission à la CIMADE ?

V.B : Moi je suis salariée régionale et je couvre les actions juridiques de la CIMADE. Je suis juriste de formation, en droit des étrangers, et je coordonne toutes les permanences de la région. Je forme tous les bénévoles qui interviennent,

environ 200 bénévoles sur la région. J'interviens sur les dossiers qui sont un peu problématiques juridiquement et puis aussi je coordonne l'action prison/détention.

C.E : La détention d'étrangers en situation irrégulière ? ou ça peut être d'autres situations ?

V.B : Oui, c'est principalement des étrangers, pas forcément en situation irrégulière mais des gens qui vont basculer dans l'irrégularité du fait de leur incarcération. Mais nous on est vraiment sur l'accès aux droits. On a fait pendant longtemps de l'alphabétisation. On n'en fait plus au niveau de la CIMADE régionale parce qu'on a décidé depuis plusieurs années de faire focus sur le droit parce qu'on n'est pas nombreux à le faire et comme c'est un droit qui change énormément et qui est très technique, on reste sur le créneau où on peut être le plus utile. Donc le groupe local de Nantes c'est environ 90 bénévoles, une quarantaine sur les permanences d'accès aux droits. Il y a deux permanences par semaine, c'est sans rendez-vous, ils sont reçus en pré-accueil pour voir leur dossier, s'ils sont suivis ou pas parce qu'on a des dossiers qui traînent parfois sur plusieurs années et ensuite ils sont reçus par des binômes de bénévoles qui ne sont pas tous juristes mais qui sont formés.

C.E : Ils sont orientés par d'autres structures qui les dirigent vers vous ?

V.B : Oui, Il y a plein de structures qui orientent vers nous. On est assez bien identifié sur Nantes et on est financé par la ville aussi. Donc la ville nous envoie aussi pas mal de gens et puis après c'est du bouche à oreille. On reçoit à peu près 3000 personnes par an ici. On ouvre environ 800 nouveaux dossiers par an. La plupart des étrangers en situation irrégulière sont passés par chez nous en sachant que sur Nantes on a quand même la chance d'avoir un gros réseau d'associations qui travaillent sur la thématique des étrangers et on a pris le parti de se coordonner au sein d'un collectif qui s'appelle l'UCIJ, Unis Contre l'Immigration Jetable, et donc on a des réunions de coordination toutes les semaines pour pas se marcher dessus et savoir qui fait quoi.

V.B : Non, nous on est vraiment sur le séjour, les demandeurs d'asile notamment. Ça nous arrive de nous occuper des droits sociaux mais on préfère ré-orienter sur le droit commun, parce qu'il n'y a pas de raison que les étrangers sortent du dispositif du droit commun. Par contre, il y a beaucoup d'assistants sociaux ou d'éducateurs qui viennent aux permanences. On a pris le parti de les renseigner pour qu'il y ait une montée en compétence du droit commun et que les étrangers soient enfin pris en compte dans le système

de droit commun.

Mais bon sur Nantes, la chance qu'on a c'est d'avoir un gros réseau. On a aussi la chance d'avoir un barreau d'avocats avec une commission spécialisée sur le droits des étrangers, donc on travaille beaucoup avec les avocats nantais. C'est assez atypique par rapport à ce qui peut se passer dans d'autres villes de France.

C.E : Même dans les grandes villes qui sont très concernées par cette problématique ?

V.B : C'est très difficile. Dès qu'il y a plusieurs associations, il peut y avoir tendance à tirer la couverture à soi. À Nantes c'est pas comme ça donc, on a plein de réunions inter-associations militantes.

C.E : C'est vrai que moi je travaille davantage sur la problématique de la scolarisation et la problématique du quartier sur lequel on est implanté. Et si ça m'intéresse de te rencontrer c'est aussi, si possible, pour connaître les spécificités de la Ville de Nantes. Quelles sont les provenances les plus courantes par exemple aujourd'hui ?

V.B : Au niveau des migrations ?

C.E : Oui. Comprendre comment c'est à Nantes à ce niveau là. Moi quand je suis avec mes élèves au CRAL, je ne leur demande rien sur leur vie privée. Sauf quand on travaille sur le témoignage mais là c'est eux qui choisissent ce dont ils veulent bien parler, et on fait un travail en amont sur l'expression qui fait qu'on libère la parole mais il n'est pas question pour moi de les interroger. Je ne connais pas la situation de mes élèves et je ne veux pas la connaître.

V.B : Et c'est tant mieux ! Pour te dire, sur la Loire-Atlantique, on est un gros département d'accueil d'étrangers, beaucoup de demandeurs d'asile depuis qu'il y a eu la régionalisation de la demande d'asile il y a 3 ans

C.E : Parce qu'à Nantes on est une préfecture de Région ?

V.B : Voilà. Sur la Région, Nantes est la seule ville à traiter les demandes d'asile, ce qui fait qu'on a concentré un certain nombre de personnes qui auparavant se répartissaient sur un plus grand territoire.

C.E : Avant c'était comment ?

V.B : Départemental. Il y avait dans chaque préfecture de département une plate-forme d'accueil des demandeurs d'asile. Aujourd'hui ce n'est plus le cas.

C.E : Tu ne peux plus faire de démarches ailleurs qu'à Nantes ? Autrement dit, il vaut mieux être sur place ...

V.B : Voilà. A Angers maintenant ils ont l'autorisation de mettre en place une plate-forme d'accueil des demandeurs d'asile. C'est Espace accueil. À Nantes c'est Aïda. Ils peuvent faire de la domiciliation mais en tout état de cause, tout est centralisé à Nantes.

C.E : De la domiciliation ?

V.B : Oui. De la domiciliation administrative, pour avoir

une adresse. Ils font boîte aux lettres en fait.

Donc tout ça a sacrément changé la donne. Il y a eu un afflux assez important d'étrangers qui sont venus à Nantes. La plate-forme d'Aïda par exemple domicilie actuellement 130 nouvelles personnes par mois. Ça fait beaucoup de nouveaux dossiers sur l'année, plus tous ceux qui sont en file active.

C.E : Et du coup qu'est ce qui est le plus fréquent : des gens qui arrivent seuls ou en famille ? Il y a beaucoup de « rapprochement familial » ?

V.B : Pendant un temps donné - là je fais vraiment la dissociation entre asile et séjour - c'était principalement des hommes seuls qui fuyaient leur pays. Et une fois qu'ils avaient obtenu des papiers, ils faisaient venir leur famille. Là, c'est du rapprochement familial. Maintenant, ça a complètement changé. Ce sont les familles entières qui arrivent. Notamment à Nantes on a beaucoup de gens du Caucase.

C.E : C'est vrai qu'au CRAL, c'est souvent soit des ados seuls qui arrivent de pays d'Afrique, soit des familles des pays de l'Est.

V.B : Oui, c'est principalement ça sur la demande d'asile. Donc ça a vraiment changé le panel et l'intervention aussi bien des institutions que des associations. On s'est retrouvé avec des familles à la rue, chose qu'on n'avait pas avant. Ce n'est pas que c'était moins grave d'avoir un isolé à la rue mais quand il y a des femmes enceintes ou des bébés par exemple, c'est plus compliqué.

C.E : Oui, et en terme d'accueil, c'est plus difficile de mettre toute une famille ensemble

V.B : Complètement. Donc il a fallu revoir un petit peu tout ça. Après, sur les migrants qui ne sont pas en demande d'asile, on est sur un flux constant. Il n'y a pas eu d'appel d'air, le fantasme de l'appel d'air n'existe pas.

C.E : Qu'est ce que tu appelles « appel d'air » ?

V.B : Des migrants qui viendraient à tel endroit parce que c'est plus favorable qu'ailleurs, ou qui choisiraient la France parce qu'il y a le fantasme du pays des droits de l'Homme. C'est vrai, il y a de ça, mais ça ne bouge pas. Quand on fait l'état des lieux des migrations on s'aperçoit qu'il y a très peu de mouvements et qu'on est sur les mêmes chiffres chaque année.

C.E : Et sur le séjour, c'est pour des raisons de quel ordre ?

V.B : Economique principalement.

C.E: Et ça ne bouge pas, même par rapport au fait de cette impression que « la crise se rapproche » ? Moi j'étais étonnée par exemple d'avoir de plus en plus d'élèves qui venaient du Portugal.

V.B : Ça c'est vrai. On a pas mal d'européens qui arrivent. Mais finalement les européens on ne les capte pas tant que ça parce qu'ils ont le droit d'être là. Ça ne gonfle pas les chiffres de l'immigration en tant que tels.

Aujourd'hui il y a beaucoup de mouvements mais il y a aussi beaucoup de français qui migrent en Europe, donc ça équilibre. On voit aussi beaucoup d'étrangers qui avaient des titres de séjour en Espagne et qui viennent en France pour trouver du travail. Des mineurs isolés étrangers aussi, on n'en avait quasiment pas avant en Loire-Atlantique et là on en a beaucoup. Alors après ça s'explique beaucoup par les passeurs. Il y a des routes migratoires donc à un moment les passeurs s'arrêtaient à tel endroit pour les mineurs isolés. Pendant un temps donné c'était à Rennes. Mais à Rennes ils ont explosé, il y avait plus de 600 mineurs isolés à la rue donc les passeurs ont dit : «ça sent le roussi on va redescendre. » Donc voilà. Mais quand on regarde vraiment les chiffres sur la France entière, on est vraiment très stable au niveau des migrations, asiles et séjours.

Tu pourras lire le dernier rapport qui est sorti sur l'asile. L'administration dit qu'il y a eu une augmentation sur l'année. Effectivement il y a eu une augmentation mais leurs chiffres de référence c'était il y a 7 ans, et il y a 7 ans, c'était le plus bas chiffre depuis 20 ans. Donc ils prennent les références qu'ils veulent.

Nous, en tant qu'observateur associatif, on s'aperçoit que ça stagne, que les frontières de l'Europe ont été poussées au plus loin, évidemment il est beaucoup plus difficile pour un migrant de passer la barrière donc il y a moins de gens qui arrivent de fait. Clairement, la politique des visas s'est durcie.

On dit souvent qu'il y a un fantasme que les étrangers viennent pour les prestations familiales. Nous ce n'est pas ce qu'on voit. La plupart des gens qu'on voit sont des gens qui ont envie de travailler. En plus les prestations familiales sont conditionnées à tout un tas de choses avant de les obtenir, dont le fait d'avoir une situation régulière.

C.E : Ce n'est certainement pas ce qui motive dès le départ. La machine est complexe ...

V.B : Non. On parlait par exemple des roumains-roms tout à l'heure. C'est vrai qu'ils sont souvent issus de régions de Roumanie très très pauvres où il n'y a pas d'écoles pour leurs enfants, pas d'hôpitaux non plus. Tous les Roms qu'on voit à Nantes sont vraiment des gens qui viennent pour que leurs enfants soient scolarisés et qu'ils puissent être soignés. C'est la première chose qu'ils te demandent quand tu vas sur un terrain sauvage : comment faire pour envoyer les enfants à l'école ?

C.E : Ah oui ?! Pourtant on a souvent tendance à croire l'inverse

V.B : Ça c'est pour les petits jusqu'à 13 ans. Ensuite ça s'inverse parce qu'après il faut rentrer dans la communauté.

C.E : Et de manière générale, est-ce que le fait que l'école soit gratuite et obligatoire en France a tendance à peser dans les motivations à choisir de venir ici ?

V.B : Ça joue beaucoup parce qu'il y a beaucoup de pays d'Europe qui sont beaucoup plus regardants pour l'accès à l'école des étrangers. C'est vrai qu'en France, si tu n'as pas de papiers, tu peux aller à l'école, il n'y a pas de souci. Après ça engendre d'autres problèmes mais en tout cas l'accès est possible.

C.E : Oui, les directives institutionnelles préconisent le respect de l'égalité des chances, mais dans la pratique, on peut se demander si le budget est là pour appliquer cette directive.

V.B : Complètement. Enfin il faut savoir qu'en Loire-Atlantique, le Conseil Général a mis le paquet dans le sens où il a mis des sous pour qu'il y ait une permanence spécifique d'accès aux droits pour les Roms roumains et bulgares pour favoriser la scolarisation. Ça n'existe quasiment nulle part ailleurs. Après c'est de moins en moins facile à appliquer puisqu'il y a toute une politique d'expulsion des terrains sauvages et évidemment, quand tu changes de terrain tous les 4 matins, c'est difficile de rester dans la même école et de s'intégrer.

C.E : On a parlé de ce qui pouvait attirer les étrangers en France. Et Nantes, ça attire pour quoi ?

V.B : Le fait que ce soit une préfecture. Le fait qu'il y ait un gros réseau associatif. Le fait qu'il y ait un système de santé performant, en tout cas le CHU est très performant, c'est très renommé sur tout ce qui est pathologies cancéreuses. Du coup, il y a beaucoup de gens qui viennent à Nantes pour se faire soigner. On a beaucoup d'étrangers malades sur Nantes. Voilà. Et puis aussi parce Nantes c'est une grande ville de France et tout simplement de ce fait, il y a des routes migratoires.

Après, tu as aussi des communautés. Notamment si tu as un cousin qui est là tu vas instinctivement aller là où il habite. Quand tu décides de partir, c'est rassurant d'aller dans un endroit où tu as une communauté établie.

CE. : Et par rapport au travail ? Moi je viens de Saint-Nazaire donc je me dis qu'il y a l'attrait du chantier naval. Est-ce que ça peut motiver à venir à Nantes ? Ce n'est pas loin...

V.B : Pas tellement, parce que c'est compliqué d'obtenir quoi que ce soit avec le travail. C'es comme je te disais surtout une question de communauté établie et aussi tout bêtement parce que le passeur a dit « c'est ici que tu t'arrêtes ». Généralement, les migrants qui viennent pour travailler vont à Paris. Après ils voient que c'est difficile alors ils viennent en province. Les gros pôles de migrations c'est l'Île de France, Marseille, Lille et après Lyon, Bordeaux, Nantes c'est à eu près pareil.

C.E : Et le lien dans tout ça à l'apprentissage du français ?

V.B : On a pas mal de gens qui nous demandent des adresses pour apprendre le français donc on a toute une liste d'organisme qui font du FLE.

C.E : Et ça marche bien à ce niveau là ?

V.B : Oui. Après c'est vrai qu'à Nantes, à part les demandeurs d'asile, on a pas mal de francophones.

C.E : C'est sûrement l'une des raisons de choisir de venir en France...

V.B : Oui, c'est évident. Mais oui, les demandeurs d'asile

sont complètement dans autre chose quand ils arrivent. Ce n'est pas leur première demande.

C.E : Oui, c'est vrai que moi je suis dans la logique où ils sont déjà à l'école et c'est assez surprenant de voir, selon plein de critères différents, ceux qui apprennent en quelques mois et ceux pour qui c'est beaucoup plus long. Il y a une question d'intégration et de suivi aussi et c'est des fois beaucoup plus dur dans mes classes pour ceux qui viennent de pays francophones et qui ne savent ni lire, ni écrire. En France, on a un rapport très fort à l'écrit et ça pose toute la question de prendre en compte, en tout cas à l'école, les écarts culturels. Toi là dessus, qu'est-ce que tu vois par rapport à ça, en terme d'intégration ?

V.B : C'est vrai que la plupart des étrangers qu'on a ici, déjà ce sont souvent des gens qui sont assez revendicateurs. Ils font la démarche de venir jusqu'à nous. Il y a tout un pan de personnes qu'on ne voit pas et ce sont sûrement ceux qui sont le plus en précarité.

C.E : C'est donc déjà une étape d'intégration de venir ici ?

V.B : Complètement. Alors après, on est bien identifié donc on a quand même des gens qui sont assez loin de la revendication de leurs droits. Ce qui est terrible, c'est qu'on voit qu'ils ont envie d'être plus français que le français de base. C'est ce qu'on entend nous en tout cas : surtout ne pas exister en tant que « je viens de tel pays », faire son maximum pour passer inaperçu.

C.E : C'est l'impression que j'ai parfois au collège. Surtout quand ce sont juste les parents qui sont allophones. Ils voient le collège comme une institution jugeante, et c'est comme si c'était une tare d'être étranger. Alors pour moi le but c'est d'essayer de valoriser tout ça.

V.B : Ils ont très honte souvent.

C.E : Certains élèves que j'ai interrogés ne connaissent rien de l'histoire de leurs parents. Certains ont posé des questions à la maison le soir même, ils n'y avaient pas pensé avant apparemment.

V.B : Mais c'est très compliqué la migration, c'est un exil, un arrachement dans tous les sens du terme, donc aussi bien psychologique que culturel. Je crois que quand tu n'as pas vécu ça, tu ne peux pas te mettre à leur place. Il y en a qui verbalisent facilement et d'autres qui resteront toujours muets à ce sujet, et qui ne veulent surtout pas que leurs enfants soient au courant. Et puis nous, les gens qu'on voit ils en ont souvent ras le pompon des préjugés qui peuvent exister sur les étrangers et ils veulent se fondre dans le décor. S'ils pouvaient ne pas exister ça serait encore mieux. C'est ça qui est terrible, une fois qu'ils ont une reconnaissance administrative, que leurs enfants réussissent, etc, c'est là qu'ils commencent à sortir la tête de l'eau. Mais pendant toute cette période de non existence juridique et sociale, c'est très dur ! Ils ne sont ni là-bas, ni ici. C'est compliqué.

C.E : En effet, il faudrait que tout aille beaucoup plus vite pour qu'ils puissent bien vivre avec les deux cultures dans une logique positive.

V.B : Voilà. Et par exemple pour certains demandeurs d'asile, ils sont là pendant 4 ou 5 ans avant qu'ils aient leur réponse. Donc en attendant tout est en stand by.

C.E : Et d'ailleurs, quels sont les critères pour avoir le droit au séjour en France ?

V.B : Alors pour l'asile, c'est uniquement pour les familles qui ont fui leur pays pour des raisons de persécutions et qui craignent des représailles. Donc là c'est régi par une convention internationale. Un étranger ne peut pas rêver mieux s'il quitte son pays pour des menaces que la situation de réfugié. Il y a plusieurs étapes. Tu vas d'abord devant l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides qui regarde ta demande. Ils décident si tu es éligible ou non. Il y en a 10% qui sont reconnus avec le statut de réfugié par l'OFPPRA. Ensuite, tu as la possibilité de faire un recours devant la cour nationale du droit d'asile et là il y a à peu près 20% des gens qui obtiennent le droit d'asile. Et ça peut prendre des années. La procédure minimum c'est 2 ans. Le gouvernement veut que ça passe à 9 mois. Ce que nous revendiquons à la CIMADE : il faut que les choses aillent plus vite parce qu'en attendant les gens ne peuvent pas se projeter dans leur vie en France.

C.E : Faut-il encore que ce soit possible techniquement. Il ne faudrait pas non plus que ça devienne un moyen d'expulser les gens plus vite...

V.B : C'est vrai. Et puis tu as des procédures d'asile qui durent 5 ans, 6 ans, 7 ans.

Après, il y a les demandes de séjour. Alors là tu demandes à la préfecture un droit de rester en France, de s'installer et pour ça tu as différents critères pour pouvoir demander une régularisation. Tu as tous les motifs liés à l'activité professionnelle. Ce n'est pas le plus simple à obtenir mais tu as aussi tout ce qui relève de l'introduction de main-d'œuvre étrangère, les gens sont encore au pays et on les fait venir en France. Ce sont souvent des gens très diplômés.

Après, tu as tout le versant vie privée familiale qui est une des plus grosses catégories. On peut très bien obtenir une régularisation parce qu'on est parent d'un enfant français ou parce qu'on est conjoint de français. Ou parce qu'on est malade et qu'on ne peut pas se faire soigner dans son pays. En tant qu'étudiant aussi, si tu as obtenu une inscription. Et puis après tu as une catégorie un peu fourre-tout dans le cadre de la vie privée et familiale pour les étrangers qui bénéficient de leurs liens personnels et familiaux en France.

Il y a beaucoup de catégories qui sont discrétionnaires. C'est le préfet qui décide sans avoir à se justifier, et même si tu réponds à tous les critères ta demande peut être refusée. Et ensuite tu as des catégories qui sont plus protégées, où là c'est ce qu'on appelle « de plein droit ». Si le préfet veut prendre un avis négatif, il est obligé de se justifier. C'est notamment le cas pour les parents d'enfants français. La Convention Internationale prévoit qu'un enfant doit pouvoir vivre avec son père et sa mère. C'est la même chose pour les conjoints de français. Mais sinon, toute la frange des autres demandes de titres de séjour est à l'appréciation du préfet.

CE : Et en général, les avis positifs, c'est quel ordre de pourcentage ?

V.B : ça fluctue mais on est plutôt à 15-20% en Loire-Atlantique.

C.E : *Donc pour le reste, soit ils restent en situation irrégulière soit ils s'en vont ?*

V.B : C'est ça. Alors il y a des gens qui tentent leur chance et si ils n'obtiennent rien, ils rentrent dans leur pays d'origine ou ils partent dans un autre pays. Il y a des gens qui à l'issue de leur demande de titre de séjour sont enjoins par la préfecture et l'Etat français de retourner chez eux sous 30 jours ou dans les 48H. Ces gens-là, s'ils ne sont pas partis au bout du délai, qu'ils sont arrêtés et que la mesure n'est pas contestée devant un tribunal, ils sont placés en rétention. Ce placement est fait pour éloigner l'étranger et pour que toutes les diligences soient faites pour qu'il soit renvoyé du pays.

C.E : *Donc là, c'est des passages rapides en rétention ?*

V.B : C'est 45 jours maximum. Si à l'issue des 45 jours ils n'ont pas réussi à le renvoyer, l'étranger ressort.

C.E : *Autrement dit, on sait qu'on renvoie dehors quelqu'un qui n'a pas le droit d'être là.*

V.B : C'est ça. Et tu as toute cette frange que l'on appelle les « ni-ni » : ni régularisable, ni expulsable. C'est à dire qu'ils ne peuvent prétendre à aucun titre de séjour mais ils ont déjà été placés en rétention, ils ont déjà eu des mesures d'éloignement, mais aucun pays ne les a reconnus ou aucun pays ne veut les reprendre en charge. Du coup, ils sont dans l'errance totale. Ils n'ont pas de statut administratif sauf s'il y a un événement dans leur vie qui les fait basculer dans une autre catégorie. Mais malheureusement, dans nos permanences, on voit beaucoup de gens comme ça, des gens qui ne rentrent dans aucune case, parce qu'on est un peu au bout de la chaîne. Donc notre travail c'est aussi beaucoup d'expliquer pourquoi ce n'est pas possible. Alors en soi, c'est difficile à vivre pour beaucoup de bénévoles mais nous à la CIMADE, on a pris le parti de se dire que c'était important qu'on soit là en tant qu'associatif pour que les personnes aient le sentiment d'être considérées et qu'on leur explique enfin les choses, qu'ils aient une explication claire.

C.E : *Dernière chose que je voulais te demander, tu me diras si ça t'inspire quelque chose. Quel est le lien qu'il y a selon toi entre catégories socioprofessionnelles défavorisées et personnes ayant migré de plus ou moins longue date ? Dans la notion du rapport à l'éducation, ça m'intéresse d'avoir ton point de vue sur cette idée de déterminisme. Est-ce que tu constates que c'est avéré ?*

V.B : Les migrants que l'on voit ici, l'une de leur première demande c'est : « est-ce que mes enfants vont pouvoir aller à l'école ? » même pour des gens qui ne parlent pas bien le français ou qui ne savent ni lire ni écrire. C'est une de leurs premières préoccupations. Après, ça ne veut pas dire que c'est facile. Mais pour les gens qui ont des diplômes et qui sont issus des CSP élevées, c'est clair que la question ne se pose même pas. Ils vont suivre un cursus. Après, ça se passera bien ou pas ...

C.E : *Ça me fait penser à l'exemple d'un élève coréen au*

collège. Il a appris le français à une vitesse impressionnante et après un an, il suit le cursus général sans problème. Le papa est certainement quelqu'un qui avait un travail plus valorisant en Corée qu'en France, tout bêtement parce qu'il ne parle pas français. Et j'ai l'impression que cette situation est très frustrante pour lui.

V.B : Bien sûr. Tu vois par exemple le nombre de médecins afghans qu'on reçoit et qui ne seront jamais médecin en France. Tu perds un statut. Mais sinon, je crois qu'on a beaucoup de préjugés sur les étrangers en règle générale. Il y en a qui se vérifient et pas d'autres.

C.E : *Et ces préjugés poussent des fois les gens eux-mêmes à rentrer dedans, alors qu'il n'y avait rien d'acquis.*

V.B : Complètement. Après c'est vrai encore une fois que nous, les gens qu'on voit sont quand même revendicateurs de leurs droits. Mais je sais qu'il y a des gens qui mettent très longtemps à faire les démarches. Des gens dont les enfants sont scolarisés, ils ont fait les démarches éducatives mais au niveau administratif il n'y a rien de fait.

C.E : *Donc pour toi c'est quand même plus de l'ordre du préjugé que de la réalité ?*

V.B : Je dirais ça

C.E : *C'est vrai qu'au collège, j'ai souvent constaté que les élèves nouveaux-arrivants qui réussissaient à s'adapter rapidement et à rejoindre le cursus général, on n'en parlait pas. Comme si on ne se rendait pas compte de ce qu'ils avaient accompli, et que les efforts assez exceptionnels qu'ils avaient fourni les rendaient juste « normaux », assimilés en quelque sorte. Alors que ceux qui posent problème ou qui ont des difficultés, on attribue ça à leur situation d'étranger en France.*

V.B : C'est sûr. Tout dépend de la case dans laquelle tu les ranges. Si tu as décidé de les ranger dans la case : « ce sont des migrants » eh bien ce sera l'étiquette qui leur collera. Pourtant, il n'y a aucune règle je pense à ce niveau-là, tout le monde peut réussir. Mes les représentations culturelles peuvent avoir un effet très néfaste.

M. Tregouët est chef d'établissement au collège L.Rutigliano de Nantes. Il est aussi mon maître de stage pour la réalisation de ce projet de mémoire. Lors de cet entretien réalisé en septembre 2012, il présente le collège, le territoire dans lequel il est implanté et le public qu'il accueille. Cet entretien est également le point de départ de la définition de ma mission dans le cadre de mon stage de Master 2. Il s'agit d'un premier échange au sujet des besoins spécifiques de l'ensemble de la communauté éducative en ce qui concerne l'accueil des familles migrantes ou des élèves descendants d'immigrés.

Propos recueillis par Cécile Even

N.B : Par souci de confidentialité, seules les initiales des élèves figurent dans ce texte (pour plus de visibilité, je les ai mis en gras-italique).

C. Even : *Y a-t-il des problématiques spécifiques en lien avec le quartier dans lequel le collège est implanté ?*

M.Trégouët : C'est un collège avec une population mixte. Dans le tableau de bord l'an dernier par exemple nous avons 289 élèves boursiers je crois et 300 en CSP défavorisés donc en gros 50% de l'effectif. Nous avons les tours de Port Boyer qui sont vieillissantes. Nous avons, en termes de quartiers que je vais qualifier de plus sensibles, l'Halvêque et le Ranzay. Nous avons des populations qui viennent de zones un peu plus favorisées comme Saint-Joseph de Porterie. Donc le bilan c'est un collège qui n'est pas en quartier sensible mais qui accueille quand même des populations défavorisées.

C.E : *Justement, quelles sont les appellations spécifiques en ce qui concerne la définition des quartiers sensibles?*

M.T : Ça a beaucoup évolué. Il faudrait se reporter à la politique de la ville depuis 30 ans, depuis 1981. En ce qui concerne les dénominations Éducation Nationale, de la ZEP nous sommes passés à ÉCLAIR. Certains collèges ne sont plus ÉCLAIR. Le collège Sophie Germain par exemple, après avoir été reconstruit est sorti d'ÉCLAIR alors qu'il accueille une population plus défavorisée qu'ici.

Du côté de la ville, il y a aussi eu plusieurs politiques. Aujourd'hui on a ce qu'on appelle les PRE, Politique de Réussite Éducative.

En ce qui concerne l'implantation du collège dans son histoire, le collège date de 1966 si je ne m'abuse, avec une rénovation importante entre 2003 et 2006. Quand il a été rénové la question s'était posée d'ailleurs d'une implantation plus au nord, le choix du Conseil Général a finalement été de le restructurer ici.

C.E : *Par rapport à ce que vous disiez au sujet du public, quels sont les dispositifs un peu particuliers qui sont mis en œuvre ici ? Je pense par exemple à l'accompagnement éducatif, est-ce que ça existe partout ?*

Alors il y a plusieurs choses. D'abord l'ATP, l'Aide au Travail Personnel. Dans tous les collèges il est prévu 2H à l'emploi du temps en 6^{ème}. Ici, la spécificité c'est que ça avait été abandonné pour des raisons que j'ignore et que je l'ai remis en place cette année.

Ensuite l'accompagnement éducatif, c'est une réforme de M. Sarkozy en 2008 qui parlait à l'époque « des orphelins de 16H », l'idée étant qu'aucun enfant ne soit à l'abandon quand il rentre chez lui. Le souci de l'accompagnement éducatif c'est que des élèves qui ne sont pas dans une grande appétence au collège - vous le savez en tant que surveillante - leur dire « mon garçon, tu passeras une heure de plus au collège » même si c'est pour faire autre chose, c'est compliqué. On le voit bien à travers ce que fait Mme Bazin pour l'atelier théâtre par exemple. Elle a eu du mal à recruter cette année. Pour l'atelier slam je ne sais pas où vous en êtes ?

C.E : *Une quinzaine de participants*

M.T : Une quinzaine, c'est bien. La difficulté c'est de garder les jeunes et de les mettre en appétence. Déjà sur des ateliers de ce type, ce n'est pas simple, alors sur le travail scolaire c'est encore moins simple.

C.E : *Ce sont des dispositifs spécifiques à des collèges comme Rutigliano ?*

C'est une obligation partout. Simplement d'un collège à un autre, c'est plus ou moins affirmé et développé. Ça dépend des équipes, ça dépend des volontaires, ça dépend de l'organisation souvent, ça dépend des transports scolaires. Pour un collège rural qui a des cars à 17H, l'accompagnement éducatif sera limité. Dans certains collèges ruraux, ils ont essayé d'établir aussi des partenariats avec les mairies ou les écoles pour que l'accompagnement se fasse dans les mairies de la commune d'à côté.

La vraie question qui est posée et qui est en débat actuellement, au collège comme à l'école primaire, c'est : « qu'est-ce qu'on peut demander aux enfants à la maison ? » sachant que pour certains enfants on sait pertinemment qu'ils ne font rien. J'ai eu des débats avec des collègues et

j'en suis à leur dire maintenant qu'il faut peut-être prévoir un temps sur leur temps de cours où ils mettent les élèves en apprentissage autonome.

C'est vrai qu'il faut se méfier des déterminismes et des affirmations simples mais on sait quand même que le milieu social et culturel joue énormément pour la réussite des enfants.

C.E : Le collège est-il situé dans un quartier prioritaire de la ville de Nantes ?

M.T : Ça repose le problème des emboîtements et de la géographie, à savoir que le collège, à l'inverse d'une école, touche forcément plusieurs quartiers. Au collège, nous avons plusieurs quartiers concernés et ce qui est clair, on l'a vu au niveau des élèves qui nous posent des problèmes, si je vous parle de la rue Hennebique - ça doit être l'Halvêque - on y a quelques bons clients. Dans les derniers conseils de discipline, deux élèves venaient de ce quartier.

C.E : Selon vous, est-ce qu'il y a un lien avec la question de l'intégration des familles étrangères? Est-ce qu'on peut avoir une visibilité à ce niveau-là ?

M.T : Il y a effectivement un lien. Ce qui serait intéressant ce serait d'avoir les statistiques précises du nombre d'enfants issus de familles d'origine étrangère et la difficulté serait d'organiser à mon sens une réelle typologie, c'est-à-dire, avec toutes les précautions qu'on doit mener par rapport au respect des personnes et ne pas prêter le flanc à quelques suspicions de racisme et de vouloir trier les enfants. Peut-être qu'on pourrait arriver à une typologie du type : les familles où les enfants et les parents sont allophones, celles où les enfants parlent le français ou le maîtrisent, les enfants nés en France qui pratiquent le français depuis la naissance, les parents qui maîtrisent un peu ou ne maîtrisent pas du tout le français, etc. C'est un peu ce qu'on a pu voir à travers nos expériences plus ou moins difficiles de conseils de discipline.

C.E : Je voulais justement vous poser des questions par rapport aux conseils de discipline ...

M.T : Et bien il y a eu **N'F** l'année dernière par exemple dont les parents ne parlent pas français, **Y** il y a 15 jours, **G**, aussi en début d'année. La maman d'**Y** comprend à peu près le français mais elle ne parle pas du tout. Avec un élève l'année dernière, on avait eu un interprète lors du conseil de discipline, la maman ne comprenait rien et c'est une vraie difficulté.

C.E : Il faudrait aussi penser à une typologie de ceux qui ont un rapport à l'écrit et ceux qui n'en ont pas ...

M.T : En plus ! C'est un deuxième aspect. Ça supposerait qu'on mette en œuvre des procédures d'aide aux enfants, enfin c'est notre projet un peu d'ailleurs.

L'année dernière on a aussi eu le problème avec la famille de **B**. Quand on a fait le premier conseil de discipline, la maman est venue avec un interlocuteur qui traduisait, c'était très bien, sauf qu'on ne savait pas qui était cet interlocuteur et quelle était la valeur de la traduction.

Alors il y a un autre aspect qui est extrêmement délicat. Je vais dire ça de manière un peu prudente. Ce sont les élèves arrivés en France et qui sont dans une situation administrative, on va dire, difficile. Donc on est vraiment sur des problématiques particulières.

Alors en termes de chiffrage, à mon sens ça doit représenter une vingtaine d'élèves qui sont en besoin d'aide que je vais qualifier d'urgente et une soixantaine d'élèves qui ont cette problématique.

Ce que j'ai pu remarquer auprès de ces familles, et ça je l'ai vu à au moins quatre reprises, c'est que les parents investissent sur l'école. Donc ils sont en demande, ils sont en attente mais ils ne savent pas comment faire.

C.E : Vous l'avez ressenti concrètement lors de rencontres avec des parents ?

M.T : Oui. Je constate notamment comme les enfants peuvent jouer du fait que leurs parents ne maîtrisent pas notre fonctionnement. Que ce soit par rapport à l'utilisation du carnet de correspondance, d'e-lyco, ... Alors il faut faire attention.

Un autre aspect, auquel j'ai été confronté au moins 4 fois et qui interroge un chef d'établissement, ce sont les parents qui disent devant vous aux enfants « si tu continues j'te renvoie au pays ».

J'ai eu le cas pour **M**, j'ai eu le cas pour **S** l'autre jour. J'ai eu le cas au collège Talence où j'avais fait un conseil de discipline : un papa qui investissait dans l'école et qui la première fois est venu en tenue, comment dire, habillé à « l'occidentale », la deuxième fois il est venu en djellaba avec un bonnet. Il nous a expliqué qu'il s'était absenté pour faire le pèlerinage de la Mecque. L'enfant ne faisait pas ce qu'on lui demandait et on a été amené à faire un conseil de discipline suite à des menaces vis-à-vis d'un professeur. Exclusion. L'enfant a été renvoyé pendant plus d'un an en Afrique. Alors ça interroge parce qu'on se dit : « qu'est-ce qu'il va faire en Afrique ? On va l'envoyer où ? Pour faire quoi ? »

Maintenant, on peut s'interroger d'une autre façon. Ça signifie quelque part que pour la famille, il vaut mieux être en France que retourner au pays. C'est une interprétation.

Le collège est forcément concerné. Une chance que l'on a ici c'est d'avoir régulièrement des gens comme Mme Gérémia du CASNAV. Il faudrait lui demander pourquoi elle vient ici un jour par semaine. C'est-à-dire que Mme Gérémia n'est

pas présente dans tous les établissements comme elle est présente ici.

C.E : *On en a déjà un peu parlé mais selon vous, quels sont les schémas familiaux les plus fréquemment rencontrés dans cette logique?*

M.T : Alors évidemment on ne sait pas tout sur les familles. On ne maîtrise pas toujours le vécu de certains élèves qui nous arrivent. Dans les années 2000 par exemple, des enfants arrivaient d'Azerbaïdjan ou d'Arménie et avaient vécu des choses terribles avec beaucoup de violence. Maintenant les schémas familiaux c'est aussi des familles ayant des problématiques de parents séparés, et ça ne concerne pas là que les familles allophones bien entendu. On a des cas très particuliers comme un élève qui est arrivé cette année, la maman vit en Guadeloupe et a confié son fils à sa fille qui est en France. Elle a déjà deux enfants en bas âge et elle n'était pas forcément heureuse de récupérer son frère. Il y a une déchirure certainement chez cet enfant de ne pas voir sa maman. C'est une situation très complexe.

Il y a aussi des situations où on ne sait pas tout. J'ai connu le cas il y a quelques années : on ne savait pas très bien, dans une situation d'illégalité administrative, quelle était la réalité des faits annoncés. Je m'explique. Une maman arrivant avec 3 enfants en bas âge qui auraient vécu les atrocités de la guerre en Afrique équatoriale, expliquant que son mari, qui avait une bonne situation, avait été tué, expliquant qu'elle avait été violée. Et puis dans les faisceaux d'informations qui ont pu remonter à droite ou à gauche, on s'est interrogé sur la véracité de l'ensemble des faits. Est-ce qu'il n'y a pas eu une tentative de forcer entre guillemets le droit d'asile ? Je mets ça avec beaucoup de réserves. Mais ce qui doit conduire un chef d'établissement me semble-t-il, c'est qu'aucun enfant ne doit rester à la rue sous prétexte qu'on n'a pas toutes les données. Maintenant, il faut essayer d'avoir le maximum de garanties administratives alors on est dans des contradictions. Mais on a ces mêmes contradictions avec toutes les familles, d'origine étrangère ou pas. Par exemple C. : on essaie de le scolariser chez nous, sauf que l'on peut être mis en difficulté s'il y a contestation d'un parent. On pourrait très bien imaginer une situation aussi sur des couples mixtes où il y a concurrence entre des parents, mais on a ça aussi pour les français d'origine.

On a aussi eu le cas l'an dernier d'un élève récemment arrivé en France dont on ne sait pas ce qu'il est devenu. On a alerté, il n'était plus logé et est-ce que la famille a fait le choix de déménager ? On n'a aucune nouvelle.

C.E : *Donc on est au courant qu'il y a un enfant qui est peut-être dans la nature mais on ne peut pas y faire grand-chose. Et donc quels sont les problèmes rencontrés par et avec ces familles ?*

M.T : Je dirais que la première difficulté vient des

problèmes de compréhension quand il y a un conflit . C'est un problème de dialogue.

C.E : *Mais justement est-ce que ça ne veut pas dire aussi que la communication n'arrive qu'au moment où il y a un conflit ?*

M.T : Tout à fait. Je pense que c'est important de pouvoir trouver un système d'information et de mettre en place un rapport de confiance. Pour **Bu.** par exemple, la famille n'a absolument pas saisi l'an dernier notre intention.

C.E : *Oui et il y avait déjà des antécédents avec son frère je crois.*

M.T : Oui. Et la famille avait dû vivre des événements difficiles. La famille n'a absolument pas compris nos interventions l'année dernière, donc ça a forcément dégénéré, à tel point qu'aujourd'hui je suis obligé de prendre des précautions.

Alors il y a une autre chose qui est importante. C'est l'implantation sur le quartier. La connaissance du quartier aide beaucoup. Moi je vois la différence en 2 ans. Vous devez vous aussi en savoir quelque chose.

Il y a quelque chose qui m'apparaît nettement, je n'avais absolument pas le même réseau à 3km au collège de Talence où je travaillais avant.

C.E : *C'était le même genre d'établissement ?*

M.T : Un peu plus favorisé mais globalement : on n'avait pas la même implication sur le quartier. Il faut dire aussi que Faïza Melaïzi, la coordinatrice jeunesse du secteur pour la mairie, y est pour beaucoup.

C.E : *C'est vrai qu'en ce qui me concerne, c'est avec le forum citoyen et le CESC que j'ai découvert le réseau de quartier. C'est de cette manière là que je suis sortie du collège.*

M.T : Moi aussi. Et c'est intéressant, on est invité aux groupes territoriaux de secteur, le GTS et le GTJ. On échange avec notamment les services municipaux, les services de police et les services des HLM. Il y a un croisement d'informations qui est intéressant. Par exemple pour **O.** l'an dernier, pour **M.** cette année, on a des infos qu'on n'aurait pas ailleurs. Alors toute la difficulté après, c'est le traitement de ces informations.

C.E : *De la légitimité aussi de pouvoir utiliser ?*

M.T : Oui. Un autre exemple : je ne sais pas là si j'ai bien fait mais on a essayé de se mettre en rapport, pour tous les élèves dans ce cas-là, avec les assistants sociaux du secteur pour essayer de monter des dossiers de bourses quand les familles étaient incapables de le faire. Là, on a

appelé un centre médicosocial pour dire : « voilà, on a des familles qui, je pense, pourraient avoir des bourses mais elles ne donnent pas les papiers ». Pour les familles d'origine étrangère ça peut être le cas, donc là aussi il y a sans doute des choses qui peuvent être améliorées. Mais tout le problème après c'est qu'il y a la question de la confidentialité.

C.E : *Pour aider des parents sur des choses privées ?*

M.T : Oui, et les services sociaux peuvent aussi vouloir préserver l'obligation de réserve. C'est le secret professionnel. Alors c'est la même problématique à l'intérieur. Vers qui peut-on diffuser les informations que je reçois, que Mme Kufeld reçoit. Ça dépend des personnalités de chacun. Il y a des chefs d'établissement qui peuvent être plus dans le secret, d'autres qui travaillent porte ouverte.

Alors voici des exemples de difficultés rencontrées avec ces familles.

C.E : *Quelles sont les incidences sur l'établissement ?*

M.T : Les richesses et les difficultés ça vous va comme réponse ?

C.E : *Oui !*

M.T : Il y a des choses marrantes. La vente de Yum Yum, la vente de bracelets fabriqués par une maman d'origine africaine. Je ne suis pas sûr qu'il y aurait eu de la vente de Yum Yum à Guist'hau ou à Victor Hugo, encore que... Malgré tout c'est une richesse parce que je pense que c'est un mélange de culture et c'est la construction de la France d'aujourd'hui et de demain. Après il y a des choses qui interrogent. On a été confronté quand même l'année dernière à **Ba**, qui faisait la quête pour la mosquée. On a été confronté cette année à **Z**, qui vous a répondu alors qu'elle est française qu'elle avait autre chose à faire que de venir en colle parce qu'elle devait aller à la mosquée. Ce n'est pas le problème d'être étranger, c'est un problème d'intégration.

Ce qui peut être intéressant en terme d'incidences sur le collège, ce serait de regarder avec intérêt le nombre d'élèves absents pour l'Aïd le vendredi avant les vacances de la Toussaint. Là vous avez une statistique facile à faire.

En même temps le professeur d'histoire que je suis, quand il fait son cours sur l'islam ça peut l'aider mais c'est pas simple. Mme Druet, professeure de français, a été confrontée il y a un mois à 4 élèves français d'origine musulmane qui refusaient d'entrer dans la cathédrale. Elle revenait de la médiathèque, elle avait un peu de temps, elle s'est dit qu'elle allait en profiter pour rentrer dans la Cathédrale. Les enfants ont refusé. On s'est demandé un petit peu l'attitude qu'on devait avoir. Finalement on s'est dit que le mieux c'était d'appeler les parents pour les informer, pour voir les réactions. Les parents n'ont pas compris pourquoi leurs enfants avaient refusé. J'avais fait une recherche sur

internet à ce moment là. Si on allait sur le terrain juridique, tout bâtiment qui appartient à l'État depuis la loi de 1905 (la séparation de l'Église et de l'État) implique qu'on n'est plus dans l'entrée d'un lieu de culte mais dans la visite d'un lieu de patrimoine où peut se pratiquer un culte. La question se poserait dans le cas d'une chapelle dans un château privé où effectivement on pourrait le voir différemment. Alors ça c'est une réponse de la fédération laïque je crois.

Mais je pense que l'intégration se passe bien aujourd'hui. Si je fais un parallèle avec il y a 40 ans, si je me mets à la place des enfants quand j'avais leur âge, je n'avais aucune idée dans ma classe de 3^{ème} de ce que pouvait être un repas hallal et sur le fait de l'interdiction de manger du porc. Aujourd'hui les enfants le savent.

C.E : *On est aujourd'hui dans un système où ça existe, mais est-ce qu'on sait vraiment quoi faire de tout ça ?*

M.T : Il y a quand même eu des évolutions sur la laïcité. Il y a des principes à garder. On l'a vu par exemple avec **Z**. Mais avec elle il y a une interprétation qui n'est pas simple. Pour son conseil de discipline, comme vous m'aviez informé qu'elle avait des tentations de provocation avec le voile et qu'elle s'est présentée avec son bandeau dans les cheveux, je lui ai demandé de l'enlever. Elle l'a d'ailleurs enlevé mais je ne sais toujours pas si j'ai bien fait ou non.

C.E : *C'était peut-être du test aussi ?*

M.T : Oui, mais je pense que c'est des interrogations. Vous le voyez bien aussi en tant que surveillante : qu'est-ce que c'est qu'un signe ostentatoire : que ce soit une étoile de David ou une croix ou un croissant en médaillon ?

C.E : *Oui c'est compliqué*

C.E : *Ça pose aussi la question de la langue. On parlait du système qui lui-même tâtonne encore par rapport aux questions des diversités culturelles. Est-ce que par exemple il faut traduire un document ou pas ?*

M.T : Moi je dirais que oui. D'ailleurs c'est fait au niveau du site de l'Inspection Académique. Mais je dirais en même temps que dans le quotidien et dans la diversité des langues ça me paraît difficile à faire. Dans la recherche que l'on fait ensemble, ce qui me semble intéressant, ça serait de permettre à ces familles qui n'ont pas accès à la langue d'avoir accès à des réponses. Je pense qu'à partir de là on peut tout traduire.

C.E : *En même temps, on peut se demander combien de parents francophones ont lu le règlement du collège...*

M.T : Nul n'est censé ignorer la loi ! Et donc accessoirement ça pourrait être une idée qu'il y ait un travail de traduction de fait sur le règlement. Une page : les essentiels du règlement intérieur traduit en quelques langues.

Bien sûr, il restera toujours la question des langues orales.

C.E : *En effet, je pense qu'on a beaucoup de familles dont les langues maternelles sont des langues orales. Mais je crois que sur Eduscol par exemple ils ont en projet de faire des documents enregistrés.*

M.T : On pourrait avoir un mémento pour les parents. On le développera ensemble, mais un mémento d'une page pas plus, en 8-10 langues.

C.E : *Oui je pensais à quelque chose de très simple. Comment communiquer avec le collège par téléphone, par écrit, etc. Ça permet de rentrer dans le carnet de liaison et de présenter quelques principes de base.*

M.T : Je voulais évoquer un autre point là aussi dans les incidences sur l'établissement. Une chose qui est difficile avec des élèves qui sont issus de l'immigration mais qui sont français. Déjà, c'est très vite arrivé d'être soupçonné de racisme. Moi j'y ai été confronté dans le premier poste que j'ai occupé en région parisienne, je n'y connaissais strictement rien parce que je débarquais de ma Bretagne profonde. J'étais en formation à l'époque. J'avais donc beaucoup de musulmans, avec un constat peut-être moins vrai aujourd'hui que les filles travaillaient et les garçons ne fichaient pas grand chose pour caricaturer. J'avais été obligé d'arrêter mes cours à un moment donné en expliquant aux élèves que moi qui étais d'origine bretonne, en 1910 on ne disait pas espèce d'arabe, on disait espèce de breton. Ça m'avait permis de mieux aborder les choses. Mais la difficulté était que je n'étais absolument pas préparé à ce que j'allais découvrir, et pourtant je suis historien. C'est-à-dire qu'à l'époque, on ne connaissait pas grand-chose de l'islam. J'apprenais en même temps que mes élèves dans le cours de 5^{ème}.

Une incidence positive sur l'établissement scolaire : ici il ne me semble pas avoir vu de problème de rivalité ethnique. La seule chose qu'on ait eue l'année dernière c'est au niveau du CRAL. Mme Rolland m'avait appelé car il y avait eu une hostilité entre des gens d'Europe de l'Est et des africains. Mais entre les élèves du collège non, et ça c'est quand même important.

C.E : *Oui il faut aussi parler des choses qui fonctionnent!*

M.T : Ça signifie qu'il n'y a pas je ne sais quelle nationalité d'un côté contre je ne sais quelle autre, et les enfants me paraissent là-dessus être des enfants ouverts. Prenons le cas de la 3^{ème} SEGPA : **Y.** et **G.**, qui ne sont pas de la même origine, faisaient les mêmes bêtises, ensemble.

C.E : *On parle beaucoup là d'incidences sur la vie scolaire. Mais en terme d'apprentissage, est-ce que vous pensez qu'il y a des spécificités en ce qui concerne les familles immigrées ou issues de l'immigration ?*

M.T : Alors il y a eu le cas de **S.** La maman est intégrée, elle était avec un musulman et elle l'a quitté. La maman avait mis en cause, à travers ce que lui avait dit **S.**, l'enseignement d'histoire-géographie de **M. L S.** Le reproche était que le professeur avait dit que le prophète était un menteur. J'ai reçu un courrier qui était un tissu ... de choses très diverses on va dire. On a rédigé une réponse avec **M. L S** que j'ai aussi envoyée aux IPR d'histoire-géographie qui ont validé. A savoir qu'il ne fallait pas confondre l'éducation à l'esprit critique dans le cadre de l'enseignement de l'histoire-géographie et les croyances religieuses. Que l'on était un établissement laïque et que **M. L S** était un enseignant reconnu par son chef d'établissement et ses inspecteurs. Maintenant le souci là c'est qu'on a à faire à une maman qu'on connaît, qui est en grande difficulté et là aussi la problématique du chef d'établissement et de l'établissement à mon sens c'est d'être ferme sur les principes républicains tout en entretenant le dialogue. Alors quand je dis ça, après c'est la mise en musique qui fait la différence. Dans l'affaire de **Bu.** l'année dernière, j'y reviens, on n'a pas pu établir le dialogue. Dans l'affaire du conseil de discipline de **N'F.**, on aurait pu faire mieux. C'est-à-dire qu'on aurait pu faire venir la maman, lui expliquer, sans doute qu'on n'aurait pas exclu **N'F.** de l'établissement.

C.E : *S'il y avait eu communication en amont ?*

M.T : Tout à fait.

C.E : *Justement, je discutais avec Mme Gérémy de mon envie de contacter l'ASAMLA et elle me disait justement qu'ils étaient en demande qu'on ne fasse pas appel à eux qu'une fois que le conflit était déjà installé.*

M.T : Alors il y a eu une discussion il y a 3 ans sur le financement de l'ASAMLA. Il y a 3 ans ils avaient sans doute des problèmes d'argent et ils envisageaient de demander un financement je crois aux établissements.

C.E : *Et maintenant vous savez si c'est toujours gratuit ?*

M.T : Maintenant c'est gratuit. C'est Mme Richaud, la principale adjointe, qui avait pris l'initiative de les contacter.

C.E : *Est-ce qu'il y a des dispositifs spécifiquement mis en place pour répondre à cette problématique de communication avec les parents allophones ?*

M.T : Alors on va être optimiste, je vais dire que c'est en construction. On avance, je pense qu'on peut tirer des leçons des erreurs de l'an dernier. La meilleure connaissance du terrain fait qu'on a pu trouver des interlocuteurs dans certains cas. C'est une bonne idée de recourir à des interprètes de l'ASAMLA mais on est souvent dans l'urgence. Ce qui serait intéressant c'est qu'avant le conseil de discipline on arrive à organiser une rencontre avec le chef

d'établissement, la famille et un interprète qui expliquerait « les règles du jeu ». Mais ça devient très vite très lourd parce que c'est chronophage quand même.

Dans les dispositifs spécifiques, le collège a la chance d'avoir un appui sur des personnels ressources que sont **Mme R.** du CRAL, Mme Géréma, professeure itinérante, d'autres intervenants comme vous, **M. Z.**, professeur de math qui parle arabe. Ce sont un peu des ressources humaines dans l'établissement qu'on ne trouverait peut-être pas ailleurs.

La grande difficulté que je rencontre malgré tout ça c'est le temps. Entre l'action, la réflexion, la nécessité de ne pas laisser traîner les choses, c'est complexe. Un exemple : le choix des dates de conseil de discipline, c'est parfois des outils stratégiques. Dans le cas du conseil de discipline de **Z.**, qui allait se dérouler au retour des vacances de la Toussaint, on a décidé de n'informer que le vendredi avant les vacances pour éviter qu'elle ne parte en live 3-4 jours avant. Par contre on a fait en sorte de la rescolariser très vite. Là où on a progressé, c'est qu'avec l'Inspection Académique on est beaucoup plus réactif pour replacer des enfants. C'est-à-dire que les premiers conseils de discipline que j'ai faits ici et au collège Talence, il fallait 3 semaines à un mois pour recaser l'enfant. **Z.** a été réaffectée 15 jours après son exclusion.

C.E : Vous pensez qu'il y aurait un ou des dispositif(s) à mettre en œuvre afin de faciliter l'intégration de ces familles?

M.T : C'est ce qu'on a évoqué tout à l'heure. Peut-être un mémento rapide en plusieurs langues. L'important c'est surtout de mettre les familles à l'aise, qu'elles connaissent la possibilité de venir dans l'établissement si elles ont besoin. Peut-être qu'on peut mettre au clair les personnes ressources dans le collège.

Mais je pensais à d'autres problématiques. La problématique de **R.**, nouvelle arrivante kurde. Là aussi je ne sais pas si on a bien fait mais **R.** étant de plus en plus absentéiste, on a eu recours à son frère. Ça pose question parce que ça renvoie à la culture ou plutôt à l'image qu'on a de la culture de ce pays. Il nous fallait rentrer en contact sur la question de l'absentéisme mais en même temps on a renforcé l'ascendance du frère sur la sœur et on a peut-être commis une erreur. Je ne sais pas, on est dans beaucoup d'interrogations par rapport à ça.

C.E : Quelle conclusion pourriez-vous tirer de tout ça?

M.T : En tout cas, quelles que soient les actions que l'on veut mener, il ne s'agit pas de monter des usines à gaz. Je crois qu'il faut être modeste et en même temps savoir où on va.

D'abord c'est savoir où on va. Pour ça il faut avoir une idée claire des besoins, ce qui n'est pas évident parce que c'est quand même un domaine très mouvant. Si demain matin on

a un conflit entre les catalans et les espagnols, on aura peut-être l'arrivée d'espagnols en France. Il faudra être réactif.

Ensuite il faut faire attention à ne pas monter des usines à gaz, il faut des choses simples qui puissent être applicables rapidement. Vous avez l'exemple que l'on peut reprendre de faire venir un interprète de l'ASAMLA. OK. Maintenant ne serait-ce que de caler la date du conseil de discipline et l'heure. On le met quand ? Comment on fait pour que les gens soient présents ? On prend le calendrier là jusqu'en décembre : conseils de classe, remises des bulletins, conseil d'administration. Si on doit faire un conseil de discipline en présence d'un interprète, on le fait quand ? Un mercredi midi ? D'autant qu'il y a une phase de négociation et plus on est de fous plus on rit. Mais le temps de trouver la négociation avec tout le monde c'est pas facile.

C.E : C'est sûr. Dernière chose dont je voulais vous parler. Il avait été question avec des professeurs d'histoire-géographie que l'on travaille ensemble et qu'on organise des moments de rencontre entre des élèves du CRAL et des collégiens, en rattachant à des sujets qui sont au programme.

M.T : Je suis tout à fait d'accord. Qu'est ce qui pourrait empêcher ça ? Si par exemple la Côte d'Ivoire est dans les programmes de géographie, il peut y avoir un enfant ou deux du CRAL qui accompagnent le cours, en pensant bien à les préparer et à ne pas les mettre en difficulté. Effectivement, ils pourraient témoigner d'avoir vu l'exploitation de leur pays avec les lignes de chemins de fer qui vont vers les lignes de développement, la création de Yamoussoukro...

C.E : C'est ce dont on parlait avec les professeurs d'histoire-géographie, par rapport au programme de 4^{ème}, de travailler ensemble sur la mondialisation ou les mouvements de population dans le monde.

M.T : Tout à fait. Allez-y.

C.E : Très bien! Et bien merci d'avoir pris le temps de cet entretien.

M.T : J'espère que ça a pu répondre à vos questions.

Annexe 3 : Invitation une réunion d'information



COLLEGE L. RUTIGLIANO

60, rue de l'Eraudière

B.P. 11906

44319 NANTES Cedex 3

☎ 02 40 49 60 14



02 40 49 09 63

✉ ce.0440283U@ac-nantes.fr

Réunion d'information et d'échanges sur la scolarité de mon enfant au collège

Au collège Rutigliano, plus de 60 langues différentes sont parlées par les élèves et leurs familles. C'est pourquoi nous organisons un temps de rencontre autour d'un verre en compagnie des interprètes de l'ASAMLA (*arabe, albanais serbo-croate, arménien, langues d'Afrique de l'ouest, portugais, russe, turc*)

le lundi 14 janvier 2013 à 18H au collège Rutigliano salle 700

L'occasion pour les parents qui le souhaitent de venir discuter avec l'équipe éducative du collège et de poser leurs questions avec l'aide d'un traducteur.

En espérant vous compter parmi nous!

M. Trégouët

✂.....

Coupon réponse

Nom :

Prénom

responsable légal de l'élève classe de

Sera présent le 14 janvier

Ne pourra être présent le 14 janvier

Annexe 4 : Livret d'accueil (Version Française)

L'équipe éducative

. Direction du collège

Le principal : M. Tregouët, La principale adjointe : Mme Richaud

. Tout problème matériel, demi-pension, bourses, comptabilité

L'intendante : Mme Leroy

. Vie scolaire, absences, retards, scolarité

La C.P.E (conseillère principale d'éducation) : Mme Kufeld

. Orientation, adaptation scolaire

La C.O.P (conseillère d'orientation psychologue) : Mme Hamdellou

. Aides aux familles, fonds sociaux

L'assistante sociale : Mme Colombel Cou

. Prévention, Santé

L'infirmière : Mme Briand

. Accueil des nouveaux arrivants

Référente élèves allophones : Mme Géréma

. Centre de Documentation et d'Information (CDI)

Documentaliste : Mme Bousseau

. Les professeurs du collège



COLLEGE L. RUTIGLIANO

60, rue de l'Eraudière

B.P. 11906

44319 NANTES Cedex 3

☎ 02 40 49 60 14

📠 02 40 49 09 63

✉ ce.0440283U@ac-nantes.fr

LIVRET D'ACCUEIL

Collège L. Rutigliano de Nantes

Année 2012-2013

Mon enfant _____ est inscrit au collège
L. Rutigliano de Nantes en classe de _____ .

Son professeur principal s'appelle _____ .

LES CLEFS DE LA REUSSITE AU COLLEGE :

. Etre présent à tous les cours

. Etre à l'heure à tous les cours

Les parents justifient les absences et les retards

. Respecter l'autorité de ses professeurs et de tous les adultes du collège

. Faire le travail demandé en classe comme à la maison

. Avoir son matériel : son carnet de liaison, ses livres, ses cahiers, ses crayons, ses affaires de sport

Comment communiquer avec le collègue ?

Votre interlocuteur privilégié est le **professeur principal** de votre enfant.
Vous avez la possibilité de demander un rendez-vous **en présence d'un interprète de l'ASAMLA, dans votre langue d'origine**. Faites-en la demande auprès de LA VIE SCOLAIRE



Par téléphone

En appelant l'accueil du collège au **02.40.49.60.14**
Qui contacter? voir « *équipe éducative* » dans ce livret



Par écrit

En utilisant le **carnet de liaison**
Voir « *carnet de liaison : passeport du collègue* » dans ce livret



Par mail

 ce.0440283U@ac-nantes.fr

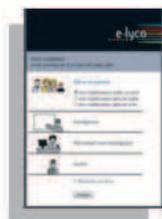


Par internet

<https://cas.e-lyco.fr/login>

En vous connectant à **e-lyco**

Voir « *présentation du site internet e-lyco* » p.3
Un code d'accès et un mot de passe vous ont été communiqués en début d'année



Le carnet de liaison : passeport du collègue

Page de garde	Nom, prénom, classe de l'élève, photo. Pour assurer la sécurité des élèves à l'entrée et à la sortie
p.2	les membres de l'administration et les professeurs de votre enfant
p. 3 et 4	Faire une demande de rendez-vous
p. 5 à 11	Règlement intérieur du collège
p. 12	Horaires des cours
p.18	Aviser le collège d'une dispense de sport
p.19 à 23	Consulter les remarques des professeurs
p.24 et 25	Consulter les documents distribués à votre enfant
pages jaunes	Justifier une absence (à remplir par les parents)
p.26 à 28	Consulter les absences de professeurs
p.29 et 30	Consulter les retards de votre enfant (à signer par les parents)
p.31 à 48	Communiquer par écrit avec la vie scolaire et les professeurs
4^{ème} de couverture	Emploi du temps de votre enfant (et autorisation de sortie en cas d'absence de professeur à remplir par les parents)

Présentation du site internet e-lyco

Sur e-lyco vous pouvez :

- . Consulter le **travail à faire à la maison** : sur le cahier de texte
- . Consulter les **notes** de votre enfant
- . Ecrire des messages aux professeurs
- . Consulter les livres disponibles au CDI

Accès à une encyclopédie en ligne et à un site TV

Votre enfant dispose également d'un porte document pour stocker tous les documents scolaires qu'il souhaite.

Annexe 5 : Enquête menée auprès de l'ensemble des élèves du collège

LANGUES PARLÉES AU COLLÈGE RUTIGLIANO 2012-2013

Fichier actualisé en mai 2013

Classe	Nom élève	Langue(s) parlée(s)	... par l'élève	... par les parents	Difficultés en français ?
6A segpa	S.C	Portugais, espagnol	Oui (portugais et/ou espagnol ?)	Père portugais Mère espagnol	
	B.S	Arabe tunisien	Oui (Parlé)	Parents : oui (p, l, e)* *(p, l, e) : parlé, lu, écrit	
6B	M. L	Anglais (GB)	Oui	Oui	A préciser
	D.T	Dyakanke (Guinée Conakry)	Oui	Oui	Mère : difficultés en fr (n'a pris que qq cours avec dilemo)
6C	B.P	Albanais	Oui (p, l, e) Parle beaucoup à la maison	Oui (p, l, e) (langue maternelle)	Père : <i>petites difficultés mais c'est rien</i> Mère : <i>un peu moins de français</i>
	I.H	Azéri	Oui (parlé) <i>(pas trop lire, un peu écrire)</i> parle beaucoup à la maison	Parents : oui (p, l, e)	Elève : apprend le français depuis la grande section Parents : <i>parlent français un peu bien, lire et écrire un peu difficile</i>
	O. G	Breton	Oui	Père : oui (grand père écrivain breton : Olier)	
	F.C	Italien, anglais	Italien et anglais : un peu (famille anglaise donc parle un peu	Père : oui (italien langue maternelle)	

	B. B	Arabe algérien	avec ses cousins) Oui (p, l, e) bilingue de naissance	Parents : oui (l, p, e) <i>Parents complètement bilingues</i>	Père : <i>un tout petit peu de difficultés pour parler, lire et écrire. Comprend tout.</i>
	G.S	Arabe algérien	Oui (p, l, e) bilingue de naissance	Parents : oui (l, p, e)	
	L.Q. E	Breton	Non	Père : oui	
	E.F. S	Arabe marocain	Oui (p, l, e) (cours d'arabe le dimanche)	Parents : Oui (p, l, e)	
	D. A	Arabe tunisien	non	<i>Papa parle mais ne veut pas trop à la maison</i>	
	V. C	Breton	oui (apprend depuis la maternelle jusqu'à aujourd'hui)	Non	
	F. D	russe	Oui (p, l, e) russe langue maternelle	Parents : Oui (p, l, e) <i>Parlent tout le temps russe à la maison mais des fois je parle français avec maman pour qu'elle apprenne</i>	
6D	D. D	Créole haïtien et guadeloupéen	Oui (p, l, e)	Vit chez sa sœur Sœur : créole haïtien et guadeloupéen (mère en Guadeloupe)	<i>Ma sœur parle à peu près français</i>
	B. A (exclu en cours d'année)	Arabe marocain, berbère	Oui (parlé)	Parents : Oui (p, l, e) nés au Maroc Habite avec sa mère. Parle arabe davantage avec son père et ses grands-parents (à Ancenis) Père : parle aussi berbère	
	A.J	Camerounais	Non	Beau-père (« <i>comme mon père</i> ») : il	

	T. H	Baoule (Côte d'Ivoire)	Un peu (quelques mots)	<i>parle camerounais, lu et écrit je ne sais pas</i> Mère française Mère : Oui (p, l, e) (langue maternelle) Père : non (français d'origine)	
	B. M	Arabe tunisien	<i>Parle et comprend tout (prend des cours d'arabe tous les samedis depuis 4 ans)</i>	Parents : Oui (p, l, e) (langue maternelle)	Père : tout ok (<i>fait juste des petites fautes</i>) Mère : tout ok (<i>c'est elle qui fait les papiers et les impôts</i>)
	T. J	Ivoirien (quelle langue?)	Parle un tout petit peu (<i>« quand tu te fais mal, tu dis « YAKO » par exemple »</i>)	Mère : parlé (langue maternelle) <i>Je l'ai jamais vu l'écrire</i> Père : non (français d'origine)	
	P. J	Créole haïtien	Parle un tout petit peu	Vit avec sa mère Mère : non (française d'origine) Père : oui langue mat. (vit à Nantes)	
	K. C	Albanais	Oui (p, l, e) bilingue de naissance, née en France	Parents : Oui (p, l, e) (<i>en France depuis 11 ans / mère 27 ans, père : 38 ans</i>)	
6E	A. S	Arabe algérien	Oui	Oui	
	T. J	Chinois mandarin	Un peu	Mère : oui	
	S. S	Portugais	Un peu	Père : oui	
	T. J	Baoulé (côte d'ivoire)	A préciser	Mère : Oui (p, l, e) (langue maternelle) Père : non (français d'origine)	A préciser
	R. K	Arabe marocain et algérien	Notions	Mère : oui (famille de la mère)	A préciser

	F. A (grande soeur exclue avant l'enquête)	Arabe Maroc, algérie, kabyle	notions	Mère : oui Père : oui + Kabyle	A préciser
	O. N	Nigérian (quelle langue ?) et Anglais	A préciser (oui je crois ...)	Père (et mère je crois): Nigérian, anglais	A préciser (pas de diff je crois ...)
6F	A. A	Ethiopien	Oui	Oui	Mère prend des cours
	H. S	Arabe (marocain, berbère. Algérien)	Oui	Oui	A préciser
	T. M	Italien	Oui	Oui	
	B. D	Arabe marocain	Oui	Oui	
	C. S	Arabe marocain	Oui	Oui	A préciser
	L. S	Allemand	A préciser	A préciser	
	F. E	Espagnol	Oui (enfant adopté)	Non	
	C. T	Portugais / canadien	A préciser	Oui	A préciser
	L. J	Hollandais	notions	Oui	
	A. F	Arabe marocain	Oui	Oui	A préciser
	T. S	Mayotte (lgue à préciser)	oui	A préciser	Elève : grosse difficultés en français / Parents : A préciser
	S. S (adaptation difficile)	Kirghiz, russe	oui (l, p, e)	mère : oui (l, p, e) père : n'est pas en France (pas d'info)	Mère et enfants arrivés en France en 2013 élève : en apprentissage avec mme Gérémia mère : en apprentissage formation « école des parents »
6G	G. J	Russe, arménien	Arménien : oui (l, p, e)	Parents : oui arménien et russe (l, p, e)	Elève : soutien en français

	B. S	Comorien, malgache	Russe : un peu Oui (l, p, e)	Parents : comorien oui (l, p, e) Mère : malgache oui	Parents : <i>comprennent, parler difficile, lire et écrire ok</i> Mère : participe à la formation « école des parents »
	F. A			Belle-mère marocaine	
	Y. W	Ivoirien	Non	Père : oui	
	B. U	Camerounais	Non	Mère : oui (l, p, e)	Mère : <i>un peu de français écrit un peu, ne sait pas lire</i>
	B. I	Munukutuba (Congo)	Oui	Mère : oui (l, p, e)	élève arrivée en France en sept 2012 (mère et fils ont appris le fr au congo = tt ok)
	G. M	« Le voyageur »	Oui, qq mots	<i>A la maison souvent on parle le voyageur (exemple : Dicave !)</i> + beau-père portugais	mère et beau-père : <i>parlent et écrivent</i>
	L. S	Arabe algérien	Oui (parlé)	Parents : oui (l, p, e)	Parents : <i>lire et parlé bien</i> <i>Ecrire difficile</i>
	N. V	Portugais (Angola) Lingala	Oui (Langue maternelle)	Parents: portugais et lingala: oui (l, p, e)	
	C. B	Arabe, ethiopien, somalien	Non	Mère : oui : arabe, éthiopien, somalien	Mère : <i>parlé ok. Ne sait ni lire, ni écrire</i>
5A segpa	O. H	Maore (mayotte)	Oui (l, p, e) Langue maternelle <i>Parle surtout maore à la maison</i> <i>Arrivée en France il y a 5 ans</i>	Tante : oui (l, p, e) (vit avec sa tante, parents à Mayotte)	Ne parle pas du tout français (ce sont Hamna et son cousin qui jouent les interprètes)

	L. F (mai : ne vient plus à l'école suite agression mère)	Arabe marocain	Oui (Parlé, lu un peu, pas écrit) Parle davantage arabe à la maison	Mère : parle, ne lit pas, n'écrit pas (<i>ne voit pas son père</i>)	
	M. S	Garago (Guinée)	Oui (parlé : langue orale) Parle surtout garago à la maison	Parents : parlé	Mère : <i>écrire un peu difficile</i>
	V. J (exclu en cours d'année)	Espagnol, voyageur, rom	Parle voyageur et rom Comprend l'espagnol mais ne le parle pas Parle surtout voyageur à la maison	Mère : voyageuse espagnole (parle voyageur et espagnol, pas lu, pas écrit) Père : voyageur rom (parle voyageur et rom, pas lu, pas écrit)	Mère : tout ok Père : ne sait ni lire ni écrire
	O. A	Arabe marocain	Oui (p, l, e) parle surtout arabe à la maison	Parents : oui (p, l, e)	Père : tout ok Mère : <i>comprend un peu, ne parle pas, ne lit pas, n'écrit pas</i>
	D. M	Créole haïtien	parle, un peu lu et écrit parle surtout créole à la maison a habité à Haïti jusqu'à ses 10 ans	Parents : parlent créole	Parents : <i>Parlent un peu, lire et écrire un peu difficile</i>
5B	M. S	arabe algérien et littéraire breton	Arabe littéraire : cours pendant 2 ans en primaire Breton appris à l'école	Parents : arabe parlé (nés en France, famille algérienne)	
	E B. S	Arabe marocain	Oui (Parlé)	Parents : oui (p, l, e) langue maternelle Père : arabe et berbère	Père : tt ok Mère : <i>ne sait pas bien parler, lire, écrire</i>
	C M. I	Arabe marocain	Oui (Comprend et parle quasi couramment. Pas lu, pas écrit mais apprend avec son père)	Père : oui (p, l, e) langue maternelle Mère française : comprend tout	

	S. B	Turc	oui (p, l, e) langue maternelle Née En France. Parle à la maison avec sa mère.	Parents : lu, parlé, écrit	Elève : A appris le français à partir de ses 5 ans. Mère : ne parle pas français Père : tt ok
	F. N	Breton	Oui (apprend depuis la maternelle)	Père : un peu Mère : non	
	D. E	Roumain, portugais	Roumain : oui (p, l, e) Portugais : parle et comprend un peu. Ne lit pas, n'écrit pas	Père roumain : oui (p, l, e) langue maternelle Mère portugaise : oui (p, l, e) langue maternelle	
	C. S	« c'est personnel »			
	M. M	Breton	Oui (apprend depuis la maternelle)	Mère : parle couramment Père : un peu Grand-père parle le vannetais	
	G. S	Breton	Oui (apprend depuis la maternelle)	Non	
	C. S	Portugais (Portugal)	Oui (Parlé courant)	Non (tante portugaise)	
5C	T. H	Arabe marocain, mauritanien	Marocain : oui	Père mauritanien mère marocaine	A préciser
	P. A	Vietnamien	Un peu	Père et belle-mère vietnamiens	
	S. R	Portugais	Oui (par sa grand-mère je crois)	Je ne crois pas (A préciser)	A préciser
	Z. L	Créole réunionnais	Oui	Oui	A préciser
	A. M	Bambara (Mali)	Oui	Mère : oui	

	K. S	Lingala (Congo)	Oui	Parents : oui (p, l, e)	
	D S. A	Portugais	Oui	Parents : oui (p, l, e)	Père et mère : lire et écrire un peu difficile / Plus de difficultés pour le père (père : problème d'audition)
	A. A (parti dans le privé)	Arabe (algérie, tunisie, maroc)	Oui	Oui	
	J. I	Arabe marocain	Oui	Oui	élève : nvelle arrivante 2011-12 Père : <i>français ok</i> Mère : <i>difficile</i>
	M. N	Arabe marocain	Oui	Oui	Mère : <i>Français ok</i> Père : <i>difficile de parler</i>
	A. S	Ghanéen	Oui	Oui	Père : <i>Français ok</i> Mère : <i>difficile</i>
	W. F	allemand	non	Père : oui (p, l, e) (allemand langue maternelle)	
5D	A. S	Somali	Parle un peu (venu en France avec sa mère à 3 ans, a appris la langue avec elle, mais ne maîtrise plus trop)	Mère : oui (p, l, e) (vit avec sa mère, n'a pas vu son père depuis longtemps, « <i>il vit à Londres je crois</i> ») Père : somali et anglais (p, l, e)	Mère : <i>se débrouille, ne sait pas écrire. Elle prend des cours (peut-être CAI).</i> <i>Elle serait intéressée par formation au collègue</i>
	I. A	Créole réunionnais	Lu, parlé, écrit A habité à la réunion jusqu'en juillet 2012 Parle créole à la maison	Parents : lu, parlé, écrit (père à la réunion)	Mère : français ok Elève : tt ok, apprend le français depuis le collège à la Réunion

M. M	Tchéchène, russe	Tchéchène : oui (parlé) Russe : parle un peu (a habité en Tchétchénie jusqu'à ses 3-4 ans. A la maison, parle uniquement tchéchène avec ses parents, parle un peu français avec sa sœur)	Parents : tchéchène et russe : oui (l, p, e)	Mère : qq difficultés Père : <i>comprend un peu, tout le reste est difficile</i>
G. S	Arabe algérien	Parle un peu (comprend plus qu'elle parle) Parle surtout français à la maison (frère plus jeune donc n'a pas assez de bases pour parler arabe)	Père : oui (p, l, e) (né en Algérie, « <i>je pense qu'il a vécu en Algérie une 20aine d'années</i> ») Transition séparation, vit chez son père pour l'instant	
D. O	Wollof, Peul (Sénégal)	Non	Père : wollof et peul (parlé) (« <i>je ne sais pas si il lit et écrit ces langues</i> ») Mère : non (<i>père venu faire ses études en France et y a rencontré sa mère</i>)	
K. Z	Arabe marocain	Oui (p, l, e) A la maison : parle arabe avec son père, parle français avec sa mère et ses frères et sœurs	Père : oui (p, l, e) (<i>né au Maroc, venu en France avant la naissance de l'élève, ne sait pas quand exactement ...</i>)	
F. A	Arabe algérien	Oui (parlé) <i>A la maison, parle surtout arabe, des fois français</i>	Parents : oui (parlé) (<i>ne sait pas si ils le lisent et l'écrivent</i>) <i>Arrivés en France avant naissance de l'élève</i>	
B. E	Espagnol	Parle un peu (avec son père)	Père : oui (p, l, e) (<i>ne sait pas si son père est né en France ou en Espagne</i>)	

	D. B	Tchéchène, russe	Tchéchène (parlé) Parle un peu russe <i>A la maison : parle tchéchène, russe et français (surtout tchéchène avec ses parents et un peu russe, parle tchéchène et français avec ses frères et sœurs)</i> <i>Arrivé en France quand il avait 5-6 ans.</i>	Parents : tchéchène et russe lu, parlé, écrit	Parents : parlent un peu, écrivent plus facilement qu'ils lisent
	D. E	Espagnol	Oui (p, l, e) (« <i>j'ai perdu un peu</i> ») <i>Venue en France avec sa mère étant bébé (moins d'un an)</i> <i>Parle français à la maison</i>	Parents : oui (p, l, e) (père en Espagne)	
	N. S	Ivoirien (ne sait pas quelle langue ...)	Non <i>« je ne comprends rien du tout, quand j'étais petite je comprenais et je parlais »</i> <i>Venue en France avec son père quand elle avait 6 ans.</i>	Père : oui (parlé) <i>ne sait pas si lit et écrit</i>	
	I I T. N	Gabonais (ne sait pas quelle langue ...)	Non <i>« quand j'étais petite je comprenais »</i> <i>Née au Gabon, arrivée en France à 5 ans</i>	Père : oui (parlé) <i>ne sait pas si lit et écrit</i>	
	V. J	Créole martiniquais	Oui (p, l, e) Né en France Parle créole et français à la maison Oui (p, l, e)	Parents : oui (p, l, e) (père à Paris)	

	B. M	Arabe algérien	<i>(grand parents en Algérie)</i>	Parents : oui (p, l, e) <i>(père en France depuis 30 ans, ne sait pas pour sa mère)</i>	
	T. A & T. M	Allemand, arabe algérien	Allemand : oui (p, l, e) <i>(né en Allemagne et vécu là-bas jusqu'à leur 4 ans)</i> <i>Garde partagée, semaine chez le père, un w-e sur deux chez mère</i>	Père : arabe et allemand : Oui (p, l, e) Mère : allemand : oui (p, l, e)	Père : <i>français ok</i> Mère : <i>tout difficile</i>
5E	Y. R	Afghan	A préciser <i>élève en France depuis école maternelle</i>	Parents : Oui (p, l, e)	
	C. S	Dyankanke (guinée) Créole guyanais	Notions	Parents : oui (p, l, e) Père : parle aussi créole guyanais	
	H. N	Azéris	oui	Oui	
	B. A	Albanais	oui	Oui	Père : <i>lire et écrire difficile</i> Mère : <i>tout difficile</i>
	B. M	Arabe algérien	oui	Père : oui (p, l, e)	Père : <i>encore quelques petites difficultés mais ça va</i>
	R. N	Malgache	parle un tout petit peu	Parents : oui (p, l, e) <i>(père vit à Madagascar)</i>	
	C. L	Malgache et créole réunionnais	malgache : oui (p, l, e) <i>arrivée en France et début apprentissage du français à 10 ans</i> créole : oui (surtout parlé) ses parents ne parlent pas créole,	Mère : malgache : oui (p, l, e) <i>(Père en Guadeloupe, ne parle que français)</i>	Mère : un peu difficile « <i>elle arrive à lire et à écrire mais elle a un peu de mal à parler</i> »

			<p>elle l'a appris en parlant avec ses amis</p> <p><i>« mon père n'aimait pas que je parle créole car il ne comprenait rien, il ne parle que français »</i></p>		
	C. S. M	Créole martiniquais Espagnol (Uruguay)	Créole : Comprend mais ne parle pas	<p>Mère : oui (parlé)</p> <p><i>« elle parle créole quand elle est enervée »</i></p> <p>Beau-père : espagnol (Uruguay) :</p> <p>Oui (p, l, e)</p> <p><i>Parle espagnol à la maison avec ses fils quand ils sont à la maison</i></p> <p><i>(Mathilde : garde partagée, vit surtout chez sa mère)</i></p>	
	J. A	Créole haïtien	Parle un peu (parle français à la maison)	<p>parents : oui (p, l, e)</p> <p><i>(garde partagée, vit surtout chez sa mère)</i></p>	
	A. P	Créole guyanais	Oui (p, l, e) <i>Né en Guyane, arrivé en France en 2006, a appris le français en Guyane</i> <i>Parle autant créole que français à la maison</i>	<p>Parents : oui (p, l, e)</p> <p><i>(vit avec sa mère, ne voit pas son père qui vit à Clermont Ferrand)</i></p>	
	M. M	Arabe algérien	Oui (parlé) <i>Apprend à lire et à écrire (début)</i> <i>Parle autant français qu'arabe à la maison</i>	<p>Mère : oui (parlé)</p> <p><i>(ne sait pas si elle lit et écrit)</i></p> <p><i>(père décédé)</i></p>	<i>Parle français, lit un peu, n'écrit pas du tout</i>
	C. O	Arabe marocain	Non Oui (p, l, e)	<p>Père : oui (p, l, e)</p>	

	T T. F	Portugais		Parents : oui (p, l, e)	Elève : cours de soutien avec Mme Gérèmia Mère : cours de français Père : ?	
	B. T	Arabe	Apprend l'arabe sur internet « je m'y suis intéressée sur internet, à la religion et tout ça. J'apprends sur internet et je discute avec des amis sur internet en arabe »	non		
5F	S. D	Guinéen (quelle langue ?)	A préciser	Parents : oui (p, l, e)	Mère : ne sait ni lire ni écrire	
	B. I	Arabe marocain		Père : oui (p, l, e)		
	Z. K	Arabe algérien	Un peu	Oui		
	K. N	Coréen	Un peu	Oui		
	K. N	Anglais (Ecosse)	Oui	Mère : oui		
	C.H	Arabe algérien, kabyle	Oui	Parents : arabe et Kabyle : Oui (p, l, e)		
	C O. V	Nigérian, anglais	Oui (anglais et nigérian)	Oui		Elève : apprend le français depuis 2004 Mère : français ok Père : difficile (prend des cours)
	P. G	Roumain	Oui (p, l, e)	Parents : Oui (p, l, e)		Elève : apprend le français depuis 5 ans Parents : <i>ok mais un peu plus difficile de lire et écrire</i>
A. B	Russe	Oui	Oui	Elève : français depuis 2003		

					Soutien en français Parents : difficile surtout lire et écrire
4A	F. A	Italien	Notions	Père italien	A préciser
	N. D	ivoirien	Un peu	oui	A préciser
4B	D. S	Ethiopien (Amharique et/ou oromifa ?) et arabe	Un peu	Mère : ethiopien (?) et arabe	Mère : <i>ne sait ni lire ni écrire en français</i>
	Q. N	Cambodgien, laotien	Comprend le cambodgien	Mère : cambodgien et laotien : oui	
	D. L	Anglais	Comprend l'anglais	Père : oui (p, l, e) langue maternelle Mère : oui (famille anglaise)	
	D. D	Guinéen (quelle langue ?)	Oui	Oui	<i>Parler plus difficile pour la mère que pour le père. Lire et écrire difficile pour les deux</i>
	C. L	Comorien	A préciser	Père : oui Langue maternelle	<i>Français ok pour le père , quelques difficultés pour lire et écrire</i>
	L. H	Arabe marocain	Comprend tout	Parents : oui (p, l, e)	Lire et écrire difficile pour les deux
	J. S	Créole (quel pays ?)	A préciser	Père : un peu créole	
	B. M	Arabe algérien	Un peu	Père : oui (parlé)	
	B. M	Arabe algérien		Mère : oui (parlé)	
C. L	Portugais	Oui	Mère portugaise		

	A. M	Arabe algérien	langue maternelle	Parents : oui (p, l, e)	
4C	T. S	Arabe algérien	Oui (p, l, e) <i>je parle avec l'accent marocain il parait</i>	Mère : arabe algérien lu, parlé, écrit	
	D. C. E	Portugais	Parlé : se débrouille, lit un peu et n'écrit pas du tout Parle un peu à la maison	Parents : oui (p, l, e) langue maternelle	
	M. A	Portugais	Un peu (lu, parlé et un peu écrit)	Parents : oui (p, l, e) langue maternelle <i>(en France depuis 14 ou 18 ans)</i>	
	B. F	Arabe tunisien	Comprend tout, ne parle pas	Parents : oui (p, l, e) Parle arabe à la maison	<i>français ok mais restent des mots qu'ils ne comprennent pas</i>
	D. D	Créole martiniquais	Oui (parlé) apprend à lire et à écrire	Parents : oui (p, l, e)	
	M. L	Arabe algérien, turc	arabe : oui (parlé) apprend le turc pour son plaisir personnel	Père : oui (parlé) <i>Ne sait pas s'il lit et écrit</i> <i>Né en France</i> Mère : non (française d'origine)	
	V. S	Créole martiniquais	Non	Père : oui (p, l, e)	
	A. S	Agnie (Côte d'Ivoire)	Comprend mais ne parle pas <i>venue en France toute petite, retourne en Côte d'Ivoire pour les grandes vacances</i>	<i>L'élève vit chez son oncle</i> Oncle : oui (parlé) <i>je ne sais pas s'il écrit</i> Père (A Paris) : idem oncle Mère : en Côte d'Ivoire	
	P. S	Portugais	oui (p, l, e)	mère et beau-père : oui (p, l, e)	Mère : parle un peu, comprend

	C. S	Arabe marocain	« je ne comprends rien du tout »	Mère : non (française d'origine) Père : oui (<i>parlé, écrit ok, lu bof</i>) père actuellement en Algérie, ne sait pas s'il va revenir (<i>situation familiale compliquée actuellement ...parents en cours de séparation ...</i>)	bien Beau- père : ne parle pas, ne comprend pas (parents venus à la 1ère séance de « l'école des parents » mais ne pouvaient pas rester à cause des horaires) Père : <i>parle bof, n'écrit quasiment pas</i> « <i>par exemple mon père un jour à la mairie il m'a demandé comment on écrivait maison, ça m'a trop choquée</i> » « <i>c'est ma mère qui fait tout</i> »
4D	D. M-C	Créole Haïtien	Oui	Père : oui	Difficultés en français pour le père et la fille
	M. A	Italien, espagnol	A préciser	Mère : oui Langue maternelle père : oui langue maternelle	
	S L. M	breton	Oui (apprend depuis la petite section)	Parents : à préciser grand père breton <i>mais je ne comprends rien à ce qu'il dit</i>	
4E	P. G	Créole haïtien	Non	Père : oui (p, l, e)	
	N V. A	Portugais	Oui (Parlé, lu)	Mère : oui (p, l, e) Langue maternelle Père : <i>pas là</i>	
	T. L	Bulgare	Oui (parlé)	Mère : oui (p, l, e)	

	S. K	Arabe marocain	Parle beaucoup à la maison Sa mère lui parle bulgare et elle répond en français souvent	Langue maternelle Père : <i>pas là</i>	
	G. A	Arabe algérien	Comprend et parle un peu	Père : oui (p, l, e) Mère : non (française d'origine)	
	Z. Z	Arabe algérien	Parle couramment, écrit un peu, ne lit pas du tout	Parents : oui (p, l, e) Langue maternelle	
			oui (p, l, e)	parents : oui (p, l, e)	Élève : parcours individualisé avec Mme gérémi. Pas très assidue Parents : ?
4F	L. T & L. M	Lingala (Congo), portugais, anglais	Les deux : oui	Père : portugais, lingala, anglais (p, l, e) Belle-mère : un peu portugais Lingala (p, l, e)	Père : français ok Belle-mère : parle, lit et écrit un peu
	M. H	Maore (Mayotte), comorien, malgache	Lingala : oui (p, l, e) langue maternelle En France depuis 6 ans	Mère : comorien, maore, malgache (p, l, e)	Mère : <i>se débrouille bien</i>
	Z. I (exclu en cours d'année)	Kabyle, arabe algérien	Un peu kabyle	Père : kabyle et arabe algérien (p, l, e) (vit avec sa mère/père à Nantes)	Père : <i>lire bof pas trop, écrire je sais pas</i>
	K. U	Bengali (Bangladesh), Hindi, arabe (religion), italien	Oui (Parle « Bengla ») né en Inde arrivé en France tout petit	Mère : Bengali Hindi et arabe : oui parle espagnol Père : Bengali, hindi, arabe et italien (il a travaillé en Italie)	Parents : <i>difficile de parler, se débrouille pour lire et écrire</i>
	H. M	Russe, azéri, turc et allemand	azéri : oui (p, l, e) <i>Bilingue de naissance azéri et français (a vécu en Allemagne jusqu'à ces 2 ans)</i>	Parents : russe, azéri, turc et allemand (p, l, e)	Parents : <i>difficile de parler, lire et écrire</i>

	J. M	Coréen	Oui (p, l, e)	Parents : oui (p, l, e)	élève : apprend le français depuis octobre 2010, encore des difficultés Parents : <i>ça va, parler un peu dur, écrire et lire ça va un peu</i> Père : a participé à la formation « école des parents »
	L. T	Arabe algérien, Kabyle	Parle kabyle	Mère : arabe algérien et kabyle : oui (p, l, e) Père : <i>pas là ...</i> (sujet apparemment sensible)	
	D. R	Russe, ukrainien, anglais	Russe et ukrainien : oui (p, l, e) <i>(élève arrivé en France avec sa mère il y a 3 ans)</i>	Mère : russe et ukrainien : oui (p, l, e) + un peu anglais	Mère et fils : <i>en France depuis 3 ans. Bon niveau mais toujours en apprentissage « encore des difficultés »</i>
	L. A	Espagnol (Cuba)	Oui (p, l, e)	Mère : oui (p, l, e) D'origine cubaine, espagnol langue maternelle Père d'origine française parle espagnol	
	S. B	Kirghiz, russe	Oui (p, l, e)	Oui (p, l, e)	Mère et enfants arrivés en France en 2013 élève : en apprentissage avec mme Géréma mère : en apprentissage formation « école des parents »
4G	M. M	Roumain	Oui (p, l, e) langue maternelle <i>Arrivé en France et a commencé à apprendre le français en 2006</i> <i>A la maison, ne parle presque que</i>	Parents : oui (p, l, e)	

	K. A	Arabe algérien	<i>roumain</i> Oui (parlé) Parle un mélange français, arabe à la maison (« on peut parler les 2 langues dans une même phrase ») Né en France	Parents : oui ((p, l, e) <i>Les deux ont vécu en Algérie et sont d'origine algérienne, mère née en France</i>	
	L. K	Arabe marocain	Comprend tout	Père : oui (p, l, e) Mère : parle seulement (version différente de sa sœur jumelle)	Parents : <i>écrivent</i> Père : <i>lire ok</i> Mère : <i>plus difficile de lire (version différente de sa sœur jumelle)</i>
	J. L	Créole martiniquais	Non	Père : oui (p, l, e) <i>(chez lui un w-e sur deux)</i>	
	N'D. S	Wolof (Sénégal)	Oui (parlé : langue orale) <i>A la maison : parents parlent wolof, élève parle français</i> Né en France <i>Va au Sénégal l'été tous les 4 ans</i>	Parents : oui (parlé) (venus en France vers 1988)	
	K. S (décrocheur)	Arménien	Oui (p, l, e) arrivée en France en 2011	Parents : (p, l, e)	Famille arrivée en France en 2011. élève : suivi individuel avec Mme Gérémià, ne vient pas au reste des cours. Parents : prennent des cours
3A	M. S	Arabe marocain et égyptien	Arabe marocain et égyptien (parlé) A la maison, parle tout le temps arabe	Parents : arabe marocain : Oui (p, l, e) Tante : arabe égyptien : oui (p, l, e)	
	H.Y	Albanais, serbe, italien	Albanais : oui (p, l, e)langue	Parents : albanais et serbe : oui (p, l, e)	Elève : « <i>encore un peu difficile</i>

	O. Y (exclu en cours d'année)	Arabe marocain	maternelle Italien (« vite fait ») a vécu en Italie jusqu'à ces 9 ans, a oublié la langue depuis qu'il a appris le français	Parlent bien italien	<i>pour les mots compliqués »</i> Père : <i>lit et parle, « je sais pas s'il écrit »</i> Mère : <i>parle un peu</i>
	D. D	guinéen	A préciser	Oui (l, p, e)	Père : français ok Mère : comprend un peu, ne parle pas, ne lit pas, n'écrit pas
			Parle (à la maison)	Parents : parlé (à préciser)	Mère : ne comprend pas, n'écrit pas Père : comprend et écrit bien
3B	B. B	Arabe algérien	Oui (parlé)	Parents : oui (p, l, e)	
	D.W	Créole Haïtien	Oui (p, l, e)	Oui	Père : tout ok Mère : ni parlé, ni lu, ni écrit
	M. D (décrocheur)	Créole martiniquais, haïtien, guadeloupéen	Oui (les trois créoles (p, l, e))	Parents : oui (p, l, e)	
	E. E	Espagnol	Non	Mère : espagnol courant langue maternelle française d'origine portugaise	
	A Q. M (décrocheur)	Arabe irakien	Oui (p, l, e)	Parents : (p, l, e)	Parents : ne parlent pas et ne comprennent pas
3C	D. M	Portugais (angola) et lingala	Oui	Mère : portugais : oui (p, l, e) Lingala : oui (parlé)	
	I. R (décrocheuse)	Azeri, turc, russe	Azéris et turc : oui (p, l, e)	Parents : oui (p, l, e)	<i>lire, parler et écrire difficile</i>
	. F R. W	Espagnol (Pérou)	Oui (parle couramment) parle à la maison, pas tout le	Parents : oui (p, l, e) langue maternelle	Mère : <i>encore quelques difficultés mais se débrouille</i>

	C. A	Dyakanke, arabe	temps apprend à lire et à écrire au collège A vécu au Pérou jusqu'à ces 7 ans Oui (p, l, e) <i>a vécu en Guinée jusqu'à ces 3 ans</i>	Parents : Dyakanke (parlé et lu) Père : écrit l'arabe mais ne le parle pas	Père : <i>français ok (arrivé à 19 ans en FR)</i> Parents : <i>comprennent, parlent, savent lire un petit peu Ne savent pas écrire en FR (réunion 14.01 ? : « ils s'en fichent » « je ne sais pas si ça les vexera... »)</i>
3D	S. P	Espagnol	Oui (parlé, lu) langue maternelle : français parle français à la maison	Père : oui (p, l, e)	
	K. M	Tchéchène	Oui (p, l, e)	Parents : Oui (p, l, e)	Elève : p, l, e mais qq difficultés à l'écrit Parents : « bof »
	S. L	breton	Parlé, lu, écrit (à confirmer)	Parlé, lu, écrit (à confirmer)	
3E	S. M	Iranien	Oui (parlé)	Parents : oui (p, l, e) langue maternelle + difficile d'écrire pour le père	
	T. A (exclu en cours d'année)	Toutes les langues de guinée et du Sénégal	Parle toutes ces langues	Mère guinéenne : oui (p, l, e) père sénégalais : oui (p, l, e)	
	M. M	Tchéchène et russe	Tchéchène : parlé, lu un peu, écrit pas du tout Russe : parlé, lu mais pas écrit Parle tchéchène à la maison	parents : tchéchène et russe : oui (p, l, e)	Elève : français ok (<i>En France depuis qu'elle a 8 ans, en Pologne de 6 à 8 ans, à l'école depuis ses 6 ans</i> Mère : « parle bien, lire et écrire ça va » Père : <i>écrit, ne lit pas, ne parle</i>

	N. B	Azéri, turc, russe	Azéri et turc : oui (p, l, e)	Parents : azéri, turc et russe : oui (p, l, e)	<i>pas (il prend des cours)</i> Elève : comprend bien mais tout le reste est encore difficile En France depuis 2009 (CLA puis soutien à Ruti, auj'hui rien) Parents : parle un peu, lire et écrire pas du tout
	K. C	Coréen	Parle, lit et écrit un peu (parle un peu à la maison et n'a jamais pris de cours)	Parents : oui (p, l, e)	
	F. S	Espagnol	Non	Mère : parle espagnol parce qu'elle a des origines espagnoles (langue mat : français)	
	G. D	Arabe marocain	non	Mère d'origine marocaine par sa mère donc a appris mais a toujours vécu en France	

3F	B. Y	Arabe marocain	Parlé, lu, écrit pas courant	Mère : oui (parlé) Père : oui (p, l, e)	
	M. N	Arabe marocain et algérien	Oui (parlé)	Père marocain : oui Mère Algérienne : oui	
	C. A	Portugais	Non	Mère : langue maternelle portugais	
	D. S	Arabe tunisien et littéraire	Tunisien et littéraire parlé, lire ok, difficile écrire (+ breton)	Père, mère et grand-parents : oui (p, l, e) <i>(Père parle quand il est énervé par exemple. Mère parle très rarement)</i>	
	D S G. S	Portugais	Quelques mots	Père : oui Langue maternelle (parents divorcés)	
	C. S	Portugais	Oui un peu	Père : oui Langue maternelle	
3G	A. S	Malgache, maore (Mayotte)	parlé (<i>écrire possible</i>)	Tante : parle davantage malgache que maore mais les deux ok (p, l, e)	
	M. B	Bosniac, croate, slovaine, serbe	oui (p, l, e)	Mère : oui (p, l, e) <i>vit avec sa mère</i>	<i>Français ok mais un peu difficile d'écrire (« c'est moi qui fait tout ») Je retourne là-bas tous les ans</i>
	S. S	Espagnol	Oui (p, l, e)	Mère péruvienne : oui (p, l, e) langue maternelle	<i>Mère : elle a des fois du mal mais elle se débrouille sans problème</i>
	K. R (décrocheuse, partie au CRAL en	Turc et kurde	Turc et kurde : oui langue maternelle	Parents : turc et kurde : oui (parlé) (lu et écrit ?)	<i>élève : « écrire c'est le plus dure, je comprends je sais pas dire, lire ok »</i>

	cours d'année)				en France depuis 2 ans, soutien avec Mme Gérémya et Mme Estupinan. Jamais allé à l'école avant d'arriver en France parents : <i>parler difficile ne savent ni lire ni écrire</i>
	N. M	Wollof (sénégal)	Parlé (à confirmer)	Parents, frères et sœurs : oui (parlé)	élève : en France depuis septembre 2012, allait dans une école française au Sénégal (pas de difficultés aujourd'hui) parents : français ok (à confirmer)
	M. A	Arménien, russe	Arménien : oui langue maternelle Russe : un peu	Parents : arménien et : oui (p, l, e)	mère : <i>comprend bien, lu, écrit, parlé</i> père : « <i>bof bof</i> » <i>parle comme un blédard, écrit et lit le français</i>
	D C. J	Portugais (Portugal)	Non	Mère : oui langue maternelle <i>père : vit à Paris</i>	
	B. R	Marocain, libanais	Marocain et libanais : oui (p, l, e) « <i>j'avais un prof d'arabe depuis 4 ans</i> »	Marocain et libanais : oui (p, l, e) <i>Père libanais, mère marocaine Ils ont vécu ensemble dans les 2 pays</i>	
	S. F	Bambara (Mali)	Lu et parlé (pas écrit)	Père : parlé <i>Ne voit pas sa mère</i>	
PROFS	M. Z. Mme R.	Arabe littéraire Créole Ile Maurice			

Bilan de l'enquête menée sur les langues parlées par les familles du collège Rutigliano de Nantes

2012-2013

A propos de l'enquête

Objectifs

Cette enquête a été présentée aux élèves comme répondant aux trois objectifs suivants :

- avoir une image concrète de la richesse culturelle et linguistique du collège.
- savoir quelles sont les langues parlées dans le collège afin de pouvoir aider plus efficacement les familles et élèves nouveaux arrivants.
- connaître les familles qui auraient éventuellement besoin d'aide particulière pour pouvoir mieux communiquer avec le collège.

Procédé

Tous les élèves du collège ont été interrogés entre novembre 2012 et janvier 2013.

D'abord en classe entière, les questions suivantes ont été posées :

Parmi vous, y a-t-il des élèves qui maîtrisent une autre langue que le français ? Vos parents maîtrisent-ils une autre langue que le français ? (à l'exception des langues secondes apprises à l'école)

Ensuite, un court entretien individuel a été réalisé auprès des élèves dont les familles étaient concernées ?

Diverses questions leur ont été posées, parmi lesquelles :

- *Quelle(s) langue(s) parles-tu ?*
- *Sais-tu lire, écrire, parlé dans cette langue ?*
- *S'agit-il de ta langue maternelle ?*
- *Et tes parents, quelle(s) langue(s) parlent-ils ?*
- *S'agit-il de leur langue maternelle ?*
- *As-tu des difficultés en français ? si oui, lesquelles ?*
- *Tes parents ont-ils des difficultés en français ? si oui, lesquelles ?*

Certains élèves ont souhaité donné des informations supplémentaires, d'autres ne savaient pas répondre ou ne souhaitaient pas répondre à certaines questions.

Bilan

1. Effectifs du collège

classes	Nombre d'élèves
6 ^{ème}	152
5 ^{ème}	151
4 ^{ème}	169
3 ^{ème}	178
TOTAL	650

2. Les langues parlées par les familles du collège

Une soixantaine de langues sont maîtrisées couramment :

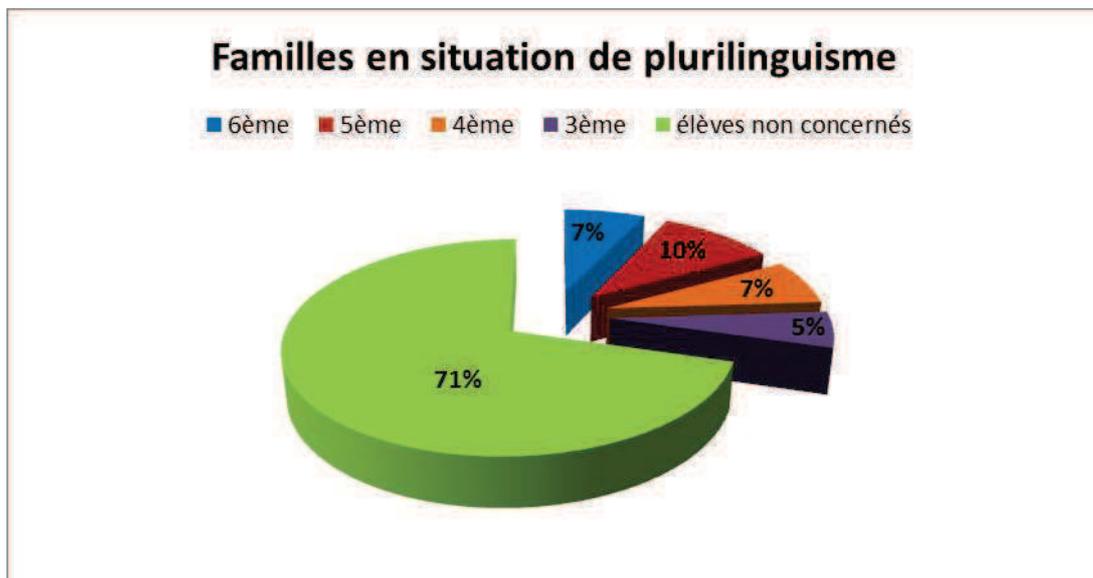
Afghan (x1)	Comorien (x3)	Laotien (x1)
Agnie (Côte d'Ivoire) (x1)	Coréen (x2)	Libanais (x 1)
Albanais (x4)	Créole guadeloupéen (x3)	Lingala (Congo) (x4)
Allemand (x 3)	Créole Guyanais (x1)	Mahorais (Mayotte) (x4)
Anglais (x 4) (GB, Canada, Nigeria)	Créole haïtien (x9)	Malgache (x5)
Arabe algérien (x28)	Créole martiniquais (x6)	Mauritanien (x1)
Arabe égyptien (x 1)	Créole réunionnais (x3)	Munutukuba (Congo) (x1)
Arabe irakien (x 1)	Croate (x1)	Nigerian* (x2)
Arabe littéraire (x 3)	Dyakanke (x4) (Guinée Conakry)	Peul (Sénégal) (x2)
Arabe marocain (x28)	Espagnol (x14) (Espagne, Uruguay, Cuba, Pérou)	Portugais (x19) (Portugal, Angola)
Arabe tunisien (x 5)	Ethiopien* (x3)	Rom (x 1)
Arménien (x2)	Gabonais (x1)	Roumain (x3)
Azéris (x5)	Garago (Guinée)	Russe (x11)
Bambara (Mali) (x2)	Ghanéen* (x1)	Serbe (x1)
Baoule (Côte d'Ivoire) (x2)	Guinéen* (x4)	Slovaine (x1)
Bengali (x1)	Hindi (x1)	Somalien (x2)
Berbère (x 2)	Hollandais (x 1)	Tchéchène (x4)
Bosniaque (x1)	Iranien (x 1)	Turc (x5)
Breton (x 8)	Italien (x5)	Ukrainien (x1)
Bulgare (x1)	Ivoirien* (x1)	Vietnamien (x1)
Cambodgien (x1)	Kabyle (x 5)	Voyageur (x2)
Camerounais (x2)	Kirghiz (x1)	Wolof (Sénégal) (x4)
Chinois mandarin (x1)	Kurde (x1)	

***les langues n'ont pas été précisées**

3.Elèves en situation de plurilinguisme dans leur famille :

Les situations des familles sont diverses face au plurilinguisme. Nous pourrions les classer selon la typologie suivante :

- Famille dans lesquelles tous les membres de la famille ont pour langue maternelle une autre langue que le français, et qui maîtrisent couramment le français
- Famille dans lesquelles tous les membres de la famille ont pour langue maternelle une autre langue que le français, et dont un ou plusieurs membres ne maîtrisent pas complètement le français
- Famille dans lesquelles tous les membres maîtrisent une autre langue couramment même s'il ne s'agit pas de leur langue maternelle (il s'agit souvent de famille dont les parents ont pour langue maternelle une langue étrangère et l'ont enseigné à leurs enfants qui, eux, ont pour langue maternelle le français)
- Famille dont seul les parents ou l'un des parents (ou responsable légal) ont pour langue maternelle une langue étrangère, et dont les enfants ne connaissent que le français
- Famille dont tous les membres ont pour langue maternelle le français et dont tous ou certains des membres maîtrisent une langue étrangère pour des questions d'origine familiale



Nombre total de familles concernées : 176 (22 des familles concernées ont deux enfants scolarisés dans l'établissement.)

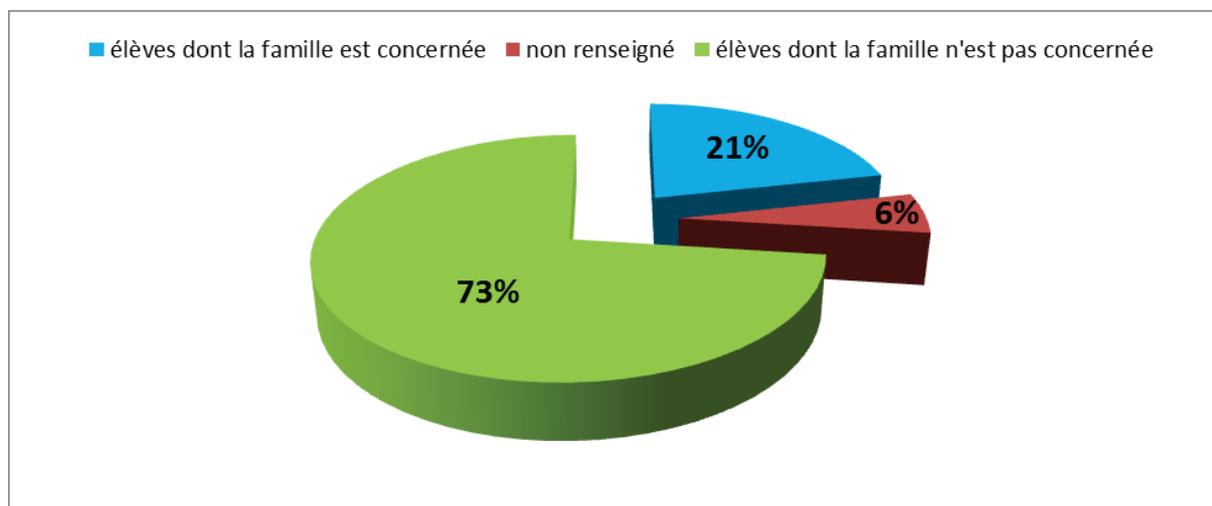


classes	Nombre d'élèves concernés par l'une de ces situations
6 ^{ème}	48
5 ^{ème}	67
4 ^{ème}	46
3 ^{ème}	37
TOTAL	198

4.Elèves en cours d'apprentissage du français (langue de scolarisation) :

classes	Nombre d'élèves
6 ^{ème}	2
5 ^{ème}	2
4 ^{ème}	4
3 ^{ème}	3
TOTAL	11

5. Familles dont la langue maternelle des parents ou de l'un des parents (ou du responsable légal) est une langue étrangère :

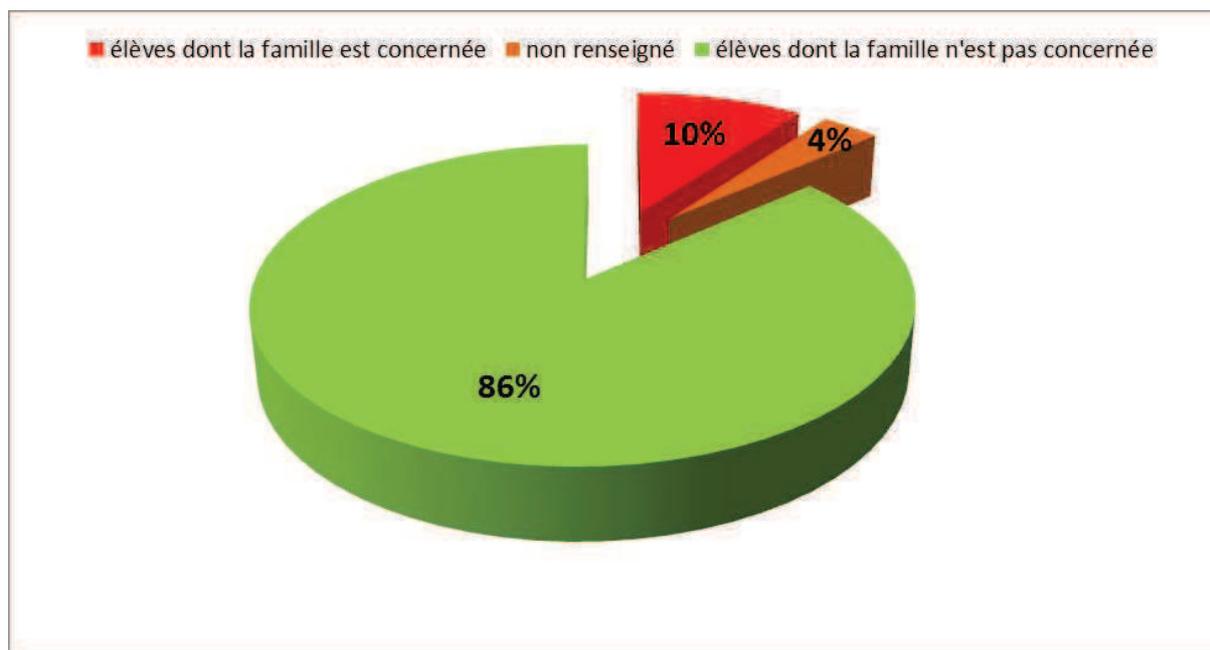


classes	Nombre d'élèves concernés	Non précisé
6 ^{ème}	26	15
5 ^{ème}	49	11
4 ^{ème}	35	7
3 ^{ème}	30	4
TOTAL	140*	37

NB : certains élèves n'ont pas répondu à cette question

*140 élèves sont concernés soit 124 familles

6.Familles dont les parents ou l'un des parents (ou le responsable légal) ont des difficultés en français :



classes	Nombre d'élèves concernés	Non précisé
6 ^{ème}	10	15
5 ^{ème}	29	4
4 ^{ème}	12	2
3 ^{ème}	15	1
TOTAL	66*	22

NB : certains élèves n'ont pas répondu à cette question

* 66 élèves sont concernés soit 58 familles

Annexe 7 : Programme prévisionnel de formation

Formation « l'école des parents »

Collège Libertaire Rutigliano 2013

Formation à destination des parents d'élèves allophones du collège

Objectifs :

- apprentissage de la langue française
- aide au suivi de la scolarité des enfants

26H de formation soit 13 séances

Les jeudis de 16H30 à 18H30, du 21 mars au 2 juillet

Séances	Objectifs communicatifs	Objectifs linguistiques	Objectifs interculturels	Supports
Séance 1 21/03 <i>Accueil du principal</i>	En quoi consiste cette formation ? Qui en sont les acteurs ? - le formateur se présente, présente les objectifs et les contenus de la formation et le contrat didactique - les participants se présentent, expriment leurs attentes et leurs besoins, remplissent une fiche de	-l'alphabet (épeler) -lexique de la famille proche -s'appeler -l'identité, la nationalité -les chiffres de 0 à 20	nationalités des membres du groupe	Des supports seront distribués aux parents dès la première séance ⁽¹⁾ : -un livret « langue française » -un livret « être parents d'élèves » -un livret d'accueil de présentation du collège Ces supports seront

	présentation			utilisés à chaque séance
Séance 2 28/03 <i>Accueil de la CPE</i>	Qui sont les interlocuteurs des parents au collège ? Comment les rencontrer ? -se présenter (suite)/profession -présentation de l'équipe pédagogique et des interprètes de l'ASAMLA - visite du collège - prendre un rendez-vous	-être et avoir -pronoms personnels sujets - articles définis -les métiers (des participants, des membres du collège) - les chiffres : les dizaines	Comparaison avec le fonctionnement des pays d'origine des participants	-Livrets -Plan du collège
Séance 3 04/04	Comment fonctionne le carnet de liaison : l'emploi du temps ? - savoir dire l'heure, les jours de la semaine (se situer dans le temps) -comprendre l'emploi du temps de son enfant - comprendre à l'oral une indication simple	- lexique des matières - l'heure - les jours de la semaine - Le présent de l'indicatif « verbes réguliers - ER /commencer et terminer» - l'article indéfini un/une/des	Comparaison avec le fonctionnement des pays d'origine des participants	-Livrets -l'emploi du temps de l'enfant du parent concerné
Séance 4 11/04	Comment fonctionne le carnet de liaison : le règlement? - Exprimer le besoin et l'obligation -comprendre le règlement du	-verbe faire - il faut + nom/verbe à l'infinitif - verbes pouvoir et devoir à l'indicatif présent - Expression de l'hypothèse : si + présent	Comparaison avec le fonctionnement des pays d'origine des participants	-Livrets -carnet de liaison

	<p>collège</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir repérer les informations relatives au règlement dans le carnet de liaison 			
<p>Séance 5 18/04</p>	<p>Comment fonctionne le carnet de liaison : communication avec le collègue?</p> <ul style="list-style-type: none"> -savoir repérer les informations dans le carnet de liaison -comprendre une information simple 	<ul style="list-style-type: none"> - La phrase simple (les formes affirmatives/négative/interrogative simples) - la négation - les adjectifs interrogatifs - il y a / il n' y a pas - accord en genre et en nombre 		<ul style="list-style-type: none"> -Livrets -carnet de liaison
<p>Séance 6 16/05</p>	<p>Comment fonctionne le carnet de liaison : communication avec le collègue? (suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> -savoir repérer les informations dans le carnet de liaison -demander/donner une information simple -prendre un rendez-vous 	<ul style="list-style-type: none"> - les formes affirmatives/négative/interrogative simples (suite) -l'impératif - les adjectifs possessifs - vouloir + verbe à l'infinif -salutations et formules de politesse 		<ul style="list-style-type: none"> -Livrets -carnet de liaison
<p>Séance 7 23/05</p>	<p>Comment sont organisés l'année scolaire et le système de notation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprendre l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> - le temps : les mois de l'année, les saisons, - expression de la durée « /de.../à », « pendant, depuis » 	<p>Comparaison avec le fonctionnement des pays d'origine des participants</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Livrets - portail e-lyco

	<p>de l'année scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> -Savoir lire un bulletin scolaire <p>Bulletin scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - donner son avis - faire des reproches - connaître le contenu du portail e-lyco (selon la connaissance et l'utilisation de l'informatique par les participants) 	<ul style="list-style-type: none"> -les verbes d'opinions (suite du présent de l'indicatif) -Les adjectifs possessifs et démonstratifs 		
<p>Séance 8 30/05 <i>Participation de la documentaliste du collège</i></p>	<p>Comment et où rechercher des informations? <i>(En présence de la documentaliste du collège)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -présentation du CDI du collège -avoir des clés en vue de l'apprentissage en autonomie -connaître les lieux de ressources documentaires de la ville -connaître les ressources sur disponible sur internet 	<ul style="list-style-type: none"> - bilan des notions précédemment abordées 		<ul style="list-style-type: none"> -livrets -ressources en ligne (dictionnaire et méthodes en ligne)
<p>Séance 9 06/06 <i>Participation de la COP du collège</i></p>	<p>Comment préparer l'orientation de mes enfants ? <i>(Avec l'aide de la COP du collège)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -comprendre le 	<ul style="list-style-type: none"> -les métiers (suite) - exprimer le besoin, l'obligation (suite) -exprimer le souhait -vouloir (réinvestissement) - pronoms toniques 	<p>Comparaison avec le fonctionnement des pays d'origine des participants</p>	<ul style="list-style-type: none"> -livrets

	<p>fonctionnement du système scolaire en France</p> <p>-préparer l'orientation de ses enfants</p> <p>-exprimer le besoin, le souhait</p>	-pour+infinitif		
<p>Séance 10 13/06 <i>Participation du centre socio-culturel de Port-Boyer</i></p>	<p>Quelles activités périscolaires sont proposées ?</p> <p>-S'informer sur les activités périscolaires (PRE, accompagnements éducatifs, associations de quartier)</p> <p>Visite du centre socio-culturel du quartier Port-Boyer</p> <p>-exprimer le souhait</p> <p>-exprimer le goût</p>	<p>- lexique des loisirs</p> <p>- les adverbes de fréquence</p> <p>- expression du goût</p> <p>-la situation dans l'espace</p> <p>-réinvestissement des notions déjà abordées</p>		-livrets
<p>Séance 11 20/06 <i>Participation de parents d'origines étrangères volontaires</i></p>	<p>Projets interculturels :</p> <p>Enregistrements et/ou rédaction de témoignage sur des thèmes choisis par les participants (le rapport à la culture française, les différences culturelles avec le pays d'origine, les différences du système scolaire)</p> <p>Pour ces 2 dernières séances, d'autres parents volontaires venus de pays étrangers seront invités à participer. Un</p>	<p>- retour sur les notions utiles déjà abordées</p> <p>- les indicateurs de temps : en, il y a, depuis</p> <p>-les chiffres : les centaines</p>	réflexion sur la pluriculturalité	-livret -vidéo « expression libre » réalisée par les élèves du CRAL en 2011

	recueil de témoignages pourra être réalisé à l'issu du projet -raconter une histoire à l'oral			
Séance 12 27/06 <i>Participation de parents d'origines étrangères volontaires</i>	Projets interculturels : Enregistrements et rédaction de témoignage sur des thèmes choisi par les participants (le rapport à la culture française, les différences culturelles avec le pays d'origine, les différences du système scolaire) Pour ces 2 dernières séances, d'autres parents volontaire venus de pays étrangers seront invité à participer -raconter une histoire à l'écrit	- retour sur les notions utiles déjà abordées -passé composé -cause et conséquence - les chiffres : les milliers	réflexion sur la pluriculturalité	-livrets - recueil « histoires du monde » réalisé par les élèves du CRAL en 2012
Séance 13 (Date à définir)	-bilan de la formation Présentation du projet interculturel			-livrets

⁽¹⁾ Les livrets utiliseront notamment des ressources issues de la méthode « tout va bien ! » CLE international, de « Trait d'union-culture et citoyenneté » CLE international, de « le français avec ... des jeux et des activités » Pierre Bordas et fils/ELI, et de documents authentiques.

Annexe 8 : Livrets d'accueil traduits par les interprètes de l'ASAMLA

1.Version arabe

فريق تهندي

إدارة المدرسة الثانوية

المدير : M. Tregouët . المدير المساعد : Mme Richaud

كل مشاكل معدات، مطعم، منحة دراسية، محاسبة

أمين سير: Mme Leroy

مكتب المدرسة: غياب، تأخر، مدة الدروس

نصح المدرسة الثانوية : Mme Kufeld

توجيه، تكيف مدرسي

عالم نفسي مدرسة الثانوية : Mme Hamdellou

مساعدة العائلات

عامل إجتماعي : Mme colombel Cou

صحة

الممردة : Mme Briand

استقبال تلاميذ جدد

مسؤول تلاميذ أجنبي يتعلمون اللغة الفرنسية : Mme Gérèmia

المكتبة

أمين المكتبة: Mme Bousseau

معلمون مدرسة تكميلية



COLLEGE L. RUTIGLIANO
60, rue de l'Eraudière
B.P. 11906
44319 NANTES Cedex 3
☎ 02 40 49 60 14
📠 02 40 49 09 63
✉ ce.0440283U@ac-nantes.fr

كُتِبَ إِسْتِقْبَال

Collège L. Rutigliano de Nantes

سنة 2012 - 2013

مسجل _____ طفلي _____
في المدرسة تكميلية _____ في قسم _____
معلمه الأمين اسمه _____

لتحقيق النجاح

تكون حاضرا في كل دروس

تكون في الوقت المناسب في كل دروس

الآباء تبرير الغياب والتأخير

احترام سلطة المعلمين وجميع البالغين في المدرسة

قيام بهذه المهمة في الفصول الدراسية والمنزل

الذهاب إلى المدرسة مع اللوازم المدرسية له : دفتر مدرسة، الكُتُب، الكورسات، الأقلام، لباس رياضة:

دفتر المدرسة

إسم، لقب، قسم تلميذ، لضمان سلامة الطلاب في الدخول والخروج

أشخاص الإدارة والمعلمين الأطفال

طلب موعد

نظام المدرسة

دوام الدروس

تدارك المدرسة عن إعفاء رياضة

نظر إلى ملاحظة المعلمين

نظر إلى وثائق أعطى للأطفال

برر غيابة (ملا من الوالدان)

نظر إلى غياب المعلمين

(نظر إلى تأخير طفلكم (عليه توقيه من الوالدين

الإدارة والمعلمين

الجدول الدراسي تصريح للخروج في غياب المعلم

عليه توقيع من الوالدين

مقدمة على الموقع الإنترنت **e-lyco:**

تستطيعوا ان e-lyco

- نظر العمل ليفعل في المنزل: في الكراس العمل
- نذر العلامة طفلكم
- اكتب رسالة للمعلمين
- نذر الكتب الحاضرون في مكتبة
- التلميذ عنده حامل وثائق ليوضع وثائق المدرسة

كيف تتكلم مع المدرس

مع معلم طفلكم

تستطيعوا ان تسالوا موعد مع حضور مترجمة في لغتكم.
أسألوا الإدارة



مع الهاتف

تكلّموا مع المكتب مدرّس : **02.40.49.60.14**



مع الكتابة

أستعمل دفتر المدرسة



أرسل رسالة في الموقع

ce.0440283U@ac-nantes.fr



الإنترنت

<https://cas.e-lyco.fr/login>

بالاتصال **e-lyco**

رموز السرية وكلمة السر : **p.3**



2.Version turque

Egitim ekibi

. Kolej'in yönetim kurulu

Mudur : Bay. Tregouët, Mudur yardımcısı : Bayan Richaud

. Kantin, burs ve muhasebey'le ilgilenirler

Gozetici : Bayan Leroy

. Devamsizliklar, gecikmeler,ve ogrenim'le ilgilenir

La C.P.E (birinci egitim danismani) : Bayan Kufeld

. Yoneltme ve cocugun okula uymasini saglar

La C.O.P (rehber danismani) : Bayan Hamdellou

. Aileler'e para yardimi eder

Sosyal yardimcisi : Bayan Colombel Cou

. Tedbir, Saglik'la ilgilenir

Hemsire : Bayan Briand

. Yeni gelen ogrencileri karsilar

Fransizca ogretilen sinifin yetkilisi: Bayan Gérèmia

. Bilgi Merkezi (kutuphane) (CDI)

Kutuphaneci : Bayan Bousseau

. Kolej'in profesorleri



COLLEGE L. RUTIGLIANO
60, rue de l'Eraudière
B.P. 11906
44319 NANTES Cedex 3
☎ 02 40 49 60 14
☎ 02 40 49 09 63
✉ ce.0440283U@ac-nantes.fr

Nantes L.Rutigliano kolej'in KARSILAMA KILAVUZU

2012-2013 Egitim Ogretim Yili

Cocugum _____ Nantes L.Rutigliano
kolej'ine kayitlr ve _____ sinifindedir .

Sinif ogretmenin'in ismi _____ 'dir .

Kolej'de basarilarin anahtarları :

- . cocugun butun dersler'de bulunmasi
- . cocuk derslerine gec kalmamali
- Veliler cocuk gec kaldiginda yazili olarak kanitlamalari gerekir**
- . Cocuk okulda ogretmenlerine ve buyuklerine saygi gostermesi gerekir
- . Cocuk okul ve evde calismasi gerekir
- . Cocuk okul malzemelerini : iletisim karnesini, kitaplarini, defterlerini, kalemlerini ve spor esyalarini getirmesi gerekir

Kolej’le nasıl iletişim kura bilirsiniz?

İlk iletişim kuracağınız kişi çocuğunuzun sınıf öğretmeni.

Eğer isterseniz okul sizin için kendi dilinizde ASAMLA'nın bir tercümanı sizinle birlikte randevu'ya gelebilir



Telefon ederek

Kolej'in **02.40.49.60.14** numarasını ariyarak

Kiminle iletişim kurula bilir? İletişim karne'nin eğitim ekibine bakınız



Yazılı olarak

İletişim karnesi'ne not yazabilirsiniz

İletişim karnesi: kolej'in pasaportu'na bakabilirsiniz



Email göndererek

ce.0440283U@ac-nantes.fr



İnternet ile

<https://cas.e-lyco.fr/login>

e-lyco adresine giriniz

3'üncü sayfada e-lyconun tanıtım sayfa'sına bakınız

Sene başında sizlere giriş kodu ve özel şifre verilmistir



İletişim karnesi: kolej'in pasaportu

Birinci

sayfa

p.2

p. 3 et 4

p. 5 à 11

p. 12

p.18

p.19 à 23

p.24 et 25

pages jaunes

p.26 à 28

p.29 et 30

p.31 à 48

4^{ème} de

couverture

Oğrencilerin okulula giriş ve çıkışları güvenli olması için iletişim karnelerinde adları, soyadları, sınıfları ve fotoğrafları olması gerekir

Yönetim üyeleri ve çocuğunuzun öğretmenleri

Oğretmenlerle randevu almak için

Kolej'in iç yönetimi

Ders saatleri

Çocuk spor dersine katılmaya aileler yazılı kanıt vermeleri gerekir

Çocuğunuzun öğretmenlerinin yazdıklarına notlara bakınız

Çocuğunuzun verilen belgelere bakınız

Çocuğunuzun okula gelmedikleri gün velilerin kanıtlamaları gerekir

Oğretmenlerin yok olduğu günleri bakınız

Çocuğunuzun gecikmelerine bakıp imzalayınız

Çocuğunuzun öğretmen ve yönetim kuruluyla yazışma bilirsiniz

Bir öğretmen gelmediğinde veliler çocuğunuzun okuldan daha erken çıkabilmesi için karne'de olan sayfayı doldurup imzalamanız gerekir

e-lyco internet site'sinin tanıtımı

e-lyco ile yapabileceğiniz :

. evde verilen ödevlere bakabilirsiniz : aynı şekilde çocuğunuzun ödev defterinde yazılıdır

. **Çocuğunuzun notlarına bakabilirsiniz**

. Öğretmenlere not yazabilirsiniz

. Kutuphane'de olan kitaplara bakabilirsiniz

İnternet ile ansiklopedi veya televizyon sitelerine girilebilir

.Çocuğunuzun istediği okul belgelerini bir dosya'ya koyabilir

3. Version russe

Воспитательный коллектив

. *Дирекция колледжа*

Директор: Мсье Трегует, главный заместитель: Мадам Ришо

По всем материальным проблемам, полу пансион, стипендия, бухгалтерский учёт.

Управитель: Мадам Лёруа

. *Школьная жизнь, пропуски, опоздания, образование*

Старший консультант по воспитанию: Мадам Кюфельд

. *Ориентация, школьная адаптация*

Консультант по психологической ориентации: Мадам Амдёлу

. *Помощь семьям, социальный фонд*

Социальная ассистентка: Мадам Коломбель Ку

. *Профилактика, здоровье*

Медицинская сестра

. *Приём новых учеников*

Референт нефранкоговорящих учеников: Мадам Жеремья

. *Центр документации и информации*

Документалист : Мадам Буссо

. *Преподаватели колледжа*



COLLEGE L. RUTIGLIANO
60, rue de l'Eraudière
B.P. 11906
44319 NANTES Cedex 3
☎ 02 40 49 60 14
📠 02 40 49 09 63
✉ ce.0440283U@ac-nantes.fr

LIVRET D'ACCUEIL

Collège L. Rutigliano de Nantes

Год 2012-2013

Мой ребёнок _____ записан в
колледж Рютиглиано в Нанте в класс _____ .

Его старшего преподавателя зовут _____

КЛЮЧИ УСПЕХА В КОЛЛЕДЖЕ:

. **Посещение всех уроков**

. **Приходить вовремя на все уроки**

Родители должны оправдывать пропуски или опоздания

. **Уважать авторитет учителей и всех взрослых людей в колледже**

. **Выполняют заданную работу в классе и дома**

. **Иметь свои школьные принадлежности : дневник, книги, тетради, свои карандаши и свою спортивную форму.**

Как общаться с колледжем?

Ваш основной собеседник это старший преподаватель вашего ребёнка. Вы можете попросить встречу с присутствием переводчика с Асамлы, говорящим на вашем родном языке. Пропросите об этом в Школьной жизни.



По телефону

Позвонив в приёмную колледжа по 02.40.49.60.14

С кем связаться? Смотреть « воспитательный коллектив » в этой брошюре



Письменно

Используя дневник

Смотреть « дневник: паспорт колледжа » в этой брошюре



По электронной почте

ce.0440283U@ac-nantes.fr



Через интернет

<https://cas.e-lyco.fr/login>

подключаясь на à e-lyco

Смотреть « презентация сайта интернет e-lyco » стр.3 Код доступа и пароль вамбыли сообщены в начале года



Дневник : паспорт колледжа

1я страница	Фамилия, имя, класс ученика, photo. Для обеспечения безопасности учеников при входе и выходе
стр.2	Члены администрации и учителя вашего ребёнка
стр. 3 et 4	Попросить о встрече
стр. 5 à 11	Внутренний регламент колледжа
стр. 12	Расписание уроков
стр.18	Предупредить колледж об освобождении от спорта
стр.19 à 23	Консультировать замечания учителей
стр.24 et 25	Консультировать документацию данную вашему ребёнку
жёлтые	Оправдать пропуск (заполняется родителями)
страницы	Консультировать отсутствия учителей
стр.26 à 28	Консультировать опоздания высшего ребёнка (подписывается родителями)
стр.29 et 30	Связаться в письменном виде со школьной жизнью и учителями
стр.31 à 48	
4я с	
обложки	Расписание занятий (и разрешение уйти в случае отсутствия учителя, заполняется родителями)

Презентация сайта e-lyco

На e-lyco вы можете:

- . Проконсультировать домашнее задание: sur le cahier de texte
 - . Проконсультировать оценки вашего ребёнка
 - . Написать сообщения учителям
 - . Проконсультировать свободные книги в центре документации и информации
 - . Доступ к инцклопедии он лайн и к сайту ТВ
- У вашего ребёнка есть папка для всей школьной документации которую он желает

4.Version roumaine

Воспитательный коллектив

.Дирекция колледжа

Директор : М. Трегует, заместитель директора: Мадам Ришо

.По любым материальным проблемам, полу пансион ,стипендия, бухгалтер.

Управитель: Мадам Леруа

.Школьная жизнь, пропуски, опоздания, образование.

Старший консультант по воспитанию: Мадам Кюфельд

. Pentru îndrumări, alternative școlare

C.O.P (Consiliera de orientări psihologice) : D-na Hamdellou

. Pentru un ajutor familial, fonduri

Asistenta socială : D-na Colombel Cou

. Pentru Prevenții sanitare, Sănătate

Infirmiera : D-na Briand

. întâmpinarea persoanelor care nu vorbesc limba franceză

Referenta elevilor străini : D-na Gérèmia

. Centrul de Documentări și de Informații (CDI)

Biblioteca : D-na Bousseau

. Profesorii de la colegiu



COLLEGE L. RUTIGLIANO
60, rue de l'Éraudière
B.P. 11906
44319 NANTES Cedex 3
☎ 02 40 49 60 14
📠 02 40 49 09 63
✉ ce.0440283U@ac-nantes.fr

LIVRETUL DE ADMITERE

Collège L. Rutigliano din Nantes

Anul școlar 2012-2013

Copilul meu _____ este înscris la
collegiul L. Rutigliano de Nantes în clasa _____.

Dirigintele lui se cheamă _____.

CHEILE SUCCESULUI LA COLEGIU SUNT :

. Să fii prezent/ă zilnic la școală

. Să fii punctual/ă la ore

Părinții dau explicații pentru fiecare absență sau întârziere

. Să respecti autoritatea profesorilor și a tuturor adulților de la colegiu.

. Să fii harnic/ă la ore și să faci temele de casă.

. La școală să duci : **carnetul de corespundețe, cărțile, caietele, creioanele, echipamentul sportiv.**

Cum să luați legătura cu colegiul ?

Corespondentul cel mai important al copilului d-voastră este Dirigintele.
Dacă aveți nevoie de un rendez-vous, puteți cere o interpretă de la Asamla, ca să discutați mai liber în limba d-voastră. Cererea o puteți face la consiliera principală de educare.



Prin telefon

Sunați la recepție la numărul : **02.40.49.60.14**

Cu cine să luați legătura ? vedeți « *echipa educativă* » din livret.



Prin scris

Scrieți în carnetul de corespondențe al copilului.
Vedeți « *carnetul de corespondențe : numit pașaportul colegiului* » din livret.



Prin mail

ce.0440283U@ac-nantes.fr



Prin internet

<https://cas.e-lyco.fr/login>

Vă puteți conecta pe pagina de net **e-lyco**

Pentru « *prezentarea site-ului e-lyco* » p.3

Primiți un cod de acces și o parolă la început de an școlar.

Carnetul de corespondențe : pașaportul colegiului

Coperta	Nume, prenume, grupul de elevi, poza. Pentru siguranța elevilor la intrarea și la ieșirea din școală.
p.2	Membrii din administrație și profesorii copilului d-voastră
p. 3 et 4	Cereți un rendez-vous
p. 5 à 11	Regulamentul interior școlar
p. 12	Orarul
p.18	În caz de scutire de la educația fizică, anunțați colegiul
p.19 à 23	Consultați mesajele profesorilor din carnet
p.24 et 25	Consultați documentele împărțite copilului
pag. galbene	Dați explicații pentru absențe (de completat de părinți)
p.26 à 28	Consultați absențele profesorilor
p.29 et 30	Consultați întârzierile copilului d-voastră (semnat de părinți)
p.31 à 48	Luțați legătura cu profesorii pentru situația școlară
a 4^a din Coperta	Programul copilului d-voastră (de completat autorizația părintească pentru ieșiri, în caz că profesorul este absent)

Prezentarea site-ului internet e-lyco

Pe e-lyco puteți :

- . Să consultați temele de casă de făcut : pe caietul de texte
- . Să consultați notele copilului d-voastră. Să scrieți mesaje profesorilor
- . Să consultați lista de cărți disponibile la bibliotecă. Aveți acces la o enciclopedie online și la un site TV.

Copilul d-voastră are la dispoziție un spațiu electronic pentru stocarea documentelor școlare dorite.

5.Version portugaise

A equipa educativa

- Direcção do colégio

O Principal : Sr. Tregouët ; a Principal adjunta : Sra. Richaud

- Todo problema material, meia-pensão, bolsas, contabilidade

A Intendente : Sra. Leroy

- Vida escolar, ausências, atrasos, escolaridade

A C.P.E. (conselheira principal de educação) : Sra. Koufeld

- Orientação, adaptação escolar

A C.O.P. (conselheira de orientação psicológica) : Sra. Hamdellou

- Ajudas às famílias, fundos sociais

A assistente social : Sra. Colombel Cou

- Prevenção, Saúde

A enfermeira : Sra. Briand

- Recepção dos recém-chegados

Referente dos alunos cuja língua materna é estrangeira : Sra. Gérèmia

- Centro de Documentação e de informação (CDI)

Documentalista : Sra. Bousseau

- Os professores do colégio

Academia
Nantes

Educação
Nacional

COLÉGIO L. RUTIGLIANO
60, rue de l'Eraudière

B.P. 11906

44319 NANTES Cedex 3

Tel. 02 40 49 60 14

Fax: 02 40 49 09 63

Mail : ce.0440283U@ac-nantes.fr

LIVRETE DE ACOLHIMENTO

Colégio L. Rutigliano de Nantes

Ano 2012-2013

A minha criança _____ está inscrita no colégio
L. Rutigliano de Nantes na classe de _____.

O seu professor principal chama-se _____.

As chaves do êxito no colégio :

- Estar presente em todas as aulas
 - Estar a horas em todas as aulas
- Os pais justificam as ausências e os atrasos
- Respeitar a autoridade dos seus professores e de todos os adultos do colégio
 - Fazer o trabalho pedido tanto na sala de aula como em casa
 - Ter o seu material : a sua caderneta de ligação, os seus livros, os seus cadernos, os seus lápis, os seus acessórios de desporto

Como comunicar com o colégio ?

O seu interlocutor privilegiado é o **professor principal** da sua criança.
Você tem possibilidade de pedir um encontro **na presença de um intérprete da ASAMLA, na sua língua de origem**. Faça o pedido junto da VIE SCOLAIRE (vida escolar)

Por telefone

Telefonando para a recepção do colégio para o n° **02.40.49.60.14**
Quem contactar? Ver “**équipe educative**” neste livrete

Por escrito

Utilizando a **caderneta de ligação**
Ver « **carnet de liaison : passeport du collège** » no livrete

Por mail (correio electrónico)

ce.0440283U@ac-nantes.fr

Por internet

<https://cas.e-lyco.fr/login>

Ligando-se a **e-lyco**

Ver « apresentação do site internet e-lyco » **pág.3**
Um código de acesso e um código pessoal foram-lhe comunicados no princípio do ano

A caderneta de ligação : passaporte do colégio

Página de guarda Pág.2	Apelido, nome próprio, classe do aluno, foto. Para garantir a segurança dos alunos à entrada e à saída Os membros da administração e os professores da sua criança
Pág.3 e 4	Fazer um pedido de encontro
Pág. 5 a 11	Regulamento interno do colégio
Pág.12	Horários das aulas
Pág.18	Avisar o colégio de uma dispensa de desporto
Pág.19 a 23	Consultar as observações dos professores
Pág.24 e 25	Consultar os documentos distribuídos à sua criança
Páginas amarelas	Justificar uma ausência (a preencher pelos pais)
Pág.26 a 28	Consultar as ausências dos professores
Pág.29 e 30	Consultar os atrasos da sua criança (a assinar pelos pais)
Pág.31 a 48	Comunicar por escrito com a vida escolar e os professores
Quarto de capa	Horário da sua criança (e autorização de saída em caso de ausência de professor a preencher pelos pais)

Apresentação do site internet e-lyco

No e-lyco você pode :

- Consultar o trabalho a fazer em casa : no caderno de texto
- Consultar as notas da sua criança
- Escrever mensagens aos professores
- Consultar os livros disponíveis no CDI

Acesso a uma enciclopédia em linha e a um site TV

A sua criança dispõe igualmente dum porta documentos para guardar todos os documentos escolares que deseje

Formation « Ecole des parents » / Collège L. Rutigliano – mars à juin 2013

Séance 1 : document 2
Fiche de présentation

1. Vous

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Lieu de naissance :

Profession :

2. Vos enfants

Nombre d'enfants :

Noms des enfants :

Agés des enfants :

3. Votre situation

Date d'arrivée en France :

Où avez-vous habité (avant l'arrivée en France)?

.....

Quelle(s) langue(s) parlez-vous ?

.....

Pour quelles raisons êtes-vous venu en France ? (vous pouvez cocher une ou plusieurs réponses)

Raisons familiales

Raisons économiques

Raisons professionnelles

Raisons politiques

Autres :

Souhaitez-vous rester vivre en France ? oui non

4. Vous et la langue française

Vous parlez un peu français : oui non

Vous comprenez un peu le français : oui non

Vous écrivez un peu le français : oui non

Vous avez déjà pris des cours de français : oui non

Combien de temps ?

Où ?

Vous souhaitez surtout apprendre à : (vous pouvez cocher une ou plusieurs réponses)

Parler

Ecrire

Comprendre l'oral

Comprendre l'écrit

5. La formation

En participant à cette formation, vous souhaitez surtout :

apprendre le français

aider votre enfant à l'école

Vous voulez apprendre le français : (vous pouvez cocher une ou plusieurs réponses)

pour les besoins de la vie quotidienne (sortir faire ses courses, remplir des papiers, ...)

pour trouver du travail

pour aider votre enfant à l'école

pour votre vie sociale (se faire de nouveaux amis, faire des sorties, ...)

par plaisir

autres :

6. commentaires

Vous souhaitez ajouter quelque chose ?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci !



COLLEGE L. RUTIGLIANO
60, rue de l'Eraudière
B.P. 11906
44319 NANTES Cedex 3
☎ 02 40 49 60 14
☎ 02 40 49 09 63
✉ ce.0440283U@ac-nantes.fr

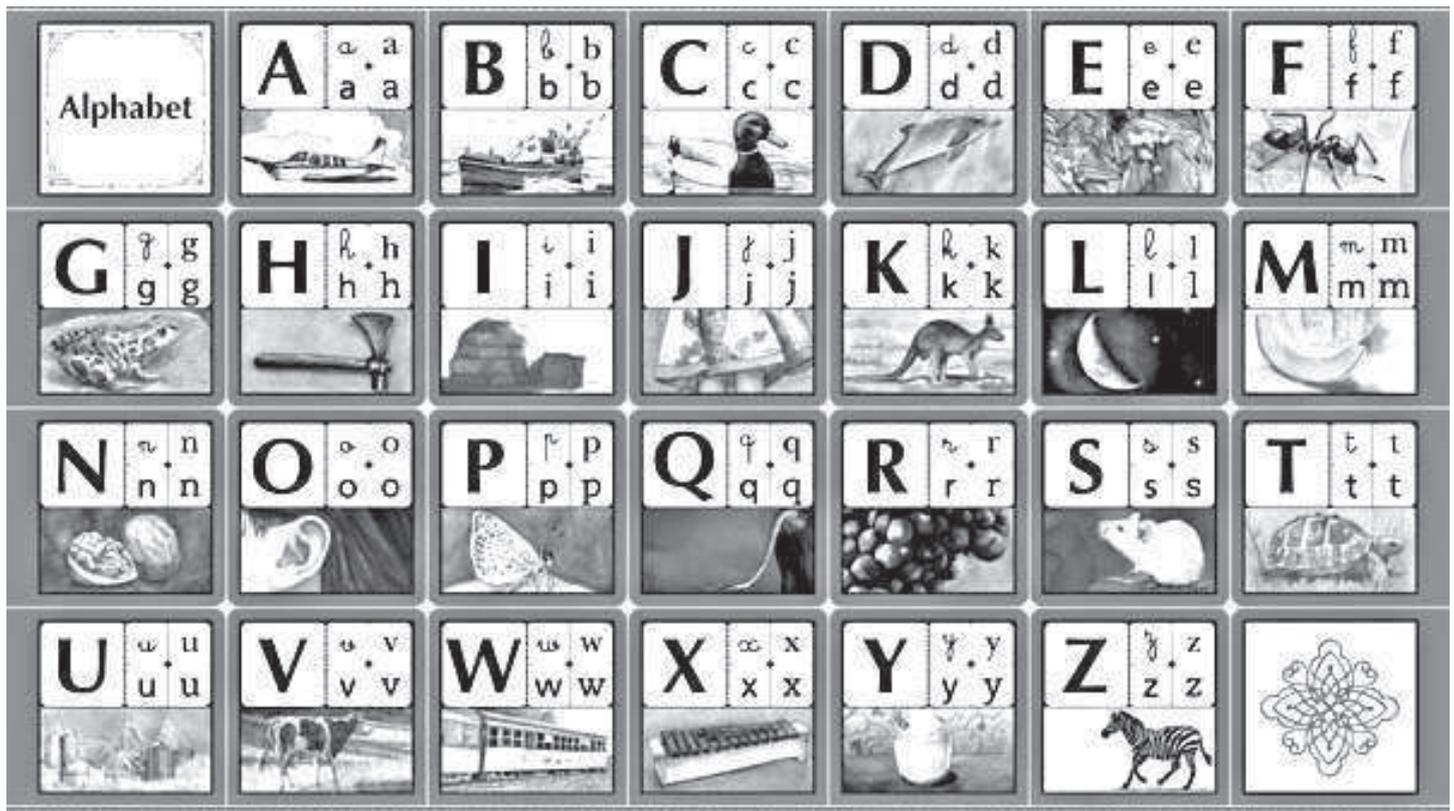


L'école des parents

Livret 1 : apprendre la langue française

De mars à Juin 2013
Au collège L.Rutigliano de Nantes

1. L'alphabet



2. Les nombres

0 zéro	21 vingt et un	82 quatre-vingt-deux
1 un	22 vingt-deux	83 ... 89
2 deux	23 ... 29	90 quatre-vingt-dix
3 trois	30 trente	91 quatre-vingt-onze
4 quatre	31 trente et un	92 quatre-vingt-douze
5 cinq	32 trente-deux	93 ... 99
6 six	33 ... 39	100 cent
7 sept	40 quarante	101 cent un
8 huit	41 quarante et un	102 cent deux
9 neuf	42 quarante-deux	112 cent douze
10 dix	43 ... 49	124 cent vingt-quatre
11 onze	50 cinquante	200 deux cents
12 douze	51 ... 59	236 deux cent trente-six
13 treize	60 soixante	499 quatre cent quatre-vingt-dix-neuf
14 quatorze	61 ... 69	1000 mille
15 quinze	70 soixante-dix	2004 deux mille quatre
16 seize	71 soixante et onze	3643 trois mille six cent quarante-trois
17 dix-sept	72 soixante-douze	
18 dix-huit	73 ... 79	
19 dix-neuf	80 quatre-vingts	
20 vingt	81 quatre-vingt-un	

3. Lexique de la famille

La famille

LES GRANDS-PARENTS

Nous avons deux fils et quatre petits-enfants.



Notre fils s'appelle Jérôme et notre fille s'appelle Lucille.

Notre petite-fille s'appelle Denise et notre petit-fils s'appelle Laurent.

le grand-père la grand-mère
Guy (papy) Marie (mamie)

LES PARENTS

Juliette est ma femme.



Jérôme est mon mari.

le père la mère
(Jérôme) (Juliette)

LES ONCLES ET LES TANTES

Nous avons deux neveux.



Notre nièce s'appelle Denise et notre neveu s'appelle Laurent.

la tante l'oncle
(Lucille) (Frédéric)

LES ENFANTS

Laurent est mon frère.



Denise est ma sœur.

Denise le frère
(Laurent)

Denise et Laurent sont frère et sœur.

LES COUSINS

Denise et Laurent sont nos cousins.



la cousine
(Sophie)



le cousin
(Clément)

4. Les verbes pronominaux : le verbe s'appeler et les pronoms réfléchis

UN VERBE PRONOMINAL

S'APPELER je m' appelle tu t' appelles il/elle/on s' appelle nous nous appelons vous vous appelez ils/elles s' appellent

3.5 Les pronoms réfléchis

je me lave	nous nous lavons
tu te laves	vous vous lavez
il/elle/on se lave	ils/elles se lavent

je m' habille	nous nous habillons
tu t' habilles	vous vous habillez
il/elle/on s' habille	ils/elles s' habillent

5. être et avoir

être et avoir

ÊTRE	AVOIR
je suis	j'ai
tu es	tu as
il/elle/on est	il/elle/on a
nous sommes	nous avons
vous êtes	vous avez
ils/elles sont	ils/elles ont

Observez ces deux verbes.

Combien ont-ils de formes différentes à l'écrit ? Et à l'oral ?

Attention à la prononciation !

Distinguez :
ils sont [s] / *ils ont* [z].

LE VERBE ÊTRE, À QUOI ÇA SERT ?

- 1) À donner des informations sur soi-même ou sur une autre personne :
Je suis belge. Je suis professeur. Il est marié. Il est grand et châtain. Elle est amusante.
- 2) À dire où on se trouve : *Je suis en salle 7.*
- 3) À dire dans quel état physique ou psychologique on se trouve :
Il est fatigué. Elle est en colère.

LE VERBE AVOIR, À QUOI ÇA SERT ?

- 1) Le verbe *avoir* indique la possession : *Elle a un petit ami.*
- 2) L'expression *il y a* signifie « exister dans un lieu » : *Dans la classe, il y a un professeur et des étudiants.*

4 Complétez ces phrases avec *être* ou *avoir* à la forme qui convient.

- 1) Nous ... en salle 7.
Et vous ?
- 2) Elle ne va pas au cinéma parce qu'elle ... cours.
- 3) Ils ... français mais ils habitent en Suisse.
- 4) Ils ... amusants, ces professeurs.
- 5) Nous ... une fille de seize ans.
- 6) Il ... timide et réservé.
- 7) Tu ... anglaise ou irlandaise ?
- 8) Vous ... le livre d'histoire de 1^{re} année ?

6. Les articles

les articles

ARTICLES DÉFINIS			ARTICLES INDÉFINIS		
	MASCULIN	FÉMININ		MASCULIN	FÉMININ
SINGULIER	le garçon l'étudiant	la fille l'étudiante	SINGULIER	un stylo un ami	une salle une école
PLURIEL	les garçons les étudiants l' devant voyelle ou h muet	les filles les étudiantes	PLURIEL	des stylos des amis	des salles des écoles

Attention à la prononciation !

- 1) À l'écrit, au pluriel, on ajoute en général un -s, mais il ne se prononce pas :
livre / livres = [livʁ] / [livʁs], *étudiant / étudiants* = [etydiã] / [etydiãs].
- 2) À l'oral, c'est l'article qui permet de savoir si le nom est singulier ou pluriel.
 - Distinguez bien : *le* [lə] *livre* / *les* [lə] *livres*.
 - Il faut faire la liaison avec *un*, *des* et *les* quand le mot qui suit commence par une voyelle ou *h* muet :
un ami - *des amis* - *les écoles*.
un homme - *des hommes* - *les hommes*.

5 Complétez avec l'article défini qui convient.

- 1) ... secrétaire s'appelle Serge.
- 2) Ferme ... porte, s'il te plaît !
- 3) ... étudiantes se présentent.
- 4) Je t'attends à ... entrée de l'école.

6 Complétez avec l'article indéfini qui convient.

- 1) L'école a ... laboratoire de langues.
- 2) J'achète ... livre et ... cahier d'exercices.
- 3) Nous avons ... amis belges.
- 4) Tu connais ... fille qui s'appelle Magali ?

7. pronoms personnels sujets

• pronoms personnels sujets et présent des verbes en -er

	SINGULIER	PLURIEL
1 ^{re} personne	je parle	nous parlons
2 ^e personne	tu parles	vous parlez
3 ^e personne	il/elle parle	ils/elles parlent
je / j' devant voyelle ou h muet	j'aime	j'habite ici

PRONONCIATION

- La liaison permet de distinguer les 3^e personnes du singulier et du pluriel des verbes commençant par une voyelle ou h muet :
elle aime - elles aiment
il habite ici - ils habitent là

LES PRONOMS SUJETS

- Le pronom sujet accompagne toujours le verbe. C'est souvent la seule façon de savoir de qui on parle : quatre personnes se prononcent de la même manière !
je, tu, il/elle, ils/elles [paʁl]
- Vous** correspond à *tu + tu* ou à une forme de politesse (singulier ou pluriel) :
Vous allez bien, les enfants ?
Vous allez bien, M. Paul ?

- On** est très souvent utilisé dans la langue parlée pour remplacer **nous**.
Attention ! Après *on*, le verbe est toujours à la 3^e personne du singulier.

On parle français. = Nous parlons français.

Attention ! Pour renforcer les pronoms sujets, on utilise les pronoms toniques :

- Super, **moi** je suis en salle 8, à côté.
- Je regrette mais **moi**, j'ai cours.

Ces formes servent aussi à poser une question et à répondre :

- Je m'appelle Aïcha, et **toi** ?
- **Moi**, c'est Bruno.

VERBES EN -ER

- Ils représentent 90 % des verbes en français ! La majorité de ces verbes sont réguliers.

Attention à l'orthographe !

Pour garder la même prononciation, les verbes en *-cer* et en *-ger* prennent *ç* et *ge* devant *a* et *o* :
placer : je place mais nous plaçons.
voyager : je voyage mais nous voyageons.



- 1 Entraînez-vous à conjuguer les verbes *chercher* et *travailler* rencontrés dans les situations.

- 2 Remplacez les noms soulignés par les pronoms sujets qui conviennent.

- 1) Marie Bertier parle avec les élèves.
- 2) Pauline et son amie arrivent au cinéma.
- 3) Le professeur écoute ses élèves.
- 4) Les deux garçons bavardent beaucoup.
- 5) Pauline et Daniel se présentent.
- 6) M. Martin travaille au secrétariat.

- 3 Conjuguez les verbes entre parenthèses.

- 1) Elle (travailler) ... dans une librairie.
- 2) Vous (parler) ... anglais.
- 3) Ils (chercher) ... la salle de cours.
- 4) Je (aimer) ... aller au cinéma.
- 5) Nous (commencer) ... à 10 h.
- 6) Tu (étudier) ... le français.
- 7) On (voyager) ... en famille.
- 8) J' (entrer) ... en classe.
- 9) Elles (écouter) ... bien.
- 10) On (travailler) ... la phonétique.
- 11) Il (passer) ... son bac cette année.
- 12) Tu (aimer) ... bien tes professeurs.

Les métiers



le professeur



l'employé



l'ouvrier



l'ingénieur



le paysan



le garçon
(le serveur)



le vendeur



le médecin



le mécanicien



le policier



l'infirmière



l'électricien



le maçon



le chef



la journaliste



l'avocat



l'acteur

9. Calendrier et jours de la semaine

2012-2013

Calendrier

août 12						
L	Ma	Me	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

septembre 12						
L	Ma	Me	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

octobre 12						
L	Ma	Me	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

novembre 12						
L	Ma	Me	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

décembre 12						
L	Ma	Me	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

janvier 13						
L	Ma	Me	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

février 13						
L	Ma	Me	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

mars 13						
L	Ma	Me	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

avril 13						
L	Ma	Me	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

mai 13						
L	Ma	Me	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

juin 13						
L	Ma	Me	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

juillet 13						
L	Ma	Me	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

août 13						
L	Ma	Me	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

septembre 13						
L	Ma	Me	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Les jours de la semaine

Lundi

Mardi

Mercredi

Jeudi

Vendredi

Samedi

Dimanche

10. L'heure

Quelle heure est-il?



À 7 heures, je me lève.



À 7 heures et quart, je m'habille.



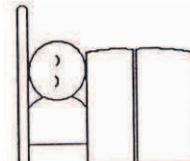
À 8 heures moins le quart, je travaille.



À midi, je mange.



À 11 heures et demie du soir, je me couche.
(ou à 23 heures 30)



À minuit, je dors.

11. Les temps de l'indicatif

5.1 Les présents

a) Le présent de l'indicatif sert à indiquer :

- des actions en cours : *Qu'est-ce que je fais ? Je **tape** à l'ordinateur le texte de mon discours.*
- des actions habituelles : *Je **prends** mon petit déjeuner à 8 h 30.*
- des actions futures : *La semaine prochaine, je **pars** aux Seychelles.*

b) L'expression **être en train de**, toujours suivie d'un infinitif, sert à indiquer une action en cours :

*Elle ne peut pas sortir, elle **est en train de** téléphoner.*

5.2 Les futurs

Pour parler de l'avenir vous pouvez utiliser le présent, le **futur simple** (leçon 11), le **futur proche** (leçon 4) ou l'expression **être sur le point de** (leçon 7). Comment choisir ?

a) Pour indiquer des événements proches :

*Nous **allons partir** dans deux minutes. (futur proche)
Va ouvrir la porte, je **suis sur le point de** partir. (être sur le point de)*

b) Pour donner des ordres, des conseils, des consignes :

*Maintenant on **va chanter** une chanson ! (futur proche)
Vous ne **sortirez pas** demain ! (futur simple)*

c) Pour faire des prévisions, des promesses :

*Selon la météo, cet après-midi il **va pleuvoir** mais je crois qu'il **fera** beau demain. (futur proche, futur simple)*

Le **futur proche** se conjugue avec une forme du verbe *aller* au présent + l'infinitif du verbe à conjuguer. Ne confondez pas :

*Il va à la boucherie. (présent du verbe *aller* suivi de préposition)
Il va acheter de la viande. (futur proche du verbe *acheter*)*

L'expression **être sur le point de** est toujours suivie d'un infinitif. Alors que le futur proche remplace souvent le futur simple, **être sur le point de** sert toujours à indiquer des événements immédiats.

Le futur proche

Observez ces phrases :

*On **va rester** à la plage.
Qu'est-ce que **vous allez faire** ?
Je **vais me reposer**.*

Formation : verbe *aller* au présent + infinitif du verbe.

À QUOI ÇA SERT ?

- 1 En principe, à parler du futur immédiat.
- 2 Dans la langue courante, à parler du futur en général.

4 Conjuguez au futur proche les verbes entre parenthèses.

- 1) Dépêche-toi ! La poste ... (fermer).
- 2) Je n'aime pas l'école, je ... (arrêter) mes études.
- 3) Fais attention ! Tu ... (tomber).
- 4) Silence ! Le film ... (commencer).
- 5) Allez les enfants ! On ... (faire) les devoirs.
- 6) Dimanche, je ... tard. (se lever)
- 7) Ils ... à la manifestation. (se rendre)
- 8) Si tu étudies, tu ... (réussir) le concours.

5.3 Les passés

Pour parler du passé vous pouvez utiliser le **passé récent** (leçon 5) ou le **passé composé** (leçons 7 et 8).

a) Le passé récent

Il se forme avec *venir* au présent + la préposition *de* + l'infinitif du verbe que l'on conjugue.

Il sert à indiquer la proximité dans le passé :

Je viens d'acheter cette jupe, tu aimes ?

b) Le passé composé

Il sert à parler de faits, d'événements ou d'actions qui ont eu lieu dans un passé proche ou lointain :

Il est né en 1952 mais il a connu son père seulement la semaine dernière.

Le passé composé se forme avec un auxiliaire (*être* ou *avoir*) au présent + le participe passé du verbe que l'on conjugue :

Sophie a reçu un coup de fil à six heures et elle est sortie à sept heures.

La plupart des verbes se conjuguent avec l'auxiliaire *avoir*. Tous les verbes pronominaux et un petit groupe de 14 verbes prennent l'auxiliaire *être* ; le participe passé doit alors s'accorder en genre et en nombre avec le sujet :

Sophie est sortie et elle n'est pas encore rentrée. Ses parents sont allés la chercher.

c) L'imparfait

Il sert à décrire des états et des situations dans le passé.

En 1952, son père était marin, il travaillait toujours à l'étranger.

Un jour, je mettais de l'ordre et j'ai trouvé sa lettre.

12. La phrase simple

1.1 La phrase affirmative

sujet + verbe + complément(s) :

*Sophie appelle ses amis tous les jours.
Elle écrit très souvent à ses parents.*

sujet + verbe + attribut :

*Elle semble toujours contente.
Elle est vraiment affectueuse.*

1.2 La phrase négative (leçons 2 et 7)

TEMPS SIMPLES

ne / n' + verbe +
pas
plus
personne
rien
jamais

*Je **ne** peux **pas** te répondre.
Il **ne** veut **plus** te voir.
Tu **ne** connais **personne** à Londres ?
Silence ! **Ne** dis **rien** !
Je **ne** me rappelle **jamais** son numéro de téléphone.*

TEMPS COMPOSÉS

ne / n' + auxiliaire +
pas
plus
rien + p. p.
jamais

*Tu **n'**as **pas** pu l'avertir ?
Il **n'**a **plus** répondu à mes lettres.
Je **n'**ai **rien** mangé depuis ce matin.
Ils **ne** sont **jamais** allés en Normandie.*

Mais : *Je **n'**ai vu **personne**.*
Infinitif : *Je te conseille de **ne pas** partir.
Ne rien écrire sur les murs.*

1.3 La phrase interrogative (leçon 3)

L'interrogation directe

QUESTIONS TOTALES

intonation montante
est-ce que ...
inversion du sujet

*Vous venez ? (À l'écrit, point d'interrogation à la fin de la phrase.)
Est-ce que vous venez ? (L'ordre pronom + verbe n'est pas modifié.)
Venez-vous ? (À l'écrit, trait d'union entre le verbe et le pronom.)*

QUESTIONS PARTIELLES

comment
où
quand
combien (de / d')
pourquoi
quel(le)(s)
qui
que (qu')

*–Tu t'appelles **comment** ? –Yann.
–**Où** est-ce que tu as mis le sel ? –Dans le placard.
–Tu remettras ton dossier **quand** ? –La semaine prochaine.
–**Combien** d'enfants vous avez ? –Trois.
–**Pourquoi** apprend-il le français ? –Parce qu'il aime les langues étrangères.
–**Quel** jour sommes-nous ? –Samedi.
–**Qui** aime les sports d'aventure ? –Surtout les jeunes.
–**Que** représente ce tableau ? –Un vase avec des fleurs.
–**Qu'est-ce que** c'est ? –Je ne sais pas.
–**Qu'est-ce qu'il** fait ? –Du vélo.*

13. L'interrogation

L'interrogation

Observez les questions suivantes.
Que remarquez-vous ?

–Vous rentrez directement ?

–**Est-ce que** vous rentrez directement ?

–**Rentrez-vous** directement ?

–Oui / Non

– formel

↓

+ formel

Il existe trois manières de poser une même question :

- intonation
- utilisation de *est-ce que* en début de phrase
- inversion du sujet

Ces trois formes correspondent à différents registres de langue, du plus familier au plus formel.

Attention ! Dans l'interrogation avec inversion, quand le verbe se termine par une voyelle, on intercale *-t-* pour faciliter la prononciation : *Arrive-t-il en train ou en avion ?*

MOTS INTERROGATIFS

–**Comment** voyagez-vous ?

–**Où** déjeunez-vous ?

–Tu prends tes vacances **quand** ?

–C'est **qui** ?

–**Quel** est ton plat préféré ? *

–**Qu'est-ce que** tu fais comme travail ?

–*Habituellement, en train.*

–*Normalement, dans mon bureau.*

–*Le 20 août.*

–*Nadia, je crois.*

–*Le couscous.*

–*Je suis dans le marketing.*

manière

lieu

temps

personne(s)

choix

chose(s)

***Attention !** *Quel* s'accorde en genre et en nombre : *Quelle couleur... ? Quelles amies... ? Quels journaux... ?*

5 Trouvez les questions.

- 1) C'est une chanteuse canadienne.
- 2) Sa femme s'appelle Julie.
- 3) La semaine prochaine.

- 4) Un livre de grammaire.
- 5) Dans un studio à Lyon.
- 6) Je préfère le bleu.

14. La négation

la négation

La négation se compose toujours de deux éléments qui encadrent le verbe :

Il **ne** s'appelle **pas** Bruno Lemoine.

Pierre **n'**attend **pas** Christine Delmas.

Après une négation, les articles *un, une, des* deviennent *de* ou *d'* :

Mais non, il n'y a **pas de** mystère !

Il n'y a **pas de** Bruno Lemoine ici.

Attention ! cette règle ne s'applique pas au présentatif *c'est* :

Ce n'est pas **une** amie.

Pour répondre négativement à une question, on dit **non**.

Pour répondre affirmativement, on dit **oui** ou **si** si la question est négative :

–*Il ne travaille pas ici ?!*

–*Si, si, mais il ne s'appelle pas Bruno Lemoine.*

Attention ! à l'oral, on supprime souvent le premier terme de la négation :

C'est pas vrai ! Tu la connais pas ?

4 Mettez à la forme négative.

- 1) Elle habite à Toulouse.
- 2) Tu t'appelles Armand.
- 3) Elle est rousse.
- 4) Pierre invite des amis d'enfance.
- 5) Il est content.

- 6) Vous étudiez le français.
- 7) Tu écoutes un dialogue.
- 8) Ils complètent l'exercice.
- 9) Le professeur va au laboratoire.
- 10) Vous demandez une explication.

15. L'accord du nom et de l'adjectif

les adjectifs qualificatifs

MASCULIN	FÉMININ	
blond content français brun mignon sportif gros roux amoureux blanc	blonde contente française brune mignonne sportive grosse rousse amoureuse blanche	Adjectifs ≠ à l'oral et ≠ à l'écrit
noir fatigué bleu	noire fatiguée bleue	Adjectifs = à l'oral et ≠ à l'écrit
dynamique célibataire mince	dynamique célibataire mince	Adjectifs = à l'oral et = à l'écrit

5 Mettez au féminin.

- 1) Il est petit, mince et très bavard.
- 2) Tu es très mystérieux !
- 3) Je ne suis pas marié, je suis divorcé.
- 4) Il est grand et gros.
- 5) Ils sont très sportifs !



Le pluriel des noms et des adjectifs

SINGULIER	PLURIEL		SINGULIER	PLURIEL
un garçon une fille un enfant	des garçons des filles des enfants	← cas → général	grand(e) petit(e) calme	grands / grandes petits / petites calmes
un tableau un jeu	des tableaux des jeux	-eau -eu	beau / belle	beaux / belles
un journal un travail	des journaux des travaux	-al -ail	génial(e)	généiaux / géniales
un pays un lynx un gaz	des pays des lynx des gaz	-s -x -z	gris(e) doux / douce	gris / grises doux / douces

Souvenez-vous ! À l'oral, c'est souvent l'article qui permet de distinguer le pluriel du singulier : *Le fils aîné de la concierge / Les fils aînés de la concierge.*

4 Mettez les phrases suivantes au pluriel.

- 1) Je ne connais pas le voisin.
- 2) La petite fille joue à cache-cache.
- 3) Il achète le journal tous les jours.
- 4) Quel beau travail !
- 5) L'appartement est grand et ensoleillé.
- 6) Il achète un tableau de Modigliani.
- 7) C'est un jeu vidéo. Il est nouveau.
- 8) Elle écrit un article génial.

16. Les adjectifs possessifs

Les adjectifs possessifs

UN POSSESSEUR	UN ÊTRE OU UNE CHOSE POSSÉDÉS		PLUSIEURS ÊTRES OU CHOSES POSSÉDÉS
	masculin	mon - ton - son	
	féminin	ma - ta - sa*	mes - tes - ses
PLUSIEURS POSSESSEURS	notre - votre - leur		nos - vos - leurs

* On utilise **mon, ton, son** (au lieu de *ma, ta, sa*) quand le nom féminin commence par une voyelle ou un *h* muet : **Ton** amie est sympa, mais **son** histoire est absurde.

Observez le tableau.

Les adjectifs possessifs ont-ils toujours des formes différentes pour le masculin et pour le féminin ? C'est pareil dans votre langue ?

Quelle est la différence entre *son / sa* et *leur*, entre *ses* et *leurs* ?

Observez la forme de politesse : *Monsieur ! Vous oubliez votre journal.*

Comparez avec votre langue. Est-ce la même chose ? Est-ce différent ?

1 Complétez avec un adjectif possessif.

- 1) Ginette passe ... vacances avec ... famille.
- 2) ... enfants font beaucoup de sport.
- 3) ... mari préfère les mots croisés.
- 4) Ils jouent aux cartes avec ... voisins.
- 5) Ils ont amené ... chien.
- 6) Ils sont très contents de ... mois d'août.

17. Les adjectifs démonstratifs

Les adjectifs démonstratifs

	MASCULIN	FÉMININ
SINGULIER	ce salon cet* étage	cette cuisine
PLURIEL	ces appartements ces chambres	

* Devant un nom masculin commençant par une voyelle ou par un *h* muet.

À QUOI ÇA SERT ?

- 1 À désigner des objets ou des personnes présents dans la situation : *J'habite dans cet appartement.*
- 2 À faire référence à un objet ou à une personne déjà cités : *Nous partons en Corse. Cette île est merveilleuse en été.*

Attention à la prononciation !

Distinguez *ce livre* [sə] et *ces livres* [sɛ].
Prononcez de la même façon *cet* et *cette*.

1 Complétez avec l'adjectif démonstratif qui convient.

- 1) ... cuisine n'est pas grande mais elle est très bien équipée.
- 2) ... meubles sont horribles !
- 3) Tu veux louer ... deux-pièces ? Pas de problème, j'en parle à Clotilde.
- 4) ... ascenseur tombe en panne très souvent.
- 5) ... chambres sont trop petites !
- 6) ... salle de bains est très lumineuse.
- 7) ... appartements sont très chers.

18. Les pronoms toniques

Les pronoms personnels toniques

ILS S'EMPLOIENT APRÈS :

- 1 une préposition (*chez, à, de, pour...*) :
Avec nous, Ginette, notre candidate...
- 2 une conjonction (*et, ou, ni*) :
Mon mari et moi, nous venons du Jura.
- 3 le présentatif *c'est* :
Allô maman, c'est moi.

	SINGULIER	PLURIEL
1 ^{re} pers.	moi	nous*
2 ^e pers.	toi	vous
3 ^e pers.	lui / elle	eux / elles

*Nous renforce aussi le pronom sujet *on* : *Nous, on aime les jeux.*

5 Complétez à l'aide d'un pronom tonique.

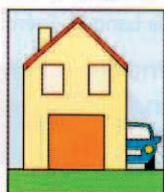
- 1) Tu connais Elsa et Marielle ? –Oui, je travaille avec ...
- 2) Si tu vas au marché, je vais avec ...
- 3) ..., je n'aime pas me lever tôt.
- 4) ..., je veux bronzer, et toi ? –... aussi.
- 5) Je suis fatigué, je rentre chez ...
- 6) C'est l'anniversaire de Pierre et de Paul. –Zut ! Je n'ai pas de cadeau pour ...
- 7) C'est ... qui avez téléphoné ce matin ?
- 8) Vous aimez la plage, ... ?

19. La situation dans l'espace

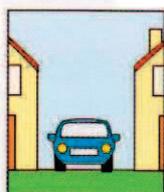
La situation dans l'espace (1)



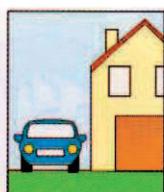
devant la maison



derrière la maison



entre deux maisons



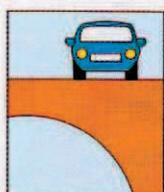
à côté de la maison



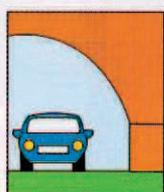
chez le garagiste



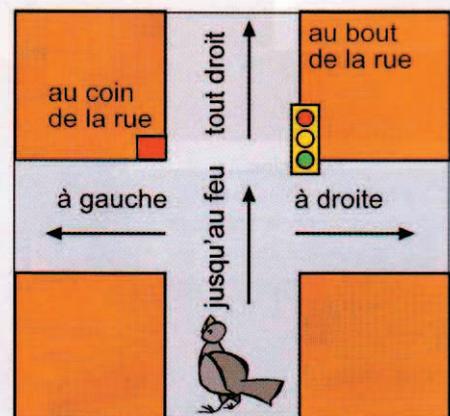
en face de la mairie



sur le pont



sous le pont



PRÉPOSITIONS OU ADVERBES ?

- 1 Les prépositions introduisent un nom : *Il est garé devant l'école.*
- 2 Certains adverbess de lieu ont les mêmes formes que les prépositions : *devant, derrière, à côté, à droite...*
D'autres non : *sur* → *dessus*, *sous* → *dessous...*
- 3 Autres adverbess : *en haut, en bas, ici, là, là-bas, loin, près...*

À QUOI ÇA SERT ?

- 1 À situer dans l'espace :
Le théâtre est juste derrière vous.
Tu es chez toi jusqu'à quelle heure ?
- 2 À indiquer le chemin :
Vous tournez tout de suite à gauche et vous prenez la première à droite.

• La situation dans l'espace (2)

	Dire où on est / où on va (être, habiter, travailler / aller, partir...)	Dire d'où on vient (arriver, venir...)
NOMS DE PAYS ET CONTINENTS	en France (la France) en Asie (l'Asie) au Portugal (le Portugal) en Iran (l'Iran) aux Pays-Bas (les Pays-Bas)	de Pologne (la Pologne) d'Afrique (l'Afrique) du Sénégal (le Sénégal) d'Afghanistan (l'Afghanistan) des États-Unis (les États-Unis)
RÉGIONS ET PROVINCES	en Savoie (la Savoie) en Alsace (l'Alsace) dans le Limousin (le Limousin) dans les Landes (les Landes)	de Lorraine (la Lorraine) d'Aquitaine (l'Aquitaine) du Périgord (le Périgord) des Vosges (les Vosges)
NOMS DE VILLES	à Poitiers à Lille mais : au Havre (Le Havre)	de Nice d'Annecy mais : du Mans (Le Mans)
NOMS DE RUES ET PLACES	place de la Nation square Lamartine	de la rue Mouffetard du boulevard Saint-Michel

3 Rappelez-vous les SITUATIONS.

- 1) Où doit aller M. Jourdan ?
- 2) D'où reviennent Éric et la sœur de Fiona ?

4 Un peu de géographie ! Dans quel pays se trouvent les monuments suivants ?

- 1) le Sacré-Cœur
- 2) le Machu-Pichu
- 3) le Kremlin
- 4) le Colisée
- 5) la basilique Saint-Pierre
- 6) Chichen-Itza
- 7) le Parthénon
- 8) l'Empire State building

5 Complétez les phrases suivantes.

- 1) Notre directeur revient ... États-Unis la semaine prochaine.
- 2) Mes voisins ont vécu ... Sénégal pendant 10 ans.
- 3) Ses parents habitent ... Espagne, ... Séville.
- 4) À son retour ... Portugal, son entreprise l'a envoyé ... Brésil.
- 5) Mon nouveau collègue travaillait ... Savoie avant d'arriver ... Limousin.
- 6) Il a rencontré sa femme ... Iran, pendant une opération humanitaire.

• L'expression de l'obligation

Observez ces phrases.

Il faut envoyer un technicien-conseil à Taormine.

Je dois aller au Portugal.

Pour exprimer l'obligation on utilise :

- 1 la construction impersonnelle *il faut* + infinitif.
- 2 le verbe *devoir* conjugué + infinitif.

6 Imaginez. Une directrice énumère à sa secrétaire les activités à réaliser au cours de la journée.



4.1 La situation dans l'espace

a) Pour dire où l'on est, où l'on va :

- noms de pays féminins ou noms de pays masculins commençant par une voyelle : *Il habite **en** Espagne mais il est né **en** Colombie. Ils sont allés **en** Irak, puis **en** Afghanistan.*
- noms de pays masculins : *Il travaille **au** Portugal. Il va partir **au** Chili.*
- noms de pays pluriels : *Elle est **aux** États-Unis. Elle rêve d'aller **aux** Antilles.*
- noms de villes : *Elle veut aller **à** Barcelone. Nous résidons pour trois ans **à** Lyon.*

b) Pour dire d'où l'on vient :

- noms de pays féminins : *Il arrive **de** Russie. Elle vient **d'**Allemagne.*
- noms de pays masculins : *Il revient **du** Pérou. Nous sommes partis **du** Maroc.*
- noms de pays pluriels : *Elle revient **des** Seychelles. Je rentrerai **des** Açores à la fin du mois.*
- noms de villes : *Elle ne veut pas rentrer **de** Paris. Ils repartent **d'**Anvers.*

c) Pour situer dans l'espace :

devant / derrière entre à côté de sur / sous près de / loin de chez	+	nom	<p><i>J'habite devant le théâtre Molière, à côté du restaurant La gourmandise.</i></p> <p><i>La pharmacie se trouve entre le pressing et l'épicerie.</i></p> <p><i>Je ne veux pas aller chez le dentiste !</i></p>
--	---	------------	--

3.6 Les pronoms *en* et *y* (leçons 9 et 10)

EN	C.O.D.	<p>Le pronom <i>en</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • remplace un nom précédé d'une expression de quantité : <i>Du thé ? Je n'en bois jamais mais mon mari en boit des litres !</i> • remplace un nom qui indique l'origine : <i>Je ne vais pas aller au marché, j'en viens justement !</i>
	complément de lieu	
Y	complément de lieu	<p>Le pronom <i>y</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • remplace un nom qui indique le lieu où l'on est / où l'on va : <i>Je pars chez ma mère pour y rester !</i>

L'impératif

Indiquez parmi les consignes suivantes celles qui correspondent au professeur et celles qui correspondent au livre ou au cahier d'exercices.

Corrige les erreurs de ce texte !
 Travaillez par petits groupes.
 Reliez les deux phrases.
 Jouez le dialogue.
 Complétez avec des mots du texte.

Lis à haute voix.
 Parlez plus fort.
 Transforme les phrases suivantes.
 Écoutez et répétez !
 Prononce encore une fois !

Observez le tableau suivant. Quelle différence remarquez-vous entre le présent de l'indicatif et l'impératif ?

Présent	Impératif affirmatif	Impératif négatif
Tu prends cette rue. Nous continuons tout droit. Vous tournez à droite.	Prends cette rue ! Continuons tout droit ! Tournez à droite !	Ne prends pas cette rue ! Ne continuons pas tout droit ! Ne tournez pas à droite !

Attention à l'orthographe ! Les verbes en -er perdent le s à la 2^e personne du singulier.

Tu demandes ton chemin.
 Tu vas tout droit.

MAIS

Demande ton chemin !
 Va tout droit !

VERBES PRONOMINAUX

S'ARRÊTER → NE PAS S'ARRÊTER

arrête-toi ! → ne t'arrête pas !

arrêtons-nous ! → ne nous arrêtons pas !

arrêtez-vous ! → ne vous arrêtez pas !

À QUOI ÇA SERT ?

- 1 À donner des conseils : *Prends le métro, c'est plus rapide.*
- 2 À donner des ordres, des consignes : *Écoutez et répondez !*
- 3 À interdire : *Ne parle pas fort !*

IMPÉRATIFS IRRÉGULIERS

Les verbes *être*, *avoir* et *savoir* ont des impératifs irréguliers.

Être : sois, soyons, soyez

Avoir : aie, ayons, ayez

Savoir : sache, sachez, sachez

Pour consulter la conjugaison de ces verbes, reportez-vous aux pages 163 à 166.

1 Dites pour chaque phrase la valeur de l'impératif : conseil, ordre, demande, interdiction...

- 1) Attachez vos ceintures, l'avion va décoller.
- 2) Ne marchez pas sur la pelouse.
- 3) Écoute ce disque, il est super !
- 4) Ne restez pas ici, circulez, circulez !
- 5) Ne vous inquiétez pas, tout va bien.
- 6) Levez-vous tôt pour partir avant l'heure de pointe.
- 7) Soyez prudents sur la route, il y a du brouillard !
- 8) Appelle-moi ce soir, j'ai besoin de parler à quelqu'un !
- 9) N'ouvre pas la porte à un inconnu !
- 10) Laissez reposer la pâte une heure.

2 Conjuguez les verbes à l'impératif (variez les personnes).

- 1) ... (répondre) aux questions des touristes.
- 2) ... (écouter) les conseils de ton père !
- 3) ... (accepter) ses excuses, il est sincère !
- 4) ... (ne pas prendre) votre voiture, ... (venir) en train.
- 5) ... (être) attentifs, la leçon est compliquée.
- 6) ... (finir) ton dessert avant d'aller regarder la télé.
- 7) ... (ne pas manger) tout le chocolat, tu vas être malade !
- 8) ... (ne pas avoir peur) du chien, il n'est pas méchant.
- 9) ... (se dépêcher), on est en retard.
- 10) ... (se garer) là, devant la gare.

21. Conjugaison

INFINITIF	PRÉSENT	FUTUR SIMPLE	IMPÉRATIF	PASSÉ COMPOSÉ	IMPARFAIT
AVOIR	j'ai tu as il/elle/on a nous avons vous avez ils/elles ont	j'aurai tu auras il/elle/on aura nous aurons vous aurez ils/elles auront	aie ayons ayez	j'ai eu tu as eu il/elle/on a eu nous avons eu vous avez eu ils/elles ont eu	j'avais tu avais il/elle/on avait nous avions vous aviez ils/elles avaient
ÊTRE	je suis tu es il/elle/on est nous sommes vous êtes ils/elles sont	je serai tu seras il/elle/on sera nous serons vous serez ils/elles seront	sois soyons soyez	j'ai été tu as été il/elle/on a été nous avons été vous avez été ils/elles ont été	j'étais tu étais il/elle/on était nous étions vous étiez ils/elles étaient
AIMER	j'aime tu aimes il/elle/on aime nous aimons vous aimez ils/elles aiment	j'aimerai tu aimeras il/elle/on aimera nous aimerons vous aimerez ils/elles aimeront	aime aimons aimez	j'ai aimé tu as aimé il/elle/on a aimé nous avons aimé vous avez aimé ils/elles ont aimé	j'aimais tu aimais il/elle/on aimait nous aimions vous aimiez ils/elles aimaient
ALLER	je vais tu vas il/elle/on va nous allons vous allez ils/elles vont	j'irai tu iras il/elle/on ira nous irons vous irez ils/elles iront	va allons allez	je suis allé(e) tu es allé(e) il/elle/on est allé(e)(s) nous sommes allé(e)s vous êtes allé(e)(s) ils/elles sont allé(e)s	j'allais tu allais il/elle/on allait nous allions vous alliez ils/elles allaient
APPELER	j'appelle tu appelles il/elle/on appelle nous appelons vous appelez ils/elles appellent	j'appellerai tu appelleras il/elle/on appellera nous appellerons vous appellerez ils/elles appelleront	appelle appelons appelez	j'ai appelé tu as appelé il/elle/on a appelé nous avons appelé vous avez appelé ils/elles ont appelé	j'appelais tu appelais il/elle/on appelait nous appelions vous appeliez ils/elles appelaient
S'ASSEOIR	je m'assieds tu t'assieds il/elle/on s'assied nous nous asseyons vous vous asseyez ils/elles s'asseyaient	je m'assiérai tu t'assiéras il/elle/on s'assiéra nous nous assiérons vous vous assiérez ils/elles s'assiéront	assieds-toi asseyons-nous asseyez-vous	je me suis assis(e) tu t'es assis(e) il/elle/on s'est assis(e)(s) nous nous sommes assis(es) vous vous êtes assis(es) ils/elles se sont assis(es)	je m'asseyais tu t'asseyais il/elle/on s'asseyait nous nous asseyions vous vous asseyiez ils/elles s'asseyaient
ATTENDRE (RÉPONDRE, PERDRE)	j'attends tu attends il/elle/on attend nous attendons vous attendez ils/elles attendent	j'attendrai tu attendras il/elle/on attendra nous attendrons vous attendrez ils/elles attendront	attends attendons attendez	j'ai attendu tu as attendu il/elle/on a attendu nous avons attendu vous avez attendu ils/elles ont attendu	j'attendais tu attendais il/elle/on attendait nous attendions vous attendiez ils/elles attendaient
BOIRE	je bois tu bois il/elle/on boit nous buvons vous buvez ils/elles boivent	je boirai tu boiras il/elle/on boira nous boirons vous boirez ils/elles boiront	bois buvons buvez	j'ai bu tu as bu il/elle/on a bu nous avons bu vous avez bu ils/elles ont bu	je buvais tu buvais il/elle/on buvait nous buvions vous buviez ils/elles buvaient

INFINITIF	PRÉSENT	FUTUR SIMPLE	IMPÉRATIF	PASSÉ COMPOSÉ	IMPARFAIT
CHOISIR	je choisis tu choisis il/elle/on choisit nous choisissons vous choisissez ils/elles choisissent	je choisirai tu choisiras il/elle/on choisira nous choisirons vous choisirez ils/elles choisiront	choisis choisissons choisissez	j'ai choisi tu as choisi il/elle/on a choisi nous avons choisi vous avez choisi ils/elles ont choisi	je choisissais tu choisissais il/elle/on choisissait nous choisissions vous choisissiez ils/elles choisissaient
COMMENCER	je commence tu commences il/elle/on commence nous commençons vous commencez ils/elles commencent	je commencerai tu commenceras il/elle/on commencera nous commencerons vous commencerez ils/elles commenceront	commence commençons commencez	j'ai commencé tu as commencé il/elle/on a commencé nous avons commencé vous avez commencé ils/elles ont commencé	je commençais tu commençais il/elle/on commençait nous commençons vous commencez ils/elles commençaient
CONNAÎTRE (NAÎTRE)	je connais tu connais il/elle/on connaît nous connaissons vous connaissez ils/elles connaissent	je connaîtrai tu connaîtras il/elle/on connaîtra nous connaîtrons vous connaîtrez ils/elles connaîtront	connais connaissons connaissez	j'ai connu tu as connu il/elle/on a connu nous avons connu vous avez connu ils/elles ont connu	je connaissais tu connaissais il/elle/on connaissait nous connaissions vous connaissiez ils/elles connaissaient
DEVOIR	je dois tu dois il/elle/on doit nous devons vous devez ils/elles doivent	je devrai tu devras il/elle/on devra nous devrons vous devrez ils/elles devront		j'ai dû tu as dû il/elle/on a dû nous avons dû vous avez dû ils/elles ont dû	je devais tu devais il/elle/on devait nous devions vous deviez ils/elles devaient
DIRE (INTERDIRE)	je dis tu dis il/elle/on dit nous disons vous dites ils/elles disent	je dirai tu diras il/elle/on dira nous dirons vous direz ils/elles diront	dis disons dites	j'ai dit tu as dit il/elle/on a dit nous avons dit vous avez dit ils/elles ont dit	je disais tu disais il/elle/on disait nous disions vous disiez ils/elles disaient
DORMIR	je dors tu dors il/elle/on dort nous dormons vous dormez ils/elles dorment	je dormirai tu dormiras il/elle/on dormira nous dormirons vous dormirez ils/elles dormiront	dors dormons dormez	j'ai dormi tu as dormi il/elle/on a dormi nous avons dormi vous avez dormi ils/elles ont dormi	je dormais tu dormais il/elle/on dormait nous dormions vous dormiez ils/elles dormaient
ÉCRIRE (DÉCRIRE)	j'écris tu écris il/elle/on écrit nous écrivons vous écrivez ils/elles écrivent	j'écrirai tu écriras il/elle/on écrira nous écrirons vous écrivrez ils/elles écriront	écris écrivons écrivez	j'ai écrit tu as écrit il/elle/on a écrit nous avons écrit vous avez écrit ils/elles ont écrit	j'écrivais tu écrivais il/elle/on écrivait nous écrivions vous écriviez ils/elles écrivaient
ESSAYER (PAYER, EMPLOYER)	j'essaie tu essaies il/elle/on essaie nous essayons vous essayez ils/elles essaient	j'essaierai tu essaieras il/elle/on essaiera nous essaierons vous essaieriez ils/elles essaieront	essaie essayons essayez	j'ai essayé tu as essayé il/elle/on a essayé nous avons essayé vous avez essayé ils/elles ont essayé	j'essayais tu essayais il/elle/on essayait nous essayions vous essayiez ils/elles essayaient

INFINITIF	PRÉSENT	FUTUR SIMPLE	PRÉSENT	PASSÉ COMPOSÉ	IMPARFAIT
FAIRE (DÉFAIRE, REFAIRE)	je fais tu fais il/elle/on fait nous faisons vous faites ils/elles font	je ferai tu feras il/elle/on fera nous ferons vous ferez ils/elles feront	fais faisons faites	j'ai fait tu as fait il/elle/on a fait nous avons fait vous avez fait ils/elles ont fait	je faisais tu faisais il/elle/on faisait nous faisons vous faisiez ils/elles faisaient
FALLOIR	il faut	il faudra		il a fallu	il fallait
FINIR	je finis tu finis il/elle/on finit nous finissons vous finissez ils/elles finissent	je finirai tu finiras il/elle/on finira nous finirons vous finirez ils/elles finiront	finis finissons finissez	j'ai fini tu as fini il/elle/on a fini nous avons fini vous avez fini ils/elles ont fini	je finissais tu finissais il/elle/on finissait nous finissions vous finissiez ils/elles finissaient
SE LEVER	je me lève tu te lèves il/elle/on se lève nous nous levons vous vous levez ils/elles se lèvent	je me lèverai tu te lèveras il/elle/on se lèvera nous nous lèverons vous vous lèverez ils/elles se lèveront	lève-toi levons-nous levez-vous	je me suis levé(e) tu t'es levé(e) il/elle/on s'est levé(e) nous nous sommes levé(e)s vous vous êtes levé(e)s ils/elles se sont levé(e)s	je me levais tu te levais il/elle/on se levait nous nous levions vous vous leviez ils/elles se levaient
LIRE (TRADUIRE sauf aux temps composés : j'ai traduit)	je lis tu lis il/elle/on lit nous lisons vous lisez ils/elles lisent	je lirai tu liras il/elle/on lira nous lirons vous lirez ils/elles liront	lis lisons lisez	j'ai lu tu as lu il/elle/on a lu nous avons lu vous avez lu ils/elles ont lu	je lisais tu lisais il/elle/on lisait nous lisions vous lisiez ils/elles lisaient
MANGER	je mange tu manges il/elle/on mange nous mangeons vous mangez ils/elles mangent	je mangerai tu mangeras il/elle/on mangera nous mangerons vous mangerez ils/elles mangeront	mange mangeons mangez	j'ai mangé tu as mangé il/elle/on a mangé nous avons mangé vous avez mangé ils/elles ont mangé	je mangeais tu mangeais il/elle/on mangeait nous mangions vous mangiez ils/elles mangeaient
METTRE	je mets tu mets il/elle/on met nous mettons vous mettez ils/elles mettent	je mettrai tu mettras il/elle/on mettra nous mettrons vous mettrez ils/elles mettront	mets mettons mettez	j'ai mis tu as mis il/elle/on a mis nous avons mis vous avez mis ils/elles ont mis	je mettais tu mettais il/elle/on mettait nous mettions vous mettiez ils/elles mettaient
OUVRIR (OFFRIR, DÉCOUVRIR)	j'ouvre tu ouvres il/elle/on ouvre nous ouvrons vous ouvrez ils/elles ouvrent	j'ouvrirai tu ouvriras il/elle/on ouvrira nous ouvrirons vous ouvrirez ils/elles ouvriront	ouvre ouvrons ouvrez	j'ai ouvert tu as ouvert il/elle/on a ouvert nous avons ouvert vous avez ouvert ils/elles ont ouvert	j'ouvrais tu ouvrais il/elle/on ouvrirait nous ouvririons vous ouvririez ils/elles ouvriraient
PARTIR	je pars tu pars il/elle/on part nous partons vous partez ils/elles partent	je partirai tu partiras il/elle/on partira nous partirons vous partirez ils/elles partiront	pars partons partez	je suis parti(e) tu es parti(e) il/elle/on est parti(e)s nous sommes parti(e)s vous êtes parti(e)s ils/elles sont parti(e)s	je partais tu partais il/elle/on partait nous partions vous partiez ils/elles partaient

INFINITIF	PRÉSENT	FUTUR SIMPLE	IMPÉRATIF	PASSÉ COMPOSÉ	PASSÉ COMPOSÉ
PLEUVOIR	il pleut	il pleuvra		il a plu	il pleuvait
PRENDRE (APPRENDRE, COMPRENDRE)	je prends tu prends il/elle/on prend nous prenons vous prenez ils/elles prennent	je prendrai tu prendras il/elle/on prendra nous prendrons vous prendrez ils/elles prendront	prends prenons prenez	j'ai pris tu as pris il/elle/on a pris nous avons pris vous avez pris ils/elles ont pris	je prenais tu prenais il/elle/on prenait nous prenions vous preniez ils/elles prenaient
POUVOIR	je peux tu peux il/elle/on peut nous pouvons vous pouvez ils/elles peuvent	je pourrai tu pourras il/elle/on pourra nous pourrons vous pourrez ils/elles pourront		j'ai pu tu as pu il/elle/on a pu nous avons pu vous avez pu ils/elles ont pu	je pouvais tu pouvais il/elle/on pouvait nous pouvions vous pouviez ils/elles pouvaient
SAVOIR	je sais tu sais il/elle/on sait nous savons vous savez ils/elles savent	je saurai tu sauras il/elle/on saura nous saurons vous saurez ils/elles sauront	sache sachons sachez	j'ai su tu as su il/elle/on a su nous avons su vous avez su ils/elles ont su	je savais tu savais il/elle/on savait nous savions vous saviez ils/elles savaient
SUIVRE	je suis tu suis il/elle/on suit nous suivons vous suivez ils/elles suivent	je suivrai tu suivras il/elle/on suivra nous suivrons vous suivrez ils/elles suivront	suis suivons suivez	j'ai suivi tu as suivi il/elle/on a suivi nous avons suivi vous avez suivi ils/elles ont suivi	je suivais tu suivais il/elle/on suivait nous suivions vous suiviez ils/elles suivaient
VENIR (DEVENIR, REVENIR)	je viens tu viens il/elle/on vient nous venons vous venez ils/elles viennent	je viendrai tu viendras il/elle/on viendra nous viendrons vous viendrez ils/elles viendront	viens venons venez	je suis venu(e) tu es venu(e) il/elle/on est venu(e)(s) nous sommes venu(e)s vous êtes venu(e)(s) ils/elles sont venu(e)s	je venais tu venais il/elle/on venait nous venions vous veniez ils/elles venaient
VIVRE	je vis tu vis il/elle/on vit nous vivons vous vivez ils/elles vivent	je vivrai tu vivras il/elle/on vivra nous vivrons vous vivrez ils/elles vivront	vis vivons vivez	j'ai vécu tu as vécu il/elle/on a vécu nous avons vécu vous avez vécu ils/elles ont vécu	je vivais tu vivais il/elle/on vivait nous vivions vous viviez ils/elles vivaient
VOIR	je vois tu vois il/elle/on voit nous voyons vous voyez ils/elles voient	je verrai tu verras il/elle/on verra nous verrons vous verrez ils/elles verront	vois voyons voyez	j'ai vu tu as vu il/elle/on a vu nous avons vu vous avez vu ils/elles ont vu	je voyais tu voyais il/elle/on voyait nous voyions vous voyiez ils/elles voyaient
VOULOIR	je veux tu veux il/elle/on veut nous voulons vous voulez ils/elles veulent	je voudrai tu voudras il/elle/on voudra nous voudrions vous voudrez ils/elles voudront		j'ai voulu tu as voulu il/elle/on a voulu nous avons voulu vous avez voulu ils/elles ont voulu	je voulais tu voulais il/elle/on voulait nous voulions vous vouliez ils/elles voulaient



COLLEGE L. RUTIGLIANO
60, rue de l'Eraudière
B.P. 11906
44319 NANTES Cedex 3
☎ 02 40 49 60 14
☎ 02 40 49 09 63
✉ ce.0440283U@ac-nantes.fr



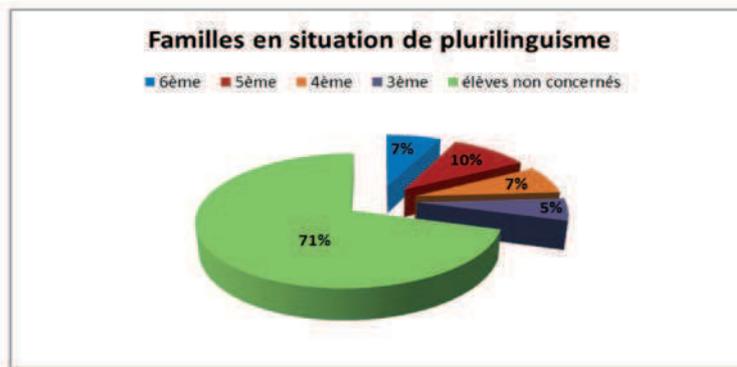
L'école des parents

Livret 2 : être parent d'élève

De mars à Juin 2013
Au collège L.Rutigliano de Nantes

1. Rutigliano : un collège pluriculturel

Les familles venues d'ailleurs (janvier 2013):



Nombre total de familles concernées : 168 (22 des familles concernées ont deux enfants scolarisés dans l'établissement.)

Les langues parlées par les familles du collège (janvier 2013):

Une soixantaine de langues sont maîtrisées couramment :

Afghan (x1)	Comorien (x3)	Libanais (x 1)
Agnie (Côte d'Ivoire) (x1)	Coréen (x2)	Lingala (Congo) (x4)
Albanais (x4)	Créole guadeloupéen (x3)	Mahorais (Mayotte) (x4)
Allemand (x 3)	Créole Guyanais (x1)	Malgache (x5)
Anglais (x 4) (GB, Canada, Nigeria)	Créole haïtien (x9)	Mauritanien (x1)
Arabe algérien (x27)	Créole martiniquais (x6)	Munutukuba (Congo) (x1)
Arabe égyptien (x 1)	Créole réunionnais (x3)	Nigerian* (x2)
Arabe irakien (x 1)	Croate (x1)	Peul (Sénégal) (x2)
Arabe littéraire (x 3)	Dyakanke (x4) (Guinée Conakry)	Portugais (x18) (Portugal, Angola)
Arabe marocain (x28)	Espagnol (x14) (Espagne, Uruguay, Cuba, Pérou)	Rom (x 1)
Arabe tunisien (x 5)	Ethiopien* (x3)	Roumain (x3)
Arménien (x2)	Gabonais (x1)	Russe (x11)
Azéri (x5)	Garago (Guinée)	Serbe (x1)
Bambara (Mali) (x2)	Ghanéen* (x1)	Slovaine (x1)
Baoule (Côte d'Ivoire) (x2)	Guinéen* (x4)	Somalien (x2)
Bengali (x1)	Hindi (x1)	Tchéchène (x4)
Berbère (x 2)	Hollandais (x 1)	Turc (x5)
Bosniaque (x1)	Iranien (x 1)	Ukrainien (x1)
Breton (x 8)	Italien (x5)	Vietnamien (x1)
Bulgare (x1)	Ivoirien* (x1)	Voyageur (x2)
Cambodgien (x1)	Kabyle (x 5)	Wolof (Sénégal) (x4)
Camerounais (x2)	Kurde (x1)	
Chinois mandarin (x1)	Laotien (x1)	

*les langues n'ont pas été précisées

2. L'équipe pédagogique du collège

Le principal : M. Tregouët

Direction du collège

La principale adjointe : Mme Richaud

Direction du collège

La C.P.E (Conseillère Principale d'Education) : Mme Kufeld

Vie scolaire, absences, retards, scolarité

L'intendante : Mme Leroy

Tout problème matériel, demi-pension, bourses, comptabilité

La C.O.P (Conseillère d'Orientation Psychologue) : Mme Hamdellou

Orientation, adaptation scolaire

L'assistante sociale : Mme colombel Cou

Aides aux familles, fonds sociaux

L'infirmière : Mme Briand

Prévention, Santé

Documentaliste : Mme Bousseau

Information, documentation

Référente élèves allophones : Mme Gèrèmia

Accueil des nouveaux arrivants

Qui fait quoi?

Le principal est le directeur. Il est responsable de tout ce qui se passe dans le collège : la répartition des cours, l'orientation, la discipline, la sécurité...

La principal-adjointe aide le principal à diriger le collège.

La CPE (Conseiller Principal d'Education) travaille à **la vie scolaire**. Elle organise et surveille la vie quotidienne au collège (retards, absences, discipline dans les bâtiments et dans la cour du collège...). Elle règle aussi les problèmes entre les élèves et soutient et encourage ceux qui ont du mal à s'intégrer ou qui ont des problèmes personnels ou scolaires. Elle travaille avec une équipe de **surveillants**.

L'intendante s'occupe de toutes les questions matérielles et financières. Elle s'occupe notamment de la cantine et des bourses.

La **COP** (Conseiller d'Orientation Psychologue) vous guide, vous et votre enfant, pour le choix de son avenir scolaire et professionnel. Vous pouvez la rencontrer soit au collège, soit au CIO (Centre d'Information et d'Orientation).

L'**infirmière** participe à des actions d'information sur les problèmes de santé. Elle est souvent la confidente des élèves et peut assurer les premiers soins en cas d'accident dans le collège.

L'**assistante sociale** vous écoute et rencontre votre enfant. Elle peut vous conseiller et vous aider à résoudre des problèmes familiaux, administratifs, financiers (cantine, fournitures scolaires...)

La **documentaliste** s'occupe du C.D.I (Centre de documentation et d'information). Elle aide les élèves dans leur recherche documentaire. Elle forme les élèves de 6ème à la recherche sur internet. Elle organise des événements d'informations sur des thèmes choisis en début d'année.

La **référente élèves allophones** accueille les élèves étrangers (nouveaux-arrivants) qui ont besoin d'apprendre le français. Elle leur donne des cours particuliers ou en groupe pendant toute l'année scolaire.

Le **professeur principal** est le responsable de la classe de votre enfant. Avec lui, vous pouvez parler de la scolarité de votre enfant. Vous devez le rencontrer pour savoir comment votre enfant réussit au collège. Vous pouvez également demander des rendez-vous aux autres professeurs si votre enfant a des difficultés dans une matière.

Les professeurs :

Le professeur de Français

Le professeur de Mathématiques

Le professeur de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)

Le professeur de Sciences Physiques

Le professeur d'Histoire-Géographie et Education Civique

Les professeurs de Langues Vivantes (anglais, allemand, portugais, espagnol ou italien)

Le professeur de Technologie

Le professeur d'Arts Plastiques

Le professeur d'Education Musicale

Le professeur d'Education Physique et Sportive (EPS)

Vous pouvez demander un rendez-vous avec toutes ces personnes selon vos besoins.

Si vous voulez parler dans votre langue maternelle pendant un rendez vous, vous pouvez demander l'aide d'un interprète de l'association l'ASAMLA.

La demande peut être faite auprès de la vie scolaire.

3. Ecole publique : laïque, gratuite et obligatoire

Le système scolaire

École publique, école laïque



■ Un peu d'histoire...

Avant 1789, la scolarisation se développe surtout dans des écoles religieuses, tenues par des gens d'église. L'enseignement devient une préoccupation de l'État à partir de la Révolution française. Mais l'école laïque ne s'est pas faite en un jour. Tout au long du XIX^e siècle, il y a une lutte de pouvoir entre l'Église et l'État, en particulier dans le domaine scolaire.

De 1880 à 1882, Jules Ferry fait voter plusieurs lois qui imposent **le principe de neutralité** de l'enseignement primaire.

■ La neutralité religieuse à l'école

► 1. En France

Les enseignants ne sont pas des religieux, mais des personnes civiles.

L'instruction morale et/ou civique remplace l'instruction religieuse.

En dehors des écoles publiques, il existe aussi des écoles privées, religieuses ou pas. L'État peut aider au financement d'écoles privées, mais seulement si elles s'engagent à respecter les programmes de l'enseignement public.

► 2. Et dans votre pays ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**La laïcité c'est le principe
qui permet de donner une éducation commune
à tous les enfants, au-delà des différences de croyances.**

Les signes religieux à l'école

Le 15 mars 2004, l'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté une nouvelle loi qui interdit de se rendre dans un établissement scolaire public avec un signe religieux trop visible. La loi concerne par exemple la kippa juive, le foulard islamique ou les croix chrétiennes de grande taille.

INFO EXPRESS * INFO EXPRESS * INFO EXPRESS * INFO EXPRESS

Pour l'année scolaire 2004-2005, 42 jeunes filles musulmanes et 6 garçons sikhs ont été exclus parce qu'ils portaient un voile ou un turban.

Enfin, il y a eu peu d'exclusion.

Plus de 550 cas similaires ont trouvé une solution par le dialogue.

1. Vrai ou faux ?

- La laïcité, ça veut dire qu'on n'a pas le droit d'aller à l'école quand on est croyant.
- Avec la loi de mars 2004, on n'a plus le droit de porter le voile en France.
- La laïcité n'est pas seulement un principe : si on ne la respecte pas à l'école, on peut être renvoyé.
- Toutes les religions sont concernées par la loi.

V	F
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2. Regardez ce dessin d'une cantine.

Est-ce la cantine d'une école publique ?

.....

.....

.....

Jules Ferry

Avocat et homme d'Etat, Jules Ferry a été ministre de l'Instruction publique de 1879 à 1883. C'est lui qui a fondé les principes de l'école d'aujourd'hui : laïcité*, gratuité, scolarité obligatoire.



4. L'EMPLOI DU TEMPS

Le système scolaire

La journée d'un élève

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8h. 8h.55	Sciences de la vie et de la terre	Education physique	Arts plastiques		
9h. 9h.55	français	et sportive	français		français
10h.10 11h.05	Mathématiques	langue vivante 1 (anglais)	Maths.	L.V.1 (anglais)	Histoire. Géo.
11h.10 12h.05	Education musicale	français	français groupe 1	Technologie SVT	français groupe 2
13h.20 14h.15	Histoire- Géographie	langue vivante (anglais)		Histoire. géo.	L.V.1 (anglais)
14h.20 15h.15 15h.30		Technologie S.V.T.		Mathématiques	Mathématiques
16h.25 16h.30		accompagnement travail personnel		E.P.S	
17h.25					

► Regardez cet emploi du temps d'un élève de 6^e.

- Quelle est la matière qui a le plus d'heures d'enseignement ? À votre avis, pourquoi ?
.....
.....
- Que signifient les lettres de LV1, SVT, EPS ?
.....
.....
- Trouve-t-on un enseignement religieux dans cet emploi du temps ? Pourquoi ?
.....
.....



À l'école, on ne fait pas que travailler : sorties, jeux et fêtes font aussi partie de la vie scolaire.

L'emploi du temps

La journée de mon enfant au collège : _____

A quelle heure votre enfant commence les cours le lundi matin ?

.....

A quelle heure votre enfant termine les cours le vendredi après-midi ?

.....

Quels jours votre enfant a cours d'histoire-géographie ?

.....

.....

Quelles jours et à quelle heure votre enfant a cours d'EPS ?

.....

.....

Quel matière étudie votre enfant le mardi de 10H15 à 11H15 ?

.....

.....

Quelles langues apprend votre enfant au collège ?

.....

.....

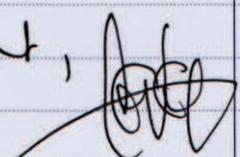
5. Le carnet de liaison : les absences

Si mon enfant est absent, je justifie son absence en remplissant un billet jaune (partie de droite) :

<p>Autorisation de reprise des cours N°</p> <p>ABSENT(E) le</p> <p>ou du au</p> <p>MOTIF</p> <p>Rentré le à h</p> <p><u>Visa Vie Scolaire</u> </p>	<p>Talon à conserver par l'établissement</p> <p>ABSENCE N°</p> <p>L'élève Classe</p> <p>Absent(e) le</p> <p>ou du au</p> <p>MOTIF</p> <p><u>Date et Signature des Parents</u> </p>
<p>Autorisation de reprise des cours N°</p> <p>ABSENT(E) le</p> <p>ou du au</p> <p>MOTIF</p> <p>Rentré le à h</p> <p><u>Visa Vie Scolaire</u> </p>	<p>Talon à conserver par l'établissement</p> <p>ABSENCE N°</p> <p>L'élève Classe</p> <p>Absent(e) le</p> <p>ou du au</p> <p>MOTIF</p> <p><u>Date et Signature des Parents</u> </p>
<p>Autorisation de reprise des cours N°</p> <p>ABSENT(E) le</p> <p>ou du au</p> <p>MOTIF</p> <p>Rentré le à h</p> <p><u>Visa Vie Scolaire</u> </p>	<p>Talon à conserver par l'établissement</p> <p>ABSENCE N°</p> <p>L'élève Classe</p> <p>Absent(e) le</p> <p>ou du au</p> <p>MOTIF</p> <p><u>Date et Signature des Parents</u> </p>
<p>Autorisation de reprise des cours N°</p> <p>ABSENT(E) le</p> <p>ou du au</p> <p>MOTIF</p> <p>Rentré le à h</p> <p><u>Visa Vie Scolaire</u> </p>	<p>Talon à conserver par l'établissement</p> <p>ABSENCE N°</p> <p>L'élève Classe</p> <p>Absent(e) le</p> <p>ou du au</p> <p>MOTIF</p> <p><u>Date et Signature des Parents</u> </p>

8. Demander un rendez-vous

Si j'ai besoin de prendre un rendez-vous avec un membre de l'équipe pédagogique, je peux appeler le collègue ou écrire un message dans le carnet de liaison :

COMMUNICATION AUX FAMILLES		SIGNATURE
DATE		
le 18.04	Madame Kufeld, Je souhaite prendre un rendez-vous avec vous. Mon enfant sèche les cours et je voudrais parler de ce problème avec vous. Je suis disponible tous les jours à partir de 16H30. Cordialement,	

31

9. L'organisation de l'année scolaire

ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013
Zone A

Septembre 12	Octobre 12	Novembre 12	Décembre 12	Janvier 13	Février 13	Mars 13	Avril 13	Mai 13	Juin 13	Juillet 13
1 Sa	1 Lu	1 Je	1 Sa	1 Ma	1 Ve	1 Ve	1 Lu	1 Me	1 Sa	1 Lu
2 Di	2 Ma	2 Ve	2 Di	2 Me	2 Sa	2 Sa	2 Ma	2 Je	2 Di	2 Ma
3 Lu	3 Me A	3 Sa	3 Lu	3 Je	3 Di	3 Di	3 Me B	3 Ve	3 Lu	3 Me A
4 Ma	4 Je	4 Di	4 Ma	4 Ve	4 Lu	4 Lu	4 Je	4 Sa	4 Ma	4 Je
5 Me A	5 Ve	5 Lu	5 Me A	5 Sa	5 Ma	5 Ma	5 Ve	5 Di	5 Me A	5 Ve
6 Je	6 Sa	6 Ma	6 Je	6 Di	6 Me B	6 Me	6 Sa	6 Lu	6 Je	6 Sa
7 Ve	7 Di	7 Me	7 Ve	7 Lu	7 Je	7 Je	7 Di	7 Ma	7 Ve	7 Di
8 Sa	8 Lu	8 Je A	8 Sa	8 Ma	8 Ve	8 Ve	8 Lu	8 Me A	8 Sa	8 Lu
9 Di	9 Ma	9 Ve	9 Di	9 Me B	9 Sa	9 Sa	9 Ma	9 Je	9 Di	9 Ma
10 Lu	10 Me B	10 Sa	10 Lu	10 Je	10 Di	10 Di	10 Me A	10 Ve	10 Lu	10 Me
11 Ma	11 Je	11 Di	11 Ma	11 Ve	11 Lu	11 Lu	11 Je	11 Sa	11 Ma	11 Je
12 Me B	12 Ve	12 Lu	12 Me B	12 Sa	12 Ma	12 Ma	12 Ve	12 Di	12 Me B	12 Ve
13 Je	13 Sa	13 Ma	13 Je	13 Di	13 Me A	13 Me A	13 Sa	13 Lu	13 Je	13 Sa
14 Ve	14 Di	14 Me B	14 Ve	14 Lu	14 Je	14 Je	14 Di	14 Ma	14 Ve	14 Di
15 Sa	15 Lu	15 Je	15 Sa	15 Ma	15 Ve	15 Ve	15 Lu	15 Me B	15 Sa	15 Lu
16 Di	16 Ma	16 Ve	16 Di	16 Me A	16 Sa	16 Sa	16 Ma	16 Je	16 Di	16 Ma
17 Lu	17 Me A	17 Sa	17 Lu	17 Je	17 Di	17 Di	17 Me B	17 Ve	17 Lu	17 Me
18 Ma	18 Je	18 Di	18 Ma	18 Ve	18 Lu	18 Lu	18 Je	18 Sa	18 Ma	18 Je
19 Me A	19 Ve	19 Lu	19 Me A	19 Sa	19 Ma	19 Ma	19 Ve	19 Di	19 Me A	19 Ve
20 Je	20 Sa	20 Ma	20 Je	20 Di	20 Me B	20 Me B	20 Sa	20 Lu	20 Je	20 Sa
21 Ve	21 Di	21 Me A	21 Ve	21 Lu	21 Je	21 Je	21 Di	21 Ma	21 Ve	21 Di
22 Sa	22 Lu	22 Je	22 Sa	22 Ma	22 Ve	22 Ve	22 Lu	22 Me A	22 Sa	22 Lu
23 Di	23 Ma	23 Ve	23 Di	23 Me B	23 Sa	23 Sa	23 Ma	23 Je	23 Di	23 Ma
24 Lu	24 Me B	24 Sa	24 Lu	24 Je	24 Di	24 Di	24 Me	24 Ve	24 Lu	24 Me
25 Ma	25 Je	25 Di	25 Ma	25 Ve	25 Lu	25 Lu	25 Je	25 Sa	25 Ma	25 Je
26 Me B	26 Ve	26 Lu	26 Me	26 Sa	26 Ma	26 Ma	26 Ve	26 Di	26 Me B	26 Ve
27 Je	27 Sa	27 Ma	27 Je	27 Di	27 Me	27 Me A	27 Sa	27 Lu	27 Je	27 Sa
28 Ve	28 Di	28 Me B	28 Ve	28 Lu	28 Je	28 Je	28 Di	28 Ma	28 Ve	28 Di
29 Sa	29 Lu	29 Je	29 Sa	29 Ma	29 Ve	29 Ve	29 Lu	29 Me B	29 Sa	29 Lu
30 Di	30 Ma	30 Ve	30 Di	30 Me A	30 Sa	30 Sa	30 Ma	30 Je	30 Di	30 Ma
	31 Me		31 Lu	31 Je		31 Di		31 Ve		31 Me

L'année est découpée en 3 trimestres :

1er trimestre : du 4 septembre au 7 décembre 2012

2nd trimestre : du 10 décembre 2012 au 15 mars 2013

3ème trimestre : du 18 mars au 5 juillet 2013

A chaque fin de trimestre, l'élève reçoit son bulletin scolaire.

Organisation de la semaine d'un collégien :

Les collégiens ont cours le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi.

Le mercredi, des activités sportives gratuites sont proposées par l'UNSS (Union Nationale du Sport Scolaire)

Il y a 5 périodes de vacances dans l'année :

vacances de la toussaint (automne) : du 27 octobre au 12 novembre 2012

vacances de Noël : du 22 décembre 2012 au 27 janvier 2013

vacances d'hiver : du 23 février au 11 mars 2013

vacances de Pâques (Printemps) : du 20 avril au 6 mai 2013

Vacances d'été : du 6 juillet au 3 septembre 2013

NB : la France est découpée en 3 zones (A, B et C) concernant le calendrier des vacances. Nantes si situe dans la zone A.

Vacances	Zone A	Zone B	Zone C
	Académies : Caen, Clermont-Ferrand, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Rennes, Toulouse	Académies : Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Dijon, Lille, Limoges, Nice, Orléans- Tours, Poitiers, Reims, Rouen, Strasbourg	Académies : Bordeaux, Créteil, Paris, Versailles
Rentrée scolaire des enseignants	Reprise des cours : lundi 3 septembre 2012		
Rentrée scolaire des élèves	Reprise des cours : mardi 4 septembre 2012		
Vacances de la Toussaint	Fin des cours : samedi 27 octobre 2012 Reprise des cours : lundi 12 novembre 2012		
Vacances de Noël	Fin des cours : samedi 22 décembre 2012 Reprise des cours : lundi 7 janvier 2013		
Vacances d'hiver	Fin des cours : samedi 23 février 2013 Reprise des cours : lundi 11 mars 2013	Fin des cours : samedi 16 février 2013 Reprise des cours : lundi 4 mars 2013	Fin des cours : samedi 2 mars 2013 Reprise des cours : lundi 18 mars 2013
Vacances de printemps	Fin des cours : samedi 20 avril 2013 Reprise des cours : lundi 6 mai 2013	Fin des cours : samedi 13 avril 2013 Reprise des cours : lundi 29 avril 2013	Fin des cours : samedi 27 avril 2013 Reprise des cours : lundi 13 mai 2013
Vacances d'été	Fin des cours : samedi 6 juillet 2013 Reprise des cours : mardi 3 septembre 2013		

10. Le bulletin scolaire

COLLEGE LIBERTAIRE RUTIGLIANO
LIBERTAIRE RUTIGLIANO
60 RUE DE L ERAUDIÈRE
44319 NANTES CEDEX 3
Tél : 02 40 49 60 14
Télécopie : 02 40 49 09 63

Année Scolaire : 2012-2013

Bulletin du 1er Trimestre

Mme Cisse Fatoumata

3 rue de pornichet

44 300 Nantes

Cisse Adam

Né le : 25/01/1999

I.N.E : 1711002299H

Formation/Division : 5G/5D

Formation antérieure : 6EME/6C

Doublement : Non

Régime : EXTERN

MP : moyenne de la période précédente

Matières Nom des professeurs	Elève		Classe	Appréciations des professeurs
	Moy	MP	Moy	
ANGLAIS LV1 Option ECRIT ANGLAIS LV1 ORAL ANGLAIS LV1 <i>MME DUVAL-ADAM</i>	9,00 8,00 16,00		10,50 9,40 17,90	Des difficultés et notamment de compréhension, Adam fait des efforts et ne doit pas se laisser décourager!
ARTS PLASTIQUES <i>M. GUILLOUX</i>	11,60		12,00	Résultats moyens. Peu d'efforts, peu d'investissement.
ED. PHYSIQUE & SPORT. <i>M. FRIOU</i>	15,20		13,60	Bon trimestre, Adam doit continuer dans cette voie
EDUCATION MUSICALE <i>MME HERBET ; intervenant ext</i>				
FRANÇAIS <i>MME DRUET</i>	10,40		11,80	Ensemble moyen. Adam a de sérieuses difficultés orthographiques et il doit être plus concentré sur son travail pour progresser.
HIST.GEO.EDUC.CIVIQ. ED CIV HISTGÉO <i>M. INIZAN</i>	11,30 13,00 10,80		12,50 13,60 12,20	Résultats un peu justes. Adam a de réelles difficultés à l'écrit, et il ne semble pas fournir les efforts suffisants pour y remédier. Il faut se montrer plus rigoureux dans le travail personnel.
MATHEMATIQUES <i>MME LE BIHAN</i>	8,20		10,10	Les résultats sont insuffisants malgré la bonne volonté de Adam. Le travail en classe est sérieux et Fadhi fait des efforts à l'oral mais le travail personnel doit être plus approfondi. De gros soucis au niveau de l'orthographe.
PHYSIQUE-CHIMIE <i>MME ROUDIER</i>	8,30		11,40	Bonne participation orale mais il faut être plus concentré lors des évaluations pour améliorer les résultats. J'attends mieux.
SCIENCES VIE & TERRE <i>MME SAGARRA-FOLLIARD</i>	9,20		10,60	Résultats trop justes malgré des efforts de concentration en classe. Adam doit intensifier son travail personnel et ne pas hésiter à me demander des explications après les séances (surtout qu'il n'y a pas un autre cours après les SVT).
TECHNOLOGIE <i>MME BATHILY</i>				
VIE SCOLAIRE <i>Le chef d'établissement</i>	17,00		17,00	Attention le carnet de correspondance n'est pas signé.

PROFESSEUR PRINCIPAL : M. FRIOU

1/2] absences : 2 non justifiées : 2 retards : 2

Observation du président du conseil de classe :

Le 11/12/2012

Le chef d'établissement

B . Répondez aux questions suivantes au sujet du bulletin scolaire

1. *Comment s'appelle l'élève ?*

.....

2. *Dans quelle classe est-il ?*

.....

3. *Qui est son professeur principal ?*

.....

4. *Dans quelle **matière** a-t-il la meilleure moyenne ?*

.....

5. *Dans quelle matière est-il au-dessus de la moyenne de la classe ?*

.....

6. *Quelle est sa moyenne de vie scolaire ?*

.....

7. *Combien de temps a-t-il été absent au 1er trimestre ?*

.....

8. *Combien de fois a-t-il été en retard ?*

.....

9. *Qu'est-ce qu'on appelle « conseil de classe » ?*

.....

.....

.....

10. *Lisez les appréciations des professeurs et répondez à la question suivante :*

Quelles sont les difficultés d'Adam ?

.....

.....

.....

.....

.....

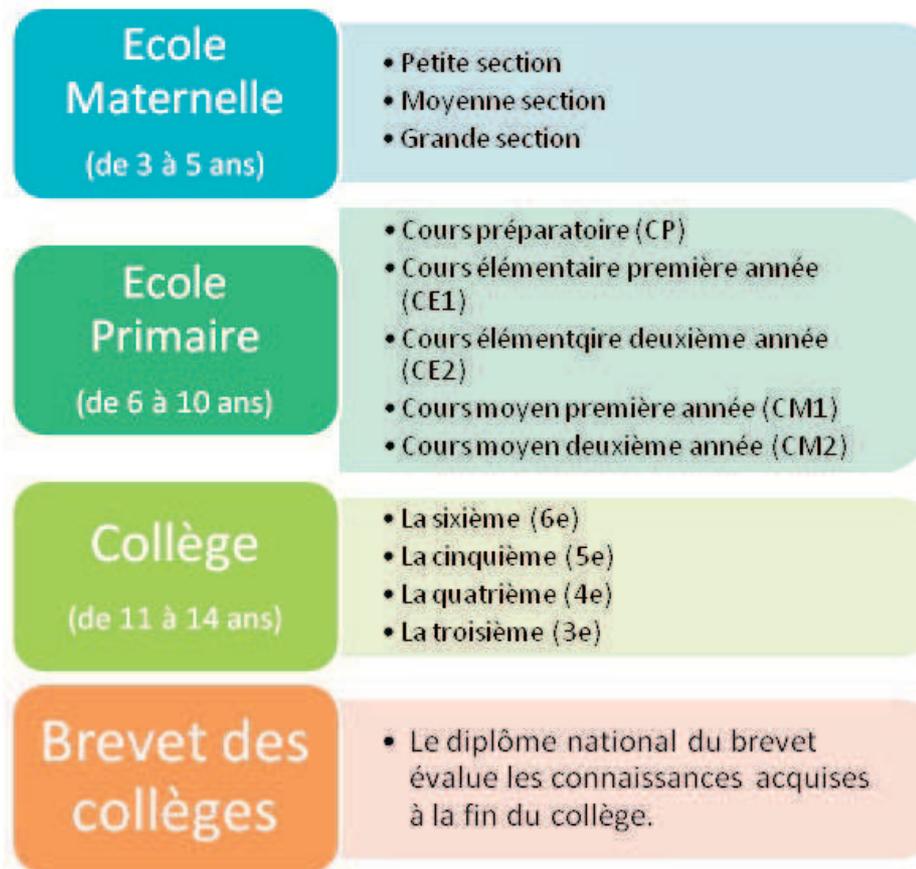
.....

.....

11. *Ecrivez l'appréciation générale en bas du bulletin scolaire, pour résumer les appréciations des professeurs.*

11. Le système scolaire français

A. De l'école maternelle au collège :



B. Le brevet des collèges (DNB) :

Les collégiens passent un examen à la fin de la classe de troisième (3^{ème}) : **Le Diplôme National du Brevet (DNB), appelé aussi « brevet des collèges ».**

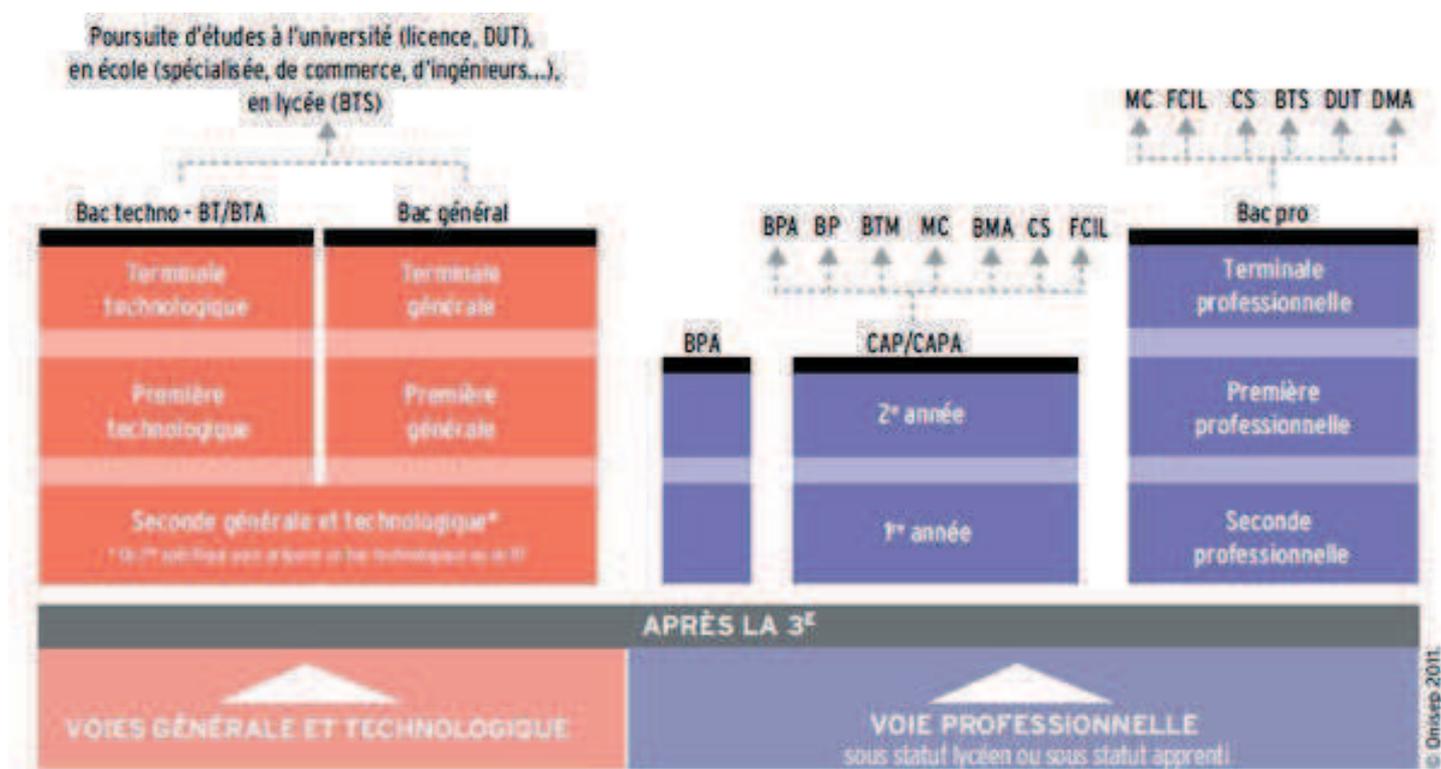
Cette examen comprend plusieurs épreuves :

- un **examen écrit qui comprend trois épreuves** : français, mathématiques, histoire-géographie - éducation civique
- une **épreuve orale d'histoire des arts passée au sein de l'établissement**
- les **notes obtenues en contrôle continu** tout au long de l'année en classe de troisième : toutes les disciplines sont concernées sauf l'histoire-géographie-éducation civique, qui est déjà évaluée à l'examen.
- la **validation de la maîtrise des compétences du socle commun**
- la **note de vie scolaire**
- **pour l'enseignement optionnel facultatif, les points supérieurs à la moyenne de 10 sur 20** obtenus en latin, grec, langue étrangère ou régionale, découverte professionnelle de trois heures. Ils s'ajoutent au total des points dans les autres disciplines.

Pour obtenir le diplôme national du brevet, il faut **la moyenne sur l'ensemble des notes et la validation du socle commun.**

Les mentions «bien» et «très bien» permettent, sous certaines conditions, de bénéficier de bourses au mérite.

C. Après la troisième :



Au collège :

Pour toutes vos questions au sujet de l'orientation scolaire et professionnelle de vos enfants, vous pouvez demander un rendez-vous avec la COP (Conseillère d'Orientation Psychologue).

A Nantes :

Vous pouvez également vous rendre au CIO - Nantes Nord (Centre d'Information et d'orientation)
34 rue du Fresche Blanc - 44322 Nantes

Sur internet :

Vous trouverez de nombreuses informations sur l'orientation scolaire et professionnelle sur le site internet de l'ONISEP :

<http://www.onisep.fr/>

vous pouvez également télécharger des guides d'orientation :

<http://www.onisep.fr/Guides-d-orientation>

12. Bilan : Votre avis sur la formation

Dans la pratique :

	oui	non	sans opinion
le jour et l'heure de la formation me conviennent (le jeudi de 16H30 à 18H30)			
Le lieu de formation me convient (le CDI du collège)			
la formation est trop courte			
la formation est trop longue			

commentaires :

.....

Pendant la formation, j'ai aimé ...

	oui	non	sans opinion
... apprendre la langue français			
... découvrir le collège de mon/mes enfant(s)			
... découvrir le système scolaire et la culture française			
... parler des différences et des ressemblances avec mon pays d'origine			
... rencontrer d'autres parents d'élèves			
... l'ambiance de la formation			

commentaires :

.....

Les ressources:

	oui	non	sans opinion
le livret « <i>apprendre le français</i> » est utile pour moi			
les documents sur l'école et la culture française sont utiles pour moi			
les informations pratiques données pendant la formation sont utiles pour moi			

commentaires :

.....

Après cette formation :

	oui	non	sans opinion
je comprends mieux la langue française			
je communique plus facilement en français			
je communique plus facilement avec le collègue			
j'aide plus facilement mon enfant au sujet de l'école			
je comprends mieux le système du collège et la culture française			

commentaires :

.....

Annexe 12 :

Formation l'Ecole des parents : Récapitulatif des notions et thèmes abordés

Apports grammaticaux et lexicaux	Notions langagières et compétence de communication	Compréhension du système éducatif français
. L'alphabet (épeler)	. Se présenter (oral, écrit)	. Visite du collège
. Les chiffres et les nombres	. Présenter quelqu'un	. Sensibilisation à la diversité culturelle du collège
. L'heure, la date (jour, mois, année)	. L'identité, la nationalité	. Connaître les membres de l'équipe pédagogique
. lexique de la famille	. Dire l'heure	. Prendre un rendez-vous avec un membre de l'équipe pédagogique
. Lexique des métiers	. Se situer dans le temps	. La notion de laïcité
. Lexique des disciplines d'enseignement	. Exprimer la durée	. Comprendre l'emploi du temps de l'élève
. Être avoir	. La situation dans l'espace	. Comprendre l'organisation du carnet de liaison
. Les verbes pronominaux	. Les salutations et formule de politesse (oral, écrit)	. Connaître le règlement intérieur
. Le présent de l'indicatif	. Exprimer le besoin	. Remplir un billet d'absence
. La phrase simple	. Exprimer l'obligation	. Connaître les disciplines d'enseignement à l'école
. La phrase négative	. Exprimer une opinion	. Comprendre l'organisation de l'année scolaire
. La phrase interrogative	. Exprimer le souhait	. Comprendre un bulletin scolaire
. L'impératif	. Exprimer l'hypothèse	. Comprendre l'organisation du système scolaire français de la maternelle au secondaire
. Imparfait et passé composé	. Exprimer une action passée	. L'orientation
. L'article défini	. Tenir une conversation téléphonique	. Les loisirs, les activités périscolaires
. L'article indéfini		. Chercher des ressources sur internet
. Le genre et le nombre		. Comprendre la plateforme E-lyco
. L'accord du nom et de l'adjectif		
. Pronoms personnels		
. L'adjectif possessif		
. Les pronoms toniques		
. Les pronoms démonstratifs		
. Les pronoms <i>en</i> et <i>y</i>		
. <i>Il y a / il n'y a pas</i>		
. Les liaisons		
		Comparaison systématique avec les systèmes scolaires des pays d'origine des participants



HISTOIRES DU MONDE



Témoignages et récits d'élèves du CRAL
Collège L. Rutigliano 2011-2012

1. Lis le texte d'introduction du recueil "Histoires du Monde"

Définition :

allophone (adjectif et nom commun)

Personne dont la langue maternelle est différente de celle de la communauté dans laquelle elle vit.

2. Réponds aux questions suivantes en t'aidant du texte d'introduction

A. Qu'est ce veut dire l'acronyme (le sigle) CRAL?

.....

B. Qu'elle est la mission du CRAL?

.....

.....

.....

C. A ton avis, que veut dire "primo-arrivants"?

.....

.....

.....

3. Choisis le texte que tu veux parmi les 12 témoignages présents dans le recueil. Lis le attentivement.

4. Réponds aux questions suivantes

A. Comment s'appelle la personne qui a écrit ce texte?

B. De qu'elle pays vient cet élève?

C. Connais-tu son âge?

D. Sur quel continent se situe son pays? (Tu peux t'aider de la carte du monde située au début du recueil)

.....

E. Qu'appelle-t-on une langue maternelle?

.....

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : EVEN PRENOM : Cécile

DATE : 4 10 2013 SIGNATURE

