HAL
open science

Faciliter la communication entre écoles et familles allophones, plurilingues et/ou francophones. Quelles actions mettre en place dans un établissement primaire dans le but d'améliorer la réussite scolaire des élèves ?

Bibiane Lhomme-Dolle

To cite this version:

Bibiane Lhomme-Dolle. Faciliter la communication entre écoles et familles allophones, plurilingues et/ou francophones. Quelles actions mettre en place dans un établissement primaire dans le but d'améliorer la réussite scolaire des élèves ?. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01016719

HAL Id: dumas-01016719

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01016719

Submitted on 1 Jul 2014

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.

Faciliter la communication entre Ecoles et Familles allophones, plurilingues et/ou francophones.

Quelles actions mettre en place dans un établissement primaire dans le but d'améliorer la réussite scolaire des élèves ?

Bibiane DOLLE née LHOMME

Sous la direction de :

Monsieur Cyril TRIMAILLE (Directeur)

Madame Charlotte DEJEAN-THIRCUIR (Membre du jury)

UFR : Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département : Sciences du Langage et didactique du Français Langue Etrangère

---

Mémoire de master 2 professionnel - 18 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2013-2014

Faciliter la communication entre Ecoles et Familles allophones, plurilingues et/ou francophones.

Quelles actions mettre en place dans un établissement primaire dans le but d'améliorer la réussite scolaire des élèves ?

Bibiane DOLLE née LHOMME

Sous la direction de :

Monsieur Cyril TRIMAILLE (Directeur)

Madame Charlotte DEJEAN-THIRCUIR (Membre du jury)

UFR : Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département : Sciences du Langage et didactique du Français Langue Etrangère

---

Mémoire de master 2 professionnel - 18 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

A M. Cyril Trimaille, directeur de ce mémoire, qui m'a guidée durant ce travail. Ses remarques m'ont permis de progresser dans mes réflexions et d'avancer. Merci également à Mme Charlotte Déjean-Thircuir pour sa participation.

A toute l'équipe de l'école, directrice ou collègues. Tous m'ont accueillie avec gentillesse et sollicitude, prenant de leur temps pour répondre à mes questions et me faire part de leurs réflexions.

Aux membres du centre social et du CADA pour leur disponibilité et leur écoute.

J'ai également une pensée pour ces parents avec qui j'ai discuté, travaillé, mais surtout partagé…

A ma famille qui a supporté avec patience mes absences et mon manque de disponibilité durant cette année, qui m'encourage dans mes projets… actuels et à venir…

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

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 : DOLLE-LHOMME PRENOM : BIBIANE

DATE : 11/06/2014 SIGNATURE : [redacted]

Table des matières

Remerciements 3

Table des matières 7

Introduction 10

PARTIE 1 - CONTEXTE ET CADRE THEORIQUE 12

CHAPITRE 1 – CONTEXTE SCOLAIRE 13

I. L'établissement scolaire 13

A. L'école 13
B. L'équipe enseignante 14
C. Le personnel éducatif 14
D. Le public accueilli 15
E. La prise en charge des élèves allophones 15

II. Les partenaires locaux 16

A. La ville 16
B. Les associations locales 16
C. Le centre social 16
D. Ouverture d'un CADA 17

CHAPITRE 2 – LE PLURILINGUISME DES ELEVES 17

I. Démarche empirique de mise à jour des répertoires verbaux et biographies langagières 18

A. Dans les classes de maternelle et jusqu'au CP 18
B. Dans les classes de primaire 18

II. Résultats 19

III. Conclusions 21

CHAPITRE 3 – LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS 22

I. Les difficultés des élèves attribuées au milieu social défavorisé 23

II. Les difficultés des élèves attribuées à une méconnaissance du système scolaire par les parents 24

III. Les particularités des enfants de cette école 25

IV. Les spécificités des parents allophones nouvellement arrivés 25

V. Conclusions 26

CHAPITRE 4 – LE CADRE THEORIQUE 26

I. Etre un enfant plurilingue : quelles significations ? 26

A. D'une représentation initiale souvent négative à un atout 27
B. Etre un enfant plurilingue dans une institution scolaire française 28
1. La France est un pays dont le passé monolingue est très prégnant 29
2. Les acteurs du système scolaire et institutionnel ont des représentations variables du bi-plurilinguisme 30

II. Accueillir un élève allophone à l'école 32

A. Le texte de référence, le CASNAV 32
B. EANA : qui sont-ils ? Une population caractérisée par une grande hétérogénéité 34
C. Des besoins différents 35

III. Les relations entre les parents et l'école 35

A. historique 35
B. Quels échanges existent maintenant entre les familles et l'école ? 37
1. Les échanges institutionnels 37
2. Les échanges relationnels 37
3. Les échanges par les devoirs scolaires 38
C. Les relations parents-école du côté des parents 39
D. Les relations parents-école du côté des enseignants 40
E. La situation des parents allophones 42

IV. Ouvrir l'école aux parents 43

A. Faciliter la communication avec les parents : dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » ou OEPRI 44
B. Prise en compte de l'altérité culturelle et plurilingue des parents 45

PARTIE 2 - PROBLEMATIQUE ET ACTIONS RETENUES 47

CHAPITRE 4 – DEFINITION DE LA PROBLEMATIQUE 48
CHAPITRE 5 – LES DOMAINES D'ACTION ENVISAGEABLES 49
I. Axe un : la communication 49
A. Améliorer la communication écrite et orale entre les parents et l'école 49
B. Mettre en place des cours de français destinés aux parents sur des supports en rapport avec l'école 50
II. Axe deux : la connaissance du système scolaire français 50
A. Fournir des informations sur le système scolaire français, de la maternelle jusqu'au baccalauréat 50
B. Apporter une aide méthodologique aux élèves de CM 50
III. Axe trois : l'implication des parents dans la vie de l'école 51
A. Mettre en place des activités d'éveil aux langues en profitant de parents disponibles pour intervenir 51
B. Ouvrir un lieu de rencontre pour les parents, les enseignants, divers acteurs du système social 51
CHAPITRE 6 – LES CRITERES DE CHOIX 51
CHAPITRE 7 – LES ACTIONS RETENUES 54
PARTIE 3 - ELABORATION ET MISE EN ŒUVRE DES ACTIONS RETENUES 55
CHAPITRE 7 – COMMENT AMELIORER LA COMMUNICATION ECRITE ET ORALE ENTRE LA DIRECTION DE L'ECOLE ET LES PARENTS ? 56
CHAPITRE 8 – COMMENT INFORMER LES PARENTS FRANCOPHONES, PLURILINGUES OU ALLOPHONES SUR LE SYSTEME SCOLAIRE FRANÇAIS ? 59
CHAPITRE 9 – COMMENT FACILITER LA COMMUNICATION ENTRE LES PARENTS ET L'EQUIPE ENSEIGNANTE ? MISE EN PLACE DE COURS DE FRANÇAIS DESTINES AUX PARENTS, SUR DES SUPPORTS EN RAPPORT AVEC L'ECOLE. 61
I. Mise en place de la formation 61
A. Elaboration des cours 61
1. Analyse de la demande 61
2. Analyse des besoins des apprenants 63
3. Collecter des données authentiques et les analyser 63
4. Mettre en place le programme de formation 65
5. Elaborer les activités didactiques 66
B. Information aux familles 66
II. Profils des apprenants 67
III. Déroulement de la formation 69
A. Choix pédagogique 69
B. Attitudes des apprenants 70
C. Objectifs définis versus objectifs atteints 72
PARTIE 4 - EVALUATION DU PROGRAMME ET PERSPECTIVES 74
CHAPITRE 10 – EVALUATION DES COURS DE FRANÇAIS 75
I. Pour les parents 75
A. Enquête mise en place 75
B. Résultats 75
1. Remarques concernant l'organisation pratique 77
2. Remarques concernant le contenu 77
3. Remarques concernant les progrès ressentis 77
C. conclusions 77
II. Pour les enseignants 78
A. Questions posées 78
B. Résultats 78
CHAPITRE 11 – PERSPECTIVES 78
I. Par rapport à la communication avec les parents allophones 79
A. Les communications administratives 79
B. Pérenniser la formation linguistique 79
II. Par rapport à l'ensemble des parents 81
A. Informer les parents sur le système scolaire français et ses attentes 82
B. Créer d'autres liens en mettant en place des activités d'éveil aux langues 82
Conclusion 84
Bibliographie 86

Table des annexes..... 90

Introduction

Enseignante en école primaire depuis 17 ans et directrice d'école depuis 9 ans, j'ai souhaité faire une « pause professionnelle » afin de suivre un master de Français Langue Etrangère.

Pourquoi cette formation ? Depuis quelques années, je fais partie d'un groupe d'enseignants dont l'objectif est de mettre en place des activités pédagogiques destinées à aider les professeurs des écoles dans la pédagogie des langues étrangères. Je souhaitais approfondir mes connaissances dans l'enseignement des langues étrangères, que celle-ci soit le français ou une autre langue. D'autre part je désirais, grâce à cette formation, me donner la possibilité de me réorienter professionnellement : enseigner le FLE à l'étranger, à des enfants de primaire nouvellement arrivés en France ou encore à des adultes dans le cadre de la formation continue.

J'ai choisi mon sujet de mémoire en tenant compte de mon désir de travailler plutôt avec des adultes afin de découvrir ce type d'enseignement. Mais d'autres raisons m'ont également guidée : en tant que directrice d'école, je suis amenée à fréquenter régulièrement les parents d'élèves. Houssaye présente l'acte pédagogique comme un équilibre entre trois pôles : enseignant – étudiant – savoir[1]. En école primaire, il est nécessaire d'en ajouter un quatrième : les parents. En effet, mon expérience professionnelle m'amène à penser que la situation familiale d'un enfant peut être à la fois un levier ou un frein à l'accès aux connaissances. Je souhaitais donc comprendre un peu mieux les relations qui peuvent se mettre en place entre Ecole et familles. Même s'il s'agit d'un roman, et donc à prendre avec du recul, le livre de Benameur « Les Demeurées » illustre ces relations si intimes et profondément enfouies entre enfant, parent et savoir. Pourquoi certains enfants apprennent si facilement et pourquoi cet accès à la connaissance est si difficile pour d'autres ? Quelle est l'influence familiale dans ces résultats ?

En fonction de ces paramètres, enseigner à des adultes – comprendre les relations entre Ecole et familles, mon choix s'est porté sur une école publique qui regroupait pour moi, extérieure à cet établissement, un ensemble de difficultés : milieu socio-économique défavorisé, nombre important d'enfants d'origine étrangère, parents distants du milieu

[1] http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php (Consulté le 17/05/2014).

scolaire… J'ai donc pris contact avec la directrice afin de lui proposer mon projet : travailler sur la communication entre l'école et les familles et plus particulièrement les familles allophones, s'agissant d'un master de FLE. L'idée est d'étudier les actions qui peuvent être mises en place afin d'améliorer ou de favoriser les relations entre les parents et l'école, partant du principe que si les parents comprennent mieux le système éducatif, s'ils sont plus en phase avec les demandes scolaires, ceci pourrait avoir un impact positif sur les résultats et le bien-être de leurs enfants.

Durant le temps imparti, de janvier à mai 2014, j'ai tout d'abord évalué les besoins ou les attentes des parents : attente en formation linguistique, en informations sur le système scolaire, ou leurs disponibilités éventuelles pour intervenir auprès des enseignants. En fonctions de ces éléments, j'ai mis en place certaines actions destinées à faciliter les relations entre parents allophones ou non, et l'école. Un retour des parents concernés par ces dispositifs m'a permis d'évaluer mon travail, mais le temps m'a manqué pour observer son impact sur les résultats des élèves ou sur les communications effectives entre les parents et le corps enseignants.

Je présenterai dans une première partie le contexte de cette école et notamment un recensement des répertoires verbaux des élèves et quelques représentations des enseignants en poste dans l'établissement étudié. Ensuite un cadre théorique permettra de comprendre et d'articuler les différents éléments qui peuvent intervenir dans la scolarité d'un enfant plurilingue ou allophone et les paramètres pouvant influencer les relations entre parents et école. L'ensemble de ces éléments – contexte et cadre théorique – permettra la mise en place de la problématique. Puis les actions retenues seront présentées ainsi que leurs mises en œuvre. Je terminerai par une évaluation du programme mis en place et les perspectives en vue d'une pérennisation

Partie 1

-

Contexte et cadre théorique

Chapitre 1 – Contexte scolaire

I. L'établissement scolaire

A. L'école

L'établissement scolaire étudié est une école publique située dans une commune de 8700 habitants, sur un bassin de 25000 habitants. Nous y trouvons quatre écoles publiques et deux écoles privées regroupant toutes des classes de maternelle et de primaire. Il n'y a pas de carte scolaire. Les parents sont donc libres de choisir un établissement, quelque soit leur adresse de résidence. Deux collèges et deux lycées (un public et un privé pour chaque niveau) complètent cette offre scolaire.

L'école choisie comme cadre de ce mémoire comprend en janvier 2014, début de mes interventions, six classes pour 145 enfants. Elle est partagée en deux bâtiments indépendants dont les entrées sont différentes :

- un bâtiment maternel regroupant trois classes : classes de TPS-PS (les enfants sont accueillis à partir de deux ans), PS-MS et GS-CP.
- un bâtiment primaire avec trois classes : CP-CE1, CE1-CE2 et CM1-CM2.

Les cours de récréation sont entièrement séparées afin d'éviter de mélanger les plus jeunes et les plus âgés. La cantine est intégrée dans l'école : il n'y a donc pas de mixité avec des enfants d'autres écoles.

Cette école est intégrée dans un quartier de logements HLM et d'immeubles. Il y a peu de mixité sociale comme le font remarquer les enseignantes. Elles expliquent aussi qu'il existe trois communautés bien implantées : maghrébine, mahoraise et d'Europe de l'est. Une enseignante fait remarquer qu'*« il n'y a pas de mélange de communautés dans le quartier mais au sein de l'école, pas de problème. Les enfants jouent ensemble »*. Face à l'école se trouve le centre médico-social, une maison de retraite et une crèche.

En maternelle, les enseignantes voient régulièrement les parents car les enfants ne sont pas autorisés à venir ou partir seuls de l'école. Le dialogue parents-enseignants est donc facilité et régulier. Par contre en primaire, les enseignants ont un sentiment de « coupure » avec les familles car les enfants viennent fréquemment seuls à l'école. Le dialogue parents-enseignants se fait donc la plupart du temps suite à une invitation de la part d'un enseignant ou à la demande d'un parent.

Cet établissement n'est pas classé en Réseau d'éducation Prioritaire (REP) malgré les demandes de l'équipe enseignante.

B. L'équipe enseignante

L'équipe enseignante, uniquement féminine, et la directrice, sont stables, expérimentées et présentes depuis quelques années. Elles travaillent à plein temps ou à trois quart de temps et elles ont choisi leur nomination. Cette situation est assez particulière car en général, comme l'explique Carraud (2005) dans les établissements dits « difficiles » ou situés en REP, les enseignants sont majoritairement nouveaux, inexpérimentés et ont rarement choisi leur affectation. Le *turn-over* est alors important, davantage dans les collèges il est vrai, que dans les écoles. D'ailleurs la stabilité de l'équipe enseignante est posée comme un élément de la réussite éducative d'après ce même auteur**.**

Cette équipe est également soudée : le fait de manger fréquemment ensemble et de se réunir régulièrement (conseils de maîtres, de cycles…), permet de partager les difficultés et les différents moments du quotidien. Ceci est certainement un élément de cohésion. Cela assure aussi un lien entre les enseignantes de maternelle et de primaire, qui, sans ces moments de partage, auraient peu l'occasion de se rencontrer.

Une enseignante russophone, permet de faciliter la communication avec certains parents originaires d'Europe de l'Est.

L'équipe enseignante est secondée par la présence de membres du réseau d'aide aux élèves en difficulté (RASED) : une psychologue et une enseignante spécialisée dans les difficultés d'apprentissages (maître E)[2].

C. Le personnel éducatif

En maternelle, chacune des trois classes bénéficie de la présence à plein temps d'un agent spécialisé des écoles maternelles (Atsem) qui accompagne le travail quotidien de l'enseignant auprès des enfants. Ce personnel féminin est également présent depuis plusieurs années, vingt ans pour l'une d'elle.

Certains élèves de classes de primaire bénéficient de la présence d'une auxiliaire de vie scolaire ou AVS : la loi du 11 février 2005[3] permet à des enfants présentant des troubles du comportement et/ou des apprentissages, ou des troubles de santé invalidants, de bénéficier d'une inclusion scolaire, dont l'objectif est d'offrir les meilleures conditions possibles pour leur scolarisation. Un projet personnalisé de scolarisation, mis en place par une équipe

---

[2] http://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html (consulté le 11/06/2014)

[3] http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html (consulté le 11/06/2014)

pluridisciplinaire en rapport avec la Maison Départementale des Personnes Handicapées définit les conditions de scolarisation, l'attribution d'une AVS et sa quotité de service (plein temps ou temps partiel). En classe de CM1-CM2, cinq enfants bénéficient pour cette année scolaire d'une AVS. En CE1-CE2, et en CP-CE1 deux enfants dans chaque classe en bénéficient également. Ces AVS en nombre important sont le reflet de difficultés nombreuses que doivent gérer au quotidien les enseignantes.

D. Le public accueilli

Les enfants qui fréquentent l'école sont uniquement des enfants du quartier. Ils sont pour la plupart nés en France. Certains sont issus d'une immigration ancienne (2 à 3 générations), d'autre plus récente. Enfin des élèves allophones arrivent régulièrement. Une communauté mahoraise est présente, avec, comme indiquent les enseignantes, beaucoup de familles monoparentales mère-enfants.

Une difficulté importante pour les enseignantes est de gérer des effectifs instables du fait de déménagements fréquents en cours d'année, avec aussi bien des arrivées que des départs. L'école accueille de temps et temps des enfants issus du foyer de l'enfance, placés en familles d'accueil ou non, qui ne restent parfois que deux à trois mois.

Les fiches de renseignements demandées par l'établissement scolaire ne comportent pas, pour des raisons de confidentialité, les professions des parents. Il n'est donc pas possible de définir précisément leur milieu socioprofessionnel.

Les dénominations pour définir un quartier comme celui-ci sont nombreuses (Avenel, 2006) : « *quartiers sensibles, quartiers populaires, quartiers ethniques, quartiers pauvres, quartiers de relégation…* » Mais, dans tous les cas, comme l'explique cet auteur, il s'agit d'un quartier portant une image négative dans la commune, auprès des enfants scolarisés dans d'autres écoles ou même des adultes. Cette mauvaise réputation peut avoir des effets nombreux sur l'identité des habitants ou des enfants de ce quartier lorsqu'ils se retrouvent en situation de mixité (conflits, tensions …).

E. La prise en charge des élèves allophones

Une enseignante spécialisée dans la prise en charge des élèves allophones est présente à mi-temps à l'école. Elle prend les enfants en petits groupes en fonction de leur niveau de français mais en tenant également compte de leur âge afin de ne pas mélanger les plus jeunes et les plus âgés. Elle a choisi de travailler dans la bibliothèque de l'école afin

de disposer de tables mais aussi de petits canapés et de créer ainsi un temps d'apprentissage plus convivial.

Du fait de l'arrivée en janvier 2014 de quinze nouveaux enfants allophones (suite à l'ouverture d'un CADA : centre d'accueil aux demandeurs d'asile), une enseignante supplémentaire a été nommée à trois quart de temps afin de seconder l'enseignante spécialisée.

II. Les partenaires locaux

A. La ville

La mairie gère la cantine et les temps de garderie sur la pause méridienne, ou après la classe. Elle propose également des activités péri-éducatives durant ces périodes. Ces activités sont libres pour tous les enfants présents entre 12h et 13h30, et sur inscriptions prises auprès des enseignantes, pour celles proposées après la classe. Il n'y a pas classe le mercredi matin.

B. Les associations locales

Le secours populaire local assure des temps d'aide aux devoirs pendant une demi-heure après la classe, en relation avec les enseignantes qui désignent les enfants à prendre en charge.

C. Le centre social

Le centre social, situé non loin de l'école, propose des activités pour les enfants du quartier et pour les adultes. L'encadrement est assuré par des animateurs du centre et par des bénévoles :

- aide aux devoirs, en présence des parents les vendredis soirs.
- aide à la parentalité les mercredis matins, regroupant enfants et parents : travail sur la méthodologie, l'organisation, l'aide aux devoirs…
- cours de français langue étrangère les lundis après-midis (parfois les samedis matins). Ces cours sont encadrés par une enseignante détachée de la caisse d'allocation familiale et par des bénévoles. Ils sont gratuits et les inscriptions nombreuses avec beaucoup d'hétérogénéité de niveaux, d'âge et de situations personnelles : retraités, mineurs isolés, mères de famille, personnes sans emploi …

D'autres activités sont proposées : gymnastique, yoga, cuisine, chorale etc.

D. Ouverture d'un CADA

Un centre d'accueil de demandeurs d'asile (CADA) de cinquante-cinq places a ouvert début 2014 dans le quartier de cette école. Cette ouverture s'est accompagnée de l'arrivée de quinze enfants allophones à l'école, originaires d'Arménie, d'Albanie et du Congo. Cette structure est gérée par l'association Forum Réfugiés. Elle regroupe entre autre, une responsable pour les procédures de demandes d'asile et une autre qui s'occupe plus particulièrement de l'animation et de la scolarisation : relations avec les établissements scolaires, vie quotidienne... C'est avec cette dernière que je suis en relation.

Chapitre 2 – Le plurilinguisme des élèves

Cette présentation de l'école laisse supposer que les langues connues et/ou parlées par les enfants sont certainement nombreuses. Cependant la directrice ne dispose pas d'un état précis des langues connues par les enfants ou les parents. Il s'agit plutôt d'une connaissance individuelle des enseignantes vis-à-vis de chaque élève. C'est pourquoi, avant toute autre démarche, j'ai souhaité avoir une représentation à la fois des biographies langagières et des répertoires verbaux des élèves. La biographie langagière d'une personne (Cuq 2003)[4], est définie comme « *l'ensemble de chemins linguistiques plus ou moins longs, plus ou moins nombreux, qu'elle a parcouru et qui forment désormais son capital langagier* ». Certains élèves de cette école ont vécu des parcours migratoires variés et parfois complexes qui ont alimenté cette biographie. Ces parcours langagiers variés ainsi que des situations familiales diverses alimentent les répertoires verbaux de ces enfants. Le répertoire verbal (Gumperz cité par Trimaille, cours CNED) est « *l'ensemble des ressources langagières dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer dans les diverses situations auxquelles il est confronté* ». Certains élèves, selon les situations de classe, de récréation, les interlocuteurs… vont utiliser les diverses langues de leur répertoire verbal.

Ces connaissances apporteront une image des langues familiales pratiquées à la maison et donc une idée des familles pour lesquelles l'usage du français peut poser problème dans leur relation avec l'école. Ceci permettra d'anticiper certaines difficultés de communication.

---

[4] http://club.quomodo.com/b-n-daefle/archives/6_-_journees_fle_2013/6_10_-_casnav_de_paris_-_15_05_13_-_biographies_.html (consulté le 11/06/2014)

I. Démarche empirique de mise à jour des répertoires verbaux et biographies langagières

Ma démarche a été différente selon qu'il s'agissait d'une classe maternelle ou primaire. Mais dans tous les cas mon objectif était de connaître les langues parlées et/ou comprises par les enfants et celles utilisées avec leurs parents au quotidien. Pour les élèves, l'objectif était de réaliser « l'arbre des langues de la classe » ou leur « fleur des langues » inspirés de la démarche d'éveil aux langues du Projet Socrates/Lingua (1998) et « un arbre polyglotte » de Maire-Sandoz (2008).

A. Dans les classes de maternelle et jusqu'au CP

La séance de travail a eu lieu en début de matinée avec les plus petits, de façon à disposer du maximum d'enfants, certains ne venant pas l'après-midi. Je me suis d'abord présentée en allemand. J'ai attendu leurs réactions et leur ai demandé pourquoi ils n'avaient pas compris. Nous avons eu alors un temps d'échange sur les langues qu'ils connaissaient.

Je leur ai ensuite posé un certain nombre de questions, assez rapidement afin que cela ne soit pas trop long et ne pas perdre leur attention : quelle langue parles-tu avec papa ? Avec maman ? Avec tes frères ou sœurs ? Pour les élèves plus grands (GS et CP), j'ai demandé le nom de la langue qu'ils utilisent lorsqu'ils jouent avec une peluche, pour compter jusqu'à dix, jusqu'à cent, pour rêver, lorsqu'ils sont en colère, quand papa ou maman leur racontent une histoire. Je notais simplement les noms des langues utilisées par les enfants en fonction des situations. J'écrivais également au tableau les noms des langues pratiquées.

La dernière étape a été la réalisation de « l'arbre des langues » de la classe : je nommais la langue écrite au tableau et un enfant la pratiquant venait et choisissait une feuille découpée. Je notais alors le nom de la langue sur cette feuille qui était ensuite collée sur un arbre préparé à l'avance[5].

B. Dans les classes de primaire

Pour les enfants de CE1 et CE2, la première séance était comparable à celle pratiquée en maternelle. La deuxième séance consistait à remplir collectivement un questionnaire[6] : nous prenions les questions les unes après les autres et je les expliquais

[5] Annexe 1 : arbres des langues de la classe de CE1-CE2 et de l'école.
[6] Annexe 2 : questionnaire de détermination du répertoire verbal

afin que les enfants en comprennent bien la signification. Ensuite un temps d'échange complétait ce travail.

Pour les élèves de CM, trois séances ont été réalisées : la première consistait en un tour de table pendant lequel chacun se nommait, et indiquait les langues parlées avec ses parents. Lors de la deuxième séance, nous avons tout d'abord eu un temps de discussion comparable à la première séance des autres classes. Les élèves ont ensuite réalisé leur biographie langagière selon une activité d'éveil aux langues mis en place lors du projet Socrates/Lingua avec réalisation de leur « fleur de langues[7] »
Pendant la troisième séance les élèves ont répondu au questionnaire[8] proposé dans les classes de CE.

II. Résultats

Les résultats présentés ici sont sur la base des pratiques déclarées des élèves. Pour les enfants de TPS et PS cependant, je n'ai pas toujours tenu compte de leurs réponses car ils savent qu'ils ne parlent pas la même langue à la maison qu'à l'école, mais ne sont pas toujours capables de nommer la langue utilisée. Dans certains cas, c'est l'enseignante qui m'a indiqué le nom de la langue parlée lorsqu'elle la connaissait. Il est surprenant d'ailleurs que bien souvent ces enfants, à la question « quelle langue parles-tu avec papa ou maman ? », répondent « l'anglais ». Ils ont donc compris, malgré leur jeune âge que l'anglais est une langue étrangère pour eux mais dont ils ont déjà entendu le nom. Akinci (2003) lors d'une étude réalisée dans des écoles élémentaires de Lyon, a constaté qu'un grand nombre d'enfants citent l'anglais parmi les langues parlées à la maison (435 sur 6241 élèves ayant répondu à l'enquête), après l'arabe et le turc, et avant l'espagnol, le portugais et le créole. Cette langue n'avait pas de rapport avec une situation familiale particulière. Le même phénomène était observé dans les villes partenaires de cette étude : Göteborg, Hambourg, La Haye, Madrid et Bruxelles. Il constate un statut « *élevé* » pour l'anglais et « *une tendance à pénétrer les foyers populaires* ». La raison en serait d'après cet auteur le rôle considéré comme « *indispensable à l'échelle mondiale* » de cette langue et donc une incitation des parents à l'utiliser à la maison le plus tôt possible. Nous pouvons également nous demander s'il n'y a pas un certain fantasme des enfants à déclarer parler anglais : c'est par exemple le cas d'une élève en classe de GS-CP qui, face à ses camarades

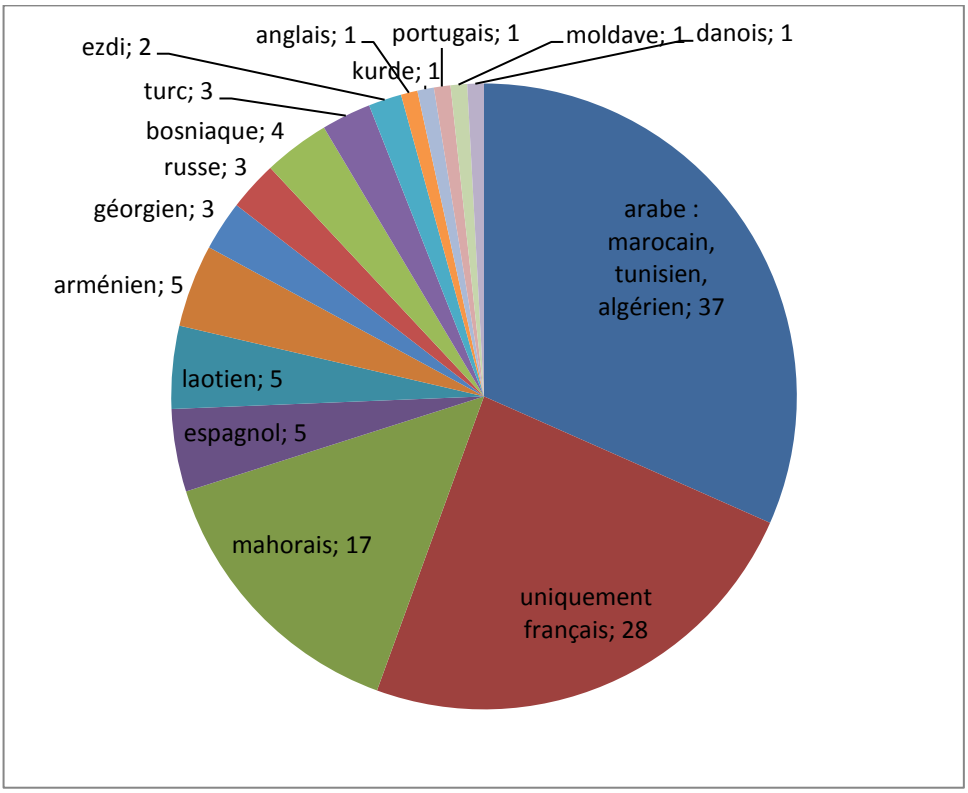
---

[7] Annexe 3 : fleur des langues, CM, et annexe 4 : Détermination des biographies langagières des élèves.
[8] Annexe 2 : questionnaire de détermination du répertoire verbal

plurilingues répétait avec insistance que son papa lui parlait anglais à la maison. Il s'agit en fait d'une famille francophone, dont les parents sont séparés, l'enfant vivant avec sa maman. Il n'y a, d'après l'enseignante, aucune raison particulière au fait que son papa lui parle anglais.

Se pose aussi la situation d'enfants qui peuvent ne pas oser indiquer la langue parlée à la maison, par crainte du regard des autres élèves ou parce que leurs parents, en situation instable, leur demande de ne pas faire référence à leurs origines géographiques. C'est peut-être le cas d'une élève de MS-GS, vis-à-vis du géorgien. De même un élève de CP russophone, refusait de dire quelques mots en russe mais tenait absolument à me montrer qu'il savait compter en anglais. S'autorise-t-il - ou est-il autorisé - à parler sa langue première à l'école ? Ou veut-il simplement se mettre en avant, l'anglais apparaissant pour lui plus valorisant ?

Le graphique suivant présente les langues des répertoires verbaux des élèves, répertoriées dans cette école suite à ces activités. Le nombre indiqué représente le nombre d'enfants utilisant la langue considérée, sur un total de 117 élèves.



Seize langues sont présentes dans les répertoires verbaux de cent dix-sept élèves. Le total ne correspond pas au nombre d'enfants de l'école dans le sens où les enfants de TPS-PS ne

sont pas tous comptabilisés, soit parce qu'ils n'ont pas répondu, soit qu'ils ne connaissent pas le nom de la langue parlée à la maison, ou qu'ils étaient absents. D'autre part certains enfants parlent plusieurs langues à la maison selon les personnes auxquelles ils s'adressent.

Le nombre final de langues est en fait plus important que celui comptabilisé ci-dessus : une enseignante m'a indiqué qu'il manquait le « malien » (désignation émanant de l'enseignante), l'enfant était absent ce jour-là, et suite à l'ouverture du CADA en janvier, il faudrait ajouter également une ou des langues de la région congolaise et l'albanais soit un total de dix-neuf langues.

III. Conclusions

Nous constatons le nombre important de langues représentées dans une petite école de province avec seulement vingt-huit enfants qui sont dans une situation de monolinguisme francophone, soit environ 24% et donc 76% d'élèves plurilingues. Akinci (2003) obtient un taux de 53,5% d'élèves plurilingues sur la communauté lyonnaise, nombre qu'il estime être déjà important si on le rapproche de la valeur de 26% trouvée lors du recensement de 1999 (valeur citée dans l'article). Pour Akinci, ce taux élevé obtenu à Lyon est dû à « *un fort pourcentage d'immigrants, la région Rhône-Alpes étant la deuxième région après la région parisienne à avoir un pourcentage très élevé d'immigrés dans sa population et de réfugiés, notamment des Albanais* (page 43)».

Cette école présente donc un taux d'enfants en situation plurilingue très élevé. Cette situation vient certainement du fait qu'elle est le seul établissement scolaire à proximité d'une zone d'habitation de type HLM et qui concentre de nombreux parents issus de l'immigration, ancienne ou plus récente, en recherche d'un logement à coût réduit.

Les classes de CE1-CE2 et CM1-CM2 ont permis d'obtenir des réponses plus détaillées que dans les autres classes : en effet, il y a eu à la fois des entretiens oraux et un questionnaire écrit. Les résultats suivants ont été obtenus :

- 9 enfants sont dans des familles où seul le français est pratiqué.
- 13 enfants sont dans une situation où le ou les deux parents parlent une autre langue et les enfants répondent en français.
- 8 enfants sont dans des familles ou le ou les parents parlent une autre langue et les enfants répondent en français ou dans la langue de la famille.

Ces deux dernières situations révèlent que les enfants, sous l'effet des langues familiales, de la langue de scolarisation et de leurs parcours migratoires ont développé leur propre répertoire verbal. Le choix de langues qu'ils opèrent est fonction de la situation de

communication (en production ou en réception), de l'interlocuteur (famille, camarades de même groupe ethnolinguistique ou non…). Ces élèves possèdent des compétences bi-plurilingues certaines qu'ils savent adapter au contexte. Les réponses montrent également un répertoire linguistique asymétrique entre enfants et parents. Notons cependant que ces derniers, même s'ils ne pratiquent pas le français de la même façon que leurs enfants, sont aptes à le comprendre dans les situations de communication avec l'école.

- 11 enfants sont dans des familles où le français n'est pas utilisé, ni par les enfants ni par les parents. Les langues pratiquées dans ces cas sont : le mahorais (4), le russe (2), l'arabe (2), le marocain (1) et l'arménien (2). Il faudrait ajouter encore l'albanais et une ou des langues pratiquées au Congo suite à l'ouverture du CADA.

Pour ces situations, les difficultés de communication entre les parents et l'école peuvent être importantes : certains de ces parents, nouvellement arrivés en France, ne pratiquent quasiment pas le français.

Nous constatons ainsi un plurilinguisme important pour les élèves, quelque soit le niveau de classe : pour certains le français côtoie une ou plusieurs autres langues à la maison, pour d'autres le français est absent des communications orales. Pour les familles concernées, les communications orales ou écrites avec l'institution poseront sans doute problèmes.

Chapitre 3 – Les représentations des enseignants

Afin d'avoir une idée des représentations des enseignants, j'ai pratiqué des entretiens semi-directifs avec quatre collègues :

- deux enseignantes titulaires d'un poste depuis plusieurs années dans cet établissement (C et P).
- un enseignant titulaire remplaçant depuis quatre ans (Ce) : il a l'avantage de connaître cette école mais aussi d'aller régulièrement dans d'autres structures. Il a donc du recul pour pouvoir comparer si besoin. Du fait de l'absence pour une longue durée de la directrice, c'est lui qui fait fonction de directeur.
- une enseignante (F) spécialisée dans la prise en charge des troubles des apprentissages.

La trame des entretiens portait sur le comportement des élèves, les relations entre les parents et l'école, les difficultés pour communiquer avec les parents, les devoirs à la maison, les différences entre parents allophones et francophones ou plurilingues. J'ai également demandé aux enseignants ce qui les motivait pour rester dans cette école.

Ces représentations peuvent être classées en quatre domaines.

I. Les difficultés des élèves attribuées au milieu social défavorisé

Les enseignants remarquent que les enfants ne sont pas spécialement violents entre eux, du moins pas plus qu'ailleurs. L'un d'eux explique qu'ils peuvent avoir une expression verbale perçue parfois comme agressive mais il constate que c'est plutôt lié à leur façon d'être. Cependant, les élèves ne sont pas perçus comme étant à leur travail. C et P ressentent un mal être chez eux. D'après elles, leurs besoins primaires « manger – dormir – avoir des câlins » ne semblent pas remplis : « *des enfants s'endorment en classe. Il faut prévoir des goûters lorsqu'ils restent en Aide Personnalisée après la classe. On est obligé de pallier à tout cela* » font-elles remarquer.

Elles constatent également que les parents n'ont pas toujours les capacités pour suivre la scolarité de leurs enfants. Concernant les mots sur le cahier de correspondance : « *s'ils les lisent, ils ne les comprennent pas toujours, sinon ils ne les lisent pas* ». Elles font remarquer que bien souvent les enseignants de l'école adaptent leur façon de faire afin d'intégrer ce paramètre social : « *les parents ne vont pas changer, parce qu'ils ne veulent pas, ils ne peuvent pas. C'est nous qui changeons notre façon de faire. On ne ferait pas cela dans d'autres écoles.* » Cette remarque révèle la volonté de l'équipe enseignante de s'adapter aux élèves, de prendre en compte leurs différences linguistiques mais aussi sociales. C'est ici l'école qui s'adapte aux enfants et à leurs besoins et non l'inverse. Nous avons là les bases même de l'école inclusive, présentée dans la loi de juillet 2013[9].

Si les enfants ne sont pas violents entre eux, les parents peuvent se montrer parfois violents vis-à-vis de leurs enfants. Dans ces conditions, il leur arrive de minimiser certaines difficultés scolaires ou comportementales afin que les enfants ne soient pas punis trop durement.

Enfin les quatre enseignants sont unanimes pour constater une différence culturelle importante avec les familles mahoraises, et que cela représente une difficulté dans les relations école-parents. Par exemple, les liens familiaux ne semblent pas toujours définis clairement selon nos critères européens : « *c'est la communauté qui élève l'enfant* ». L'enseignante P relève le paradoxe suivant : « *ils viennent ici [en métropole] pour que les*

---

[9] http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000027682584&idSectionTA=LEGISCTA000006166558&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20140602 (consulté le 02/06/2014)

enfants étudient mais en même temps on a l'impression qu'ils ne se préoccupent pas de l'école. » Un enfant lui a fait remarquer que « *sa maman s'en fiche [de l'école]* ».
Ces constats montrent qu'il n'est pas toujours aisé pour les enseignants de travailler sereinement, qu'ils doivent prendre en compte des paramètres éducatifs et culturels qui dépassent les faits scolaires.

II. Les difficultés des élèves attribuées à une méconnaissance du système scolaire par les parents

Aux réunions de rentrée, les enseignants remarquent que 2, 3 parfois 6 parents sont présents, mais rarement plus et que ceux qui viennent sont ceux qui, dans tous les cas, attendent leurs enfants au portail ou viennent les voir si nécessaire. Ils ont l'impression que les familles ne se sentent pas concernées par l'école. Cependant dans leurs propos certaines remarques reviennent régulièrement : « *les parents ont peur qu'on les juge... Ils ont peur par leur manque de connaissance... Certains ne sont pas allés à l'école... On a l'impression qu'il y a le maître tout puissant car lui seul a le savoir et les parents autour qui n'ont pas le savoir et qui ont des craintes* ». Ces remarques sont à rapprocher des observations de Glasman (1997), Jamoulle (2010) ou Perrier (2013) : certains parents, de milieu socioculturel défavorisé, n'investissent pas l'école non par manque d'intérêt, mais du fait d'un sentiment d'incompétence. L'enseignante F explique que cette situation viendrait du fait que les parents ne comprennent pas le rôle de l'école et sont incapables de montrer à leurs enfants comment être apprenants. D'après elle, ces parents ne savent pas aider leurs enfants, ne parviennent pas eux-mêmes à percevoir les liens entre les apprentissages. Ils ont des attentes inadaptées vis-à-vis de l'école. D'où la remarque de Ce : « *l'école est un lieu loin de leur préoccupation. C'est là où on amène les enfants le matin et où on les reprend le soir. Ils [les parents] ne donnent pas de sens aux apprentissages. Les remarques [des enseignants] ne portent pas* ». Une enseignante fait ainsi remarquer : *on n'attend plus d'aide des parents. On sent qu'ils ne peuvent pas, qu'ils n'ont pas les moyens d'aider leurs enfants* ».

Cependant, malgré cette distance vis-à-vis des apprentissages, les parents reconnaissent le travail scolaire de leurs enfants, le fait qu'ils travaillent plus que dans leur pays d'origine. D'autre part, même si les parents ne vont pas rencontrer spontanément l'équipe enseignante, ils ne vont pas se défausser s'ils sont sollicités. Ils ne fuient pas l'école mais ne l'investissent pas. Enfin F constate que certains parents sont demandeurs d'explications ou de moyens pour aider leurs enfants. Le problème vient alors du fait que

pour dialoguer avec ces parents, leur expliquer comment faire, il faut pouvoir les amener à l'école. F souhaiterait la présence d'un médiateur qui pourrait aller dans les familles et amorcer ainsi un dialogue.

III. Les particularités des enfants de cette école

Les enfants de cette école présentent une très grande mixité culturelle et ceci, d'après les enseignants, génère moins de clans et donc moins de conflits et une ambiance jugée comme plutôt bonne. Comme le fait remarquer Ce : « *ils [les enfants] ont leurs différences mais en même temps ils sont tous différents ! Il n'y a pas de mixité sociale mais une mixité culturelle. C'est une richesse.* » Il n'y aurait pas de mélange de communautés dans le quartier, mais au sein de l'école, il n'y a pas de problème. Les enfants jouent ensemble.

Les enseignants estiment que les enfants apprécient de venir à l'école. La raison en serait « *qu'à la maison ils s'ennuient, ils sont livrés à eux-mêmes, on ne les écoute pas, on ne leur propose pas des activités de leur âge.* »

Ils trouvent également les élèves attachants : *« ils veulent tous nous donner la main, nous bisouter. On reçoit des dessins, des cadeaux, des maîtresses je t'aime.* » Mais ces attitudes d'enfants révèleraient, d'après C et P, un déficit affectif : *« c'est valorisant, mais cela fait un peu mal car ce n'est pas notre rôle.* » Ce trouve les élève globalement corrects avec les adultes de l'école.

IV. Les spécificités des parents allophones nouvellement arrivés

Les remarques à propos des parents allophones nouvellement arrivés en France sont similaires pour ces enseignants : ils trouvent ces parents reconnaissants de leur travail. Visiblement ils souhaitent que leurs enfants réussissent, s'intègrent et profitent de l'ascension sociale que peut offrir l'école. Ils se montrent très impliqués : *« ils ne comprennent pas mais font l'effort de venir, de prévenir si l'enfant est malade. Avec des gestes, les mots qu'ils possèdent, ils vont nous expliquer. Ils sont dans une dynamique positive* ». Les enseignants trouvent que leurs enfants sont très volontaires, apprennent vite, qu'ils sont polis et respectueux. Donc la maîtresse spécialisée constate que ce sont des élèves qu'elle ne suit pas.

Les remarques positives faites à propos de ces parents sont souvent complétées par une comparaison avec des parents d'autres communautés présents en France depuis plus longtemps et avec lesquelles cela se passe moins bien : *« ceux qui posent le plus de*

difficultés sont des enfants nés en France ». Tessier (2010) fait un constat similaire : les migrants récents ont encore de fortes aspirations scolaires pour leurs enfants et professionnelles pour eux-mêmes car « *[ils] ont eu moins le temps d'intérioriser leur condition relativement dominée dans le pays d'accueil »*. Par contre les immigrés anciens ou les familles populaires ont baissé leurs attentes car « *[ils] ont fait l'expérience de la rigidité du système scolaire et social depuis plusieurs générations. »*
Pour les enseignants, les difficultés scolaires, si elles existent chez un enfant, ne sont donc pas dues à la langue.

V. Conclusions

Je me suis demandée pourquoi, face à des conditions d'enseignement parfois difficiles, les enseignants restaient dans cette école. C et P en donnent une réponse : *« on se sent utile dans cette école… On veut qu'ils [les enfants] s'en sortent…On croit qu'ils peuvent s'en sortir…Ils sont bien dans la journée, on leur apporte ce que l'on peut. »* Mais elles complètent : « *on est là pour leur tendre la main, mais on ne peut pas tout faire non plus, pallier à tous les manques. »*

Cette école présente un grand avantage : une équipe enseignante soudée qui, malgré les difficultés, monte des projets et se démène pour apporter ce qu'elle peut aux élèves. Cette stabilité rassure également les parents. Comme conclut Ce : *« on ne fait pas ici la classe comme dans une autre école. »*

D'autre part, ces remarques indiquent également que pour ces enseignants, les difficultés scolaires ne sont pas liées à un manque de connaissance de la langue française mais aux difficultés sociales, à une distance importante entre l'institution scolaire, ses exigences et ce que les parents sont à même d'apporter à leurs enfants.

Chapitre 4 – Le cadre théorique

Je vais présenter dans ce chapitre certains éléments en lien avec la recherche actuelle qui permettent de mieux comprendre la situation de cette école.

I. Etre un enfant plurilingue : quelles significations ?

Les situations des ces enfants dans cette école sont très variables : certains sont arrivés récemment en France, depuis un mois, six mois ou une année… D'autre sont nés en France de parents immigrés ou eux-mêmes descendants de migrants. Ils ont par contre en commun de baigner dans deux ou plusieurs langues, entre la maison, la famille nucléaire

ou élargie, proche ou éloignée géographiquement, l'école…Ils sont amenés ainsi à côtoyer plusieurs langues et sont pour la plupart bi- ou plurilingues. Mais qu'entend-on par ce terme de bi-plurilinguisme ?

A. D'une représentation initiale souvent négative à un atout

Billiez (2007), dans un article dont le titre même révèle l'ambivalence de ce terme « *Etre plurilingue, handicap ou atout ?* » explique que l'idée souvent associée au terme « plurilinguisme » est une sorte de « semi-linguisme », situation dans laquelle le sujet n'est « ni… ni…» c'est-à-dire qu'il ne maîtrise aucune des deux langues : ni la langue d'origine (ou langue première) et ni la langue du pays d'accueil. Le bi-plurilinguisme est donc vécu comme un handicap linguistique. Helot (2007) relève le fait que fréquemment le terme « bilinguisme » est associé à l'adjectif « parfait », correspondant ainsi à la définition de Bloomfield (1935) :

« *Le cas extrême dans [la] connaissance d'une langue étrangère survient lorsque le locuteur est si compétent qu'on ne peut le distinguer des locuteurs autour de lui pour qui cette langue est leur langue maternelle. […] Lorsque cette connaissance parfaite d'une langue étrangère ne s'accompagne pas d'une perte de la langue maternelle, nous aboutissons au bilinguisme, connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles.* » Cette définition de Bloomfield implique que pour être bilingue, il faut maîtriser parfaitement une langue étrangère, de façon analogue à sa langue maternelle, c'est-à-dire ici la langue apprise dès l'enfance.

Lors du premier cours portant sur le plurilinguisme auquel j'ai assisté à la faculté Stendhal de Grenoble et dirigé par C. Trimaille (septembre 2013), les étudiants présents associaient également le bi-plurilinguisme avec un apprentissage linguistique qui commençait dès l'enfance, des capacités « maîtrisées » et des aptitudes à l'écrit. De fait, un certain nombre d'étudiants présents ne se considéraient pas comme bilingues. Cette situation est également relevée par Billiez (2007) qui remarque que de nombreux sujets ne se placent pas dans la catégorie « bilingue » du fait de leur définition personnelle du bilinguisme proche de celle de Bloomfield.

Ce mot « bi-plurilinguisme » est donc chargé d'une image forte et prégnante dans la société et qui pourtant ne tient pas compte de la réalité. En effet, dans le monde contemporain, nombreux sont les pays multilingues (Suisse, Pays-Bas, Inde, Canada…) et les situations de plurilinguisme suite à des migrations professionnelles ou autres sont de plus en plus nombreuses, notamment dans les grandes métropoles. Comme le remarque

Tabouret-Keller (1990) il y a d'une part une uniformisation des langues au sein de certains pays, notamment européens avec amenuisement des langues régionales, mais il y a d'autre part un brassage linguistique plus marqué dans les centres urbains du fait des phénomènes migratoires. De plus, cette représentation du plurilinguisme est également mise à mal si on considère que de nombreuses langues sont uniquement orales et n'ont aucun rapport à l'écrit. Cette définition initiale et inadaptée de Bloomfield perdure encore dans les esprits. Pourtant, dès 1984, Grosjean propose une autre définition du bi-plurilinguisme, plus conforme à la réalité.

« *Un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maitrise équivalente (et 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 maitrise semblable (et parfaite) des 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.* »

Grosjean met en avant l'aspect fonctionnel du bi-plurilinguisme : la personne bi-plurilingue utilise une ou plusieurs langues selon ses besoins, le contexte, l'entourage… Ses compétences linguistiques ne sont pas homogènes mais elle cherche à les adapter en fonction de ses nécessités et des situations de communication. Cette définition met également en avant le fait que le bi-plurilinguisme n'est pas figé dans le temps puisqu'il va évoluer en fonction des besoins du sujet : un individu pourra « oublier » des éléments linguistiques propres à une langue et en acquérir d'autres. Chaque individu bi-plurilingue mobilise des ressources de son répertoire communicatif en fonction de la nécessité dans laquelle il se trouve, montrant ainsi des capacités communicatives et d'adaptation à valoriser.

B. Etre un enfant plurilingue dans une institution scolaire française

Les élèves plurilingues se trouvent dans cette situation d'adaptation permanente : à l'école ils vont employer le français, langue demandée par l'institution. Mais à la maison, en famille ou dans la communauté constituée par les personnes de même origine ethnique, ils vont utiliser la langue familiale. Ils sont donc constamment en train de s'adapter à la situation de communication dans laquelle ils se trouvent, montrant donc des capacités linguistiques particulières. Ces alternances d'une langue à l'autre ne sont pas le reflet d'un mélange mais du choix volontaire de trouver le mode de communication le plus adapté à la

situation, permettant d'inclure plus facilement (ou d'exclure parfois) l'interlocuteur, d'exprimer des faits liés à une des cultures (Billiez 2011). Cependant l'adaptation de l'élève dans un établissement français est rendu difficile par les faits suivants.

1. La France est un pays dont le passé monolingue est très prégnant

Le français est une langue latine, initialement langue du peuple en opposition avec le latin, réservé à l'Eglise et à la noblesse. Le français ne sera imposé à l'ensemble de la population qu'à partir de la révolution française de 1789[10] : l'unification de la langue est vue comme un moyen d'unifier la nation. L'institution scolaire et l'administration ont été mises à contribution et le français est devenu l'unique langue pratiquée à l'école au détriment des autres, dont les usages étaient interdits.

Le 23 juillet 2008 a cependant été introduit un nouvel article à la Constitution française, l'article 75-1 : « *les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France* ». Cet ajout est une avancée, certes modeste comme le précise V. Bertile, Maître de conférence à l'Université Montesquieu-Bordeaux IV[11] mais qui permettra au législateur et aux collectivités territoriales de « *promouvoir plus aisément les langues régionales, leur enseignement et leur diffusion, par les médias, la signalisation etc.* » Mais cet article ne remet en cause ni la primauté de la langue française, langue de la République (article 2 de la constitution), et ne confère aucun droit au locuteur des langues régionales, comme par exemple des traductions de documents administratifs en langue régionale.

Cependant cette modification de la Constitution a déjà une première valeur symbolique indéniable en reconnaissant explicitement la valeur des langues régionales dites souvent minorées. Une première reconnaissance officielle est un début dans un processus de changement des mentalités qui permettra peut-être à terme d'accepter plus facilement le bi-plurilinguisme ou d'être dans un monolinguisme moins poussé. En effet, comme l'explique North (2011), accepter le bi-plurilinguisme des enfants (et des parents), c'est accepter que l'apprentissage du français, en tant que langue commune qui favorise l'intégration et repousse l'exclusion, se fasse sans renoncer à sa langue maternelle ou familiale. C'est d'après lui, trop souvent le cas dans les mesures prises actuellement par les pouvoirs publics.

---

[10] http://fr.wikipedia.org/wiki/Politique_linguistique_de_la_France#La_R.C3.A9volution_fran.C3.A7aise (consulté le 11/06/2014)

[11] (http://www.bfdc.org/article-22289449.html (consulté le 13/03/2014)

Ce passé monolingue est également remis en cause par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, mis en place dans les années 1990. C'est un outil dont les objectifs sont de préserver les richesses linguistiques et culturelles des pays en Europe, d'inciter à une meilleure connaissance des langues afin de faciliter les communications, et d'aider les différents pays membres à concevoir leur politique linguistique. Il souhaite non seulement promouvoir l'apprentissage des langues mais aussi développer le plurilinguisme individuel. Le CECRL est donc le cadre de base à la fois idéologique et juridique pour la mise en place des apprentissages linguistiques en France et pour la reconnaissance du plurilinguisme des élèves. Ce plurilinguisme doit donc être non seulement reconnu et accepté mais aussi promu en tant que compétence. Or cette situation est loin d'être généralisée et nombreuses sont les personnes qui estiment encore que le bilinguisme est un frein à une intégration harmonieuse et source de stigmatisation[12].

2. Les acteurs du système scolaire et institutionnel ont des représentations variables du bi-plurilinguisme

- Le bilinguisme, un plus cognitif

Dans les pays monolingues et traditionnellement mono culturels, le bi-plurilinguisme est vu avec une certaine méfiance. Il peut susciter des réactions négatives comme le rapporte Kihlstedt (2013) : « *mieux vaut bien apprendre le français avant d'entamer l'apprentissage d'une autre langue* » ou encore : « *si l'enfant mélange ses deux langues, il vaut mieux qu'il n'en utilise qu'une* »… Pourtant cette psycholinguiste souligne que la grande majorité des recherches scientifiques font état d'avantages à un apprentissage simultané de deux voire trois langues chez l'enfant. D'après Bialystok, cité par Kihlstedt, le « *bilinguisme serait une sorte de fitness pour le cerveau qui en tirerait des bénéfices comparables à ceux de l'exercice physique pour le corps* ». Elle indique également qu'une exposition précoce à plusieurs langues améliore l'acquisition ultérieure d'autres langues. Comme le rappelle Perregaux et Zurbriggen (2012)**,** l'apprentissage d'une deuxième langue prend appui sur la langue première, mais aussi, ce qui est souvent oublié, que la langue première s'améliore suite aux acquisitions dans la deuxième langue. Ainsi la connaissance de plusieurs langues permet d'améliorer les niveaux dans toutes les langues

[12]http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/sgll/upload/lf_super_editor/publicat/collection-guide/Maitrise_du_franc_oais_et_inte_uegration-web.pdf&hash=3f5403e50d58df83594e4e3d32471832019731d1

du répertoire du sujet. Ces auteures montrent ainsi les avantages du bilinguisme par rapport au monolinguisme au niveau cognitif.

- Bilingue ou non en fonction de la langue première :

Le bilinguisme, et dans ce cas le terme lui-même pourra être employé par le locuteur comme l'explique Varro (1990), est vu d'ailleurs de façon positive lorsque certaines langues sont concernées : anglais, allemand, chinois… pour lesquelles la société applique une valeur « marchande ». North (2011) utilise le terme « marché des langues ». Ce concept de « capital linguistique » a été développé dès 1977 par Bourdieu qui écrit : « *la langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance, mais un instrument de pouvoir » (page 20).* Il précise encore que « l*es linguistes ont raison de dire que toutes les langues se valent linguistiquement, [mais qu'] ils ont tord de croire qu'elles se valent socialement. » (pages 22-23).* Par contre le bilinguisme sera perçu de façon négative – et dans ce cas le terme bilinguisme ne sera même pas utilisé – pour les langues dites minorées, comme le remarquent Nante et Trimaille (2013)[13]. North (2011) explique cette situation par le fait que l'acquisition d'une langue seconde, suite à une migration dictée par des raisons économiques par exemple ou par obligation dans les situations de diglossie de certains pays, correspond à la volonté par l'individu d'apprendre la langue du plus fort, celle qui promet un avenir professionnel meilleur ou celle qui permet une promotion sociale.

Un enfant qui possède déjà une langue considérée dans la société comme une langue porteuse au niveau professionnel est considéré comme ayant un avantage et vu comme bilingue par rapport à celui dont la langue première est une langue perçue comme peu avantageuse au niveau économique. Ce dernier n'est pas considéré comme bilingue et son bilinguisme est vu plutôt comme un obstacle à l'apprentissage du français (Varro, 1990).

- Bilinguisme : confusion avec l'origine socio-économique :

La situation est rendue encore plus confuse par le fait que, à côté du bilinguisme de l'élève, est considérée la situation socio-économique de la famille qui, bien souvent dans les cas de migration, est difficile voire précaire. Il y a alors confusion dans l'origine des difficultés scolaires de l'enfant :

---

[13] http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_21/gpl21_07trimaille_nante.pdf (consulté le 24/06/2014)

- le fait de parler une autre langue à la maison est perçu comme une difficulté pour l'élève, un obstacle pour l'acquisition du français, alors que cette configuration « langue de l'école – langue de la maison » est considérée comme la situation idéale pour un développement bilingue harmonieux, comme le souligne Kihlstedt (2013). Ceci est d'ailleurs exploité dans les programmes d'immersion au Canada comme le rappelle Varro (1990).
- Le milieu familial non francophone est souvent considéré comme un contexte peu favorable pour stimuler les apprentissages. Elle intervient dans l'évaluation des difficultés scolaires de l'enfant, alors que ceci n'est pas lié au bilinguisme familial.

Cette confusion entre bilinguisme et difficulté scolaire se retrouve à tous les niveaux. Dans le rapport Benisti[14] sur la prévention de la délinquance (2005) il est écrit : « *il est important aussi que les parents parlent le français avec leurs enfants pour que la langue ne soit pas un handicap pour la socialisation de l'enfant.* » Comme le fait remarquer une enseignante de l'école étudiée : *« on ne demande pas aux parents de parler français, s'ils ne peuvent pas …* ». Un parent ne maitrisant pas lui-même le français peut difficilement le parler à ses enfants. D'autre part, comme montré précédemment, le bilinguisme en lui-même n'est pas à l'origine des difficultés scolaires d'un élève.

En conclusion, le plurilinguisme est une richesse culturelle et linguistique à partir du moment où la famille, l'enfant et la société le perçoivent comme tel, qu'il n'y a pas de rejet d'une langue au détriment de l'autre, que ce plurilinguisme ne soit pas perçu comme une situation d'infériorité culturelle et sociale par l'enfant ou sa famille, ou comme une situation de rejet.

II. Accueillir un élève allophone à l'école

A. Le texte de référence, le CASNAV

L'accueil des élèves allophones en milieu scolaire est défini par la circulaire n°2012-141 de l'éducation nationale : « organisation des élèves allophones nouvellement arrivés », dont le sigle est EANA[15]. Reprenons les termes du titre de cette circulaire :

- tout enfant est considéré comme un « **élève** », ceci quelque soit les conditions de son arrivée en France, de la possession de titre de séjour pour ses parents, de sa nationalité… Comme indiqué dans le paragraphe 1, « *L'obligation d'accueil dans*

[14] http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_mission_prevention_de_la_delinquance_ja_benisti.pdf (consulté le 11/06/2014)
[15] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (consulté le 11/06/2014)

les établissements scolaires s'applique de la même façon pour les élèves nouvellement arrivés en France et pour les autres élèves. Elle relève du droit commun et de l'obligation scolaire. » Un enfant ou un adolescent présent sur le territoire français peut donc bénéficier d'une scolarisation, obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.

- le terme « **allophone** » : d'après le dictionnaire Larousse[16] ou le dictionnaire Hachette 2006, ce terme désigne « *au Canada, [un] immigré récent de langue maternelle autre que l'anglais ou le français* ». Par extension, il s'agit de tout enfant ou adolescent ne parlant pas la langue du pays et/ou la langue de scolarisation. Se pose cependant la question de ce qu'implique « parler une langue » et de son niveau de maitrise.
- « **nouvellement arrivé** » : cette terminologie est relativement vague : un mois, un an … Est-ce uniquement un problème de délai depuis une date d'arrivée, de première scolarisation en France ou une référence à un niveau de langue ?

Au-delà de cette terminologie qui demande parfois d'être précisée, cette circulaire met en avant quelques éléments fondamentaux :

- l'accueil des élèves et de sa famille doit être privilégié : d'une part il est indispensable de mettre en confiance une famille qui a été parfois malmenée par les circonstances de la vie et pour laquelle la scolarisation des enfants est une première étape vers une intégration. D'autre part, il est demandé de faciliter les démarches en fournissant, si possible, des documents dans la langue familiale.
- l'enfant doit être pris dans sa globalité, non pas uniquement en terme de manque par rapport à la langue française, mais en terme de ce qu'il est capable de faire dans sa langue d'origine, dans d'autres langues, dans les différentes disciplines scolaires. Pour cela des bilans sont mis en place afin « *d'évaluer ses compétences dans différents domaines et ses centres d'intérêts* ».
- l'enfant est affecté dans des structures ouvertes car « *l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers.* » Un emploi du temps spécifique doit donc être mis en place avec des temps de présence en classe ordinaire et des temps de regroupement pour permettre un

[16] http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue (consulté le 11/06/2014)

apprentissage plus ciblé du français. Ceci signifie donc que « *la scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives* ».

Les équipes enseignantes sont aidées dans leurs tâches par le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage), entité académique qui a pour mission, entre autres, d'être un pôle de ressources pédagogiques et administratives dans l'accueil des EANA. Ses rôles ont été précisés dans la circulaire académique du 15 janvier 2013[17].

B. EANA : qui sont-ils ? Une population caractérisée par une grande hétérogénéité

La circulaire de 2002[18] désignait « les élèves nouvellement arrivés en France », désignation qui a été modifiée dans la circulaire de 2012. En effet, un EANA n'est pas obligatoirement un enfant étranger, c'est-à-dire ne disposant pas de la nationalité française. Par exemple, dans l'école étudiée, un certain nombre d'enfants d'origine mahoraise, venant d'un département français et de nationalité française, peut prétendre à la terminologie EANA car le français n'est pas la première langue qu'ils ont apprise à Mayotte mais celle apprise lors de leur scolarisation. De même, certains enfants nés en France mais dont les parents sont plurilingues, peuvent également se retrouver dans la catégorie EANA s'ils ont d'abord été socialisés dans une langue familiale, puis confrontés au français lors de leur arrivée à l'école. Le sigle EANA désigne donc des enfants de nationalité étrangère mais aussi des enfants français mais dont la maitrise du français et des apprentissages scolaires est insuffisante.

La circulaire fait également référence à des enfants ou adolescents non scolarisés au préalable dans leur pays d'origine, représentant un groupe dont les besoins sont très différents des précédents car à un travail d'apprentissage du français doit être associé une mise à niveau conséquente dans les disciplines scolaires.

Enfin les EANA regroupent toute l'hétérogénéité d'une population migrante : milieux sociaux, culturels et professionnels variables, populations dont les parcours migratoires sont très divers, qui peuvent s'arrêter en France ou se poursuivre vers d'autres pays…

---

[17] http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/public/Circ_CASNAV15-01-13_annexes.pdf (consulté le 17/03/2014)

[18] http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#organisation (consulté le 11/06/2014)

C. Des besoins différents

Diverses modalités d'accueil doivent être proposées afin de répondre à cette hétérogénéité : prise en charge plus ou moins conséquente, sur des temps variables... La circulaire préconise une durée qui ne doit pas dépasser l'équivalent d'une année scolaire, afin que l'intégration dans une classe ordinaire puisse se faire le plus rapidement possible. D'ailleurs ce passage peut avoir lieu progressivement et à tout moment de l'année, selon l'appréciation de l'équipe pédagogique.

Dans l'école étudiée, la prise en charge des enfants est mise en place par groupes de besoins, tout en essayant de maintenir une homogénéité d'âge. Elle commence, comme préconisée par la circulaire, au cycle 2 en CP. En effet, on considère qu'en maternelle l'apprentissage du français se fait par imprégnation et que les enfants disposent de plus de temps. L'enseignante spécialisée privilégie un français langue de scolarisation, en lien avec l'enseignante de la classe, c'est-à-dire un apprentissage du français en tant que *« langue instrumentale des autres disciplines »*.

III. Les relations entre les parents et l'école

A. historique

Comme l'explique Berthet (2013), les relations entre l'école et les parents ont connu un tournant dans les années 1960 : l'Ecole laïque, gratuite et obligatoire de Jules Ferry des années 1880 n'avait pas ou peu de relations avec les parents. Cette distance ne posait pas de problème particulier comme le rappelle Périer (2012). Après ce premier âge, comme le définit cet auteur, dans lequel les parents sont « administrés », l'école va leur ouvrir ses portes afin de leur proposer tout d'abord un rôle institutionnel. En 1968 les parents sont accueillis dans les conseils d'administration des collèges et des lycées, puis en 1970, ils participent dans les écoles primaires, aux conseils d'école en tant que représentants de parents d'élèves.

A côté de ce versant institutionnel, les parents ont la possibilité de créer des associations de parents afin de traiter des aspects périscolaires. Périer (2012) qualifie cette étape de deuxième âge dans lequel les parents sont alors représentés par des parents élus[19].

En 1981 les textes officiels les autorisent à rencontrer les enseignants à leur propre demande. La loi d'orientation de 1989 de Lionel Jospin (article 11) va permettre aux

---

[19]https://drive.google.com/folderview?id=0Bzll6_tLaF0MRTNRZWpWMTl4RWM&usp=sharing&tid=0Bzll6_tLaF0MY3ZjbFpQQ0ZtNTQ (consulté le 11/06/2014)

parents d'acquérir un rôle de partenaire éducatif à part entière, aux côtés des enseignants[20] : « *les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement.* » Ce troisième âge, dans lequel nous sommes actuellement, correspond à une phase d'individualisme avec trois positions parentales :

- des parents stratèges, de profil consumériste, qui connaissent le « marché scolaire », ses tenants et aboutissants. Ils sont avertis des enjeux scolaires.
- des parents légitimistes qui « jouent » le jeu de l'école, respectent la carte scolaire. Leur rapport avec l'institution scolaire est plutôt apaisé. Ils ne sont pas si présents que cela à l'école.
- des parents captifs, qui « subissent » l'école. Comme le précise Périer dans sa conférence au centre Alain Savary (27 janvier 2014) : « *le choix des uns, fait le non-choix des autres !* »

Nous pouvons imaginer sans peine que les relations entre l'école et les familles seront très différentes en fonction de ces profils parentaux. Cependant, dans tous les cas, comme le rappelle Berthet (2013), les attentes vis-à-vis de l'institution scolaire sont actuellement de plus en plus fortes mais également contradictoires :

- le gouvernement souhaite augmenter le pourcentage de réussite d'une classe d'âge au BAC. Il est actuellement de 84,5% toutes séries confondues pour 2012[21] et de 86,2% pour 2013[22]. (chiffre INSEE)
- les parents attribuent une place très importante à l'institution scolaire en tant que dispensatrice de diplômes et donc comme passage « obligé » pour l'accès à l'emploi. Malheureusement ce discours réducteur associant « école - travail » est source de déception et de rancœur lorsque l'école n'assure plus son rôle d'ascenseur social et que le chômage atteint un membre de la famille malgré l'obtention de ces fameux diplômes (Charlot, 2001).

Les relations entre les parents et l'école ayant beaucoup évolué et ayant été si variées dans le temps, nous pouvons nous demander quelles sont les relations actuelles entre l'école et les familles.

---

[20] http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509314&dateTexte=19890714 (consulté le 11/06/2014)
[21] http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=12&ref_id=edutc07201 (consulté le 12/06/2014)
[22] http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref_id=eduop709&reg_id=19 (consulté le 12/06/2014)

B. Quels échanges existent maintenant entre les familles et l'école ?

Nous pouvons classer ces échanges en trois groupes :

1. Les échanges institutionnels

Dans cette catégorie, je place les échanges définis par un texte législatif : ce sont les conseils d'école en primaire, les conseils de classe et d'administration en collège et lycée, mais aussi les réunions de rentrée proposées par le corps enseignant. Dans certaines structures scolaires, il est difficile de faire venir les parents ou de trouver des parents volontaires pour ces rôles de représentants. C'est le cas de l'école étudiée, comme l'explique une enseignante : *« les réunions de rentrée par rapport aux autres écoles : si on a 6 parents on est gagnant ! Parfois il n'y en a que 2 ou 3. On a essayé d'échelonner les réunions mais pas de changement. Ceux qui viennent, c'est ceux qui attendent leurs enfants au portail, ceux que l'on voit à la sortie, ceux qui viennent nous parler* ».

Ce constat montre la difficulté à faire participer les parents à ces moments institutionnels et l'impact en terme de déception pour les enseignants pour qui ces moments font partie de la vie de la classe et qui remarquent la différence par rapport aux autres structures scolaires qu'ils peuvent connaître.

2. Les échanges relationnels

Sont regroupés ici les échanges entre les enseignants et la famille, qui peuvent se faire :

- soit directement de vive voix

La situation est différente en classes de maternelle pour lesquelles le parent est obligé de remettre son enfant à un adulte responsable (Atsem ou enseignant) et en classes de primaire pour lesquelles les élèves viennent souvent à pied seuls jusqu'à l'école, ou sont déposés au portail, mais sans relation avec un adulte. Comme le précisent les enseignantes P et C : « *pour communiquer avec les parents : pas simple en primaire mais c'est plutôt OK en maternelle car on voit les parents plus fréquemment* » C continue en précisant : *« moi les parents je les vois tous ! »* En maternelle, l'enseignant rencontre donc fréquemment les parents, les échanges sont réguliers. Tandis qu'en primaire il est souvent nécessaire de passer par le cahier de correspondance pour inviter les parents à venir, ce qui prend tout de suite un côté plus formel.

- soit par l'intermédiaire du cahier de correspondance

Le cahier de correspondance sert à inviter les parents pour un entretien individuel ou collectif mais également à communiquer sur la vie de l'école ou de la classe : sortie scolaire, spectacle, matériel… En maternelle le relai est assuré par un rappel direct auprès des parents. En primaire les enseignants sont confrontés à d'autres difficultés comme le soulève P : *« les mots dans le cahier, soit ils les lisent mais ils ne les comprennent pas toujours, soit ils ne les lisent pas, soit les enfants ne les montrent pas. »* Les enseignants ont alors recours au téléphone comme moyen direct de communication.

- soit par l'intermédiaire de l'enfant

L'enfant est souvent un intermédiaire pour les communications entre sa famille et l'école. Ce rôle de « *go between* », présenté par Montandon et Perrenoud (1994) n'est pas toujours évident pour lui. En effet il est médiateur d'un message oral ou écrit à transmettre qui parfois l'implique directement et pas toujours positivement (convocation pour des problèmes comportementaux par exemple). Il peut être alors amené à transformer le message ou à le présenter en modifiant son contenu afin de le rendre plus favorable à son égard. Il peut également différer sa remise. Ce passage par l'enfant comme le remarquent ces auteurs est parfois utilisé inconsciemment par l'adulte, parent ou enseignant, qui n'assume pas la rédaction du message car il n'arrive pas à prendre un recul suffisant pour rester aux faits et donc être objectif.

Mais à côté de ces situations parfois conflictuelles, l'enfant est un médiateur qu'il peut être utile de responsabiliser car il possède des informations sur le message qu'il est à même d'expliquer à sa famille, élément important dans les situations de parents ne maitrisant pas le français. L'enseignante de CP ajoute : « *les CP ils sont fiers ! Tiens maîtresse mon cahier est signé !* » Elle essaie de responsabiliser les élèves dans leur rôle d'intermédiaire entre la famille et l'école.

3. Les échanges par les devoirs scolaires

Les devoirs à la maison sont également un moyen de communiquer. Comme le rappelle la circulaire 94-226 de l'éducation nationale[23] : « *le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou des leçons à apprendre.* » La gestion de ces devoirs, même limités à des activités orales n'est pas perçue comme une chose simple par les enseignants. La maîtresse P explique qu'elle utilise l'accompagnement périscolaire assuré par le secours populaire pour aider à leur prise en charge : « *c'est là qu'intervient le*

[23] http://www2.cndp.fr/doc_administrative/dispositifs/accosout/94-226.htm (consulté le 16/06/2014)

secours populaire qui aide les enfants pour faire leurs devoirs le mardi soir et le jeudi soir. Du coup le lundi soir je ne donne pas vraiment de devoir ou un texte à lire sachant très bien que certains viendront le lendemain en disant : je n'ai pas fait maîtresse ». Force est de constater que l'école délègue maintenant à l'extérieur de l'institution scolaire des tâches qui ne sont pas évidentes pour tous les enfants (Kakpo, 2013). Se développent ainsi des structures associatives pour aider à leur réalisation mais aussi des organismes privés et donc payants.

Nous constatons que les possibilités de relation entre parents et enseignants peuvent prendre des formes variables. Cependant les enseignants de l'école étudiée expriment une impression de difficultés parfois, de relations qui ne sont pas ce qu'elles devraient être, de paradoxe, comme nous l'avons vu précédemment. Mais comme le fait remarquer Glasman (1997), l'implication des parents et leur intérêt pour l'école ne doivent peut-être pas se mesurer uniquement à la fréquentation des réunions scolaires mises en place par l'école. La manifestation de l'investissement vis-à-vis de l'école, notamment pour les parents de catégories défavorisées, est sans doute plus complexe mais elle peut être non perçue par les enseignants ou comme ne répondant pas à leurs propres attentes.

C. Les relations parents-école du côté des parents

Les profils parentaux sont multiples : catégories socioprofessionnelles, milieux culturels, langues familiales… Du fait de cette multiplicité, les relations avec l'école prennent des aspects très différents. Nous allons aborder ici quelques éléments concernant les approches parents-école qu'il est bon d'avoir à l'esprit.

Certaines familles ne sont pas intéressées par les réunions de parents d'élèves car elles estiment que ces temps d'échange apportent peu au dialogue entre l'école et les parents. Elles craignent aussi parfois que leurs interventions, en demandant un rendez-vous auprès d'un enseignant par exemple, ne portent préjudice à leurs enfants. Ces familles vont plutôt rechercher une action anonyme au sein d'une association de parents. (Montandon et Perrenoud, 1994, page 190). D'après Glasman (1997), ces réunions sont plutôt pour les enseignants une occasion d'expliquer comment et pourquoi ils vont faire. Mais pour cet auteur, ces « aspects techniques » n'intéressent pas toujours les parents plutôt concernés par les résultats.

Pour beaucoup de parents, comme le rappellent Glasman (1997) et Périer (2013), la norme est de ne pas intervenir. Ils font confiance en l'institution scolaire, ils souhaitent la

réussite de leur enfant mais ne voient pas pourquoi cette réussite impliquerait leur participation dans la vie de l'école. Ils estiment également que l'enfant à l'école est sous la responsabilité des enseignants et que c'est donc à eux de le gérer durant le temps scolaire. Périer (2013) précise qu' « *ils ont plutôt peur de déranger* ».

Les parents, notamment de milieu socioculturel défavorisé, peuvent craindre d'investir l'espace scolaire car ils ne connaissent pas son mode de fonctionnement, ses codes, son organisation… (Glasman, 1997). Paris (2013), président de l'association de la fondation étudiante pour la ville, explique que leurs interventions ont, entre autres objectifs, d'aider les parents à comprendre les attentes de l'école et à s'impliquer dans le parcours scolaire des enfants. Cette situation peut être encore compliquée en fonction du vécu des parents de leurs propres scolarités, de leur maitrise du français et de leurs savoirs de base. Comme le font remarquer les enseignants de l'école, les parents ont « peur » d'intervenir, « peur » de cette école dont ils ne comprennent pas le fonctionnement, « peur » d'un jugement.

Concernant les devoirs scolaires, Kakpo (2013) explique que les parents doivent développer des « *dispositions scolastiques* » c'est-à-dire qu'ils ne doivent pas être « *complètement démunis de capital scolaire et qu'ils [puissent] disposer de conditions d'existence autorisant des formes de mise en apesanteur sociale.* » Ces conditions étant réunies, elle constate que les familles populaires ne sont pas démissionnaires et qu'elles investissent le champ des devoirs scolaires. Par contre leurs actions ne sont pas toujours en adéquation avec les demandes institutionnelles, insistant sur la réalisation immédiate des tâches plutôt que leur compréhension.

Ce bref aperçu montre donc qu'il n'est pas possible de considérer les parents comme « démissionnaires » à la seule vue de leur manque de participation à des réunions institutionnelles et qu'il est également difficile d'évaluer leurs implications réelles vis-à-vis du travail scolaire.

D. Les relations parents-école du côté des enseignants

« Impliquer les familles », « créer des liens entre les parents et l'école », « aider les parents à rentrer dans l'école », « ouvrir l'école aux parents » … Voici différentes expressions que nous retrouvons dans la presse spécialisée mais également fréquemment dans les discours des enseignants. Ces remarques s'appuient sur les idées suivantes, remises en cause par Glasman (1997, p. 4) et Charlot (2001, p. 4 et 18) :

- « *si les familles se rapprochent de l'école, leurs enfants réussiront mieux à l'école* ». Mais comme le remarque Glasman, aucune étude n'a permis d'établir un tel lien avec la réussite scolaire.
- *« une corrélation établit un lien statistique entre l'origine sociale des enfants et leur réussite ou leur échec scolaire* ». Charlot remet ceci en cause par le fait « *[qu'il] peut y avoir un lien statistique entre deux phénomènes sans que l'un soit la cause de l'autre, pour l'unique raison que ces deux phénomènes sont la conséquence d'un troisième* ». Pour lui, associer un échec scolaire à une cause familiale n'explique rien. Par contre, elle fait reposer la responsabilité sur la famille c'est-à-dire sur une cause extérieure à l'école.
- « *la famille est bien un des éléments clés dans la réussite scolaire. Ce n'est de l'ordre ni de la démission ni du handicap socioculturel (*Charlot) ». Glasman l'exprime différemment *: « que la famille accorde de l'importance à la scolarité, que l'enfant sente que, pour ses parents, ce qu'il fait […] a de la valeur, voilà qui joue sûrement un rôle dans sa réussite. »* Ces deux auteurs reconnaissent ainsi un rôle familial dans la réussite scolaire de l'élève.

Ces trois opinions, intégrées dans la communauté éducative et pourtant remises en cause pour les deux premiers par certains chercheurs, montrent que les raisons à la base d'une demande de la part des enseignants de relations et/ou d'un partenariat avec les parents sont confuses. De plus, comme le fait remarquer Périer (2013), le fonctionnement implicite de l'école favorise les échanges avec les parents pour lesquels il n'y a à priori pas de souci particulier et a tendance à éloigner les autres.

Glasman (1997) explique que les enseignants sont demandeurs d'un rapprochement avec les familles du fait de ces trois idées répandues. Mais pour elle, il y a d'autres raisons : faire venir les parents est un moyen de constater leur implication, sorte « d'allégeance » vis-à-vis du système éducatif, une façon de classer involontairement les parents en « bons » parents d'élèves. Charlot (2001) dans son rapport fait un constat similaire lorsqu'il écrit : « *ce sont davantage les enseignants qui ont besoin de voir [les] parents que l'inverse* ». Cependant Glasman (1997) remarque que cette demande, même si elle provient du corps enseignants et non des parents, a un avantage : ces rencontres permettent de découvrir les parents, de comprendre certains comportements et de « *modifier le regard que l'on peut porter sur eux* ». D'autre part ces moments d'écoute, surtout s'ils sont réguliers et en dehors de toute problématique, ont aussi comme objectif

de « *tisser des liens, de constituer un capital confiance* » utile si par la suite des situations complexes, des tensions apparaissent dans la gestion de l'élève. (Hurtig-Delattre)[24].

Ces réflexions montrent le caractère complexe entre l'instruction d'un élève, à la charge de l'institution scolaire, et l'éducation de cet enfant, à la charge des parents. En cas d'échec, quelle est la part de responsabilités de l'un ou de l'autre ? Pour concilier ces deux domaines, il est nécessaire que l'école apprenne à porter un regard neutre et objectif sur l'enfant, sans empiéter sur les pratiques familiales. Cette place n'est pas toujours facile à tenir, comme le fait remarquer la maîtresse C : *« et on reçoit des dessins, des cadeaux, des « maîtresse je t'aime ». Ils ont besoin [de ce lien affectif]. C'est valorisant mais cela fait un peu mal car ce n'est pas notre rôle. »*

E. La situation des parents allophones

Nous avons vu précédemment que la circulaire 2012-141 définit les conditions d'accueil des EANA. Les premiers éléments dont parle ce document concernent l'accueil des élèves mais aussi de leur famille. L'information aux familles est d'ailleurs le premier point considéré. Ceci montre combien il est important de prendre en compte l'enfant dans sa globalité, c'est-à-dire avec sa famille et en tenant compte dans la mesure du possible de la langue d'origine en fournissant des documents traduits.

Mais les relations entre l'institution scolaire et les parents allophones sont loin d'être aussi simples que de fournir des documents. En effet, comme le rappellent Bensa et Bernardot (2010), les parents étrangers migrants cumulent à la fois les difficultés liées à la méconnaissance du fonctionnement de l'école ou au manque de capacités pour accompagner leurs enfants, comme de nombreuses familles de milieu social défavorisé. Mais en plus s'ajoutent une méconnaissance de la langue et de la culture française, un fonctionnement familial différent et/ou une parentalité autre. La parentalité, d'après Quentel et Dartiguenave (2010), comprend deux registres : c'est tout d'abord *« le fait d'être parents et d'en assumer les responsabilités. »* Mais c'est aussi une vision personnelle : la parentalité réfère à l'image que l'on a de soi-même en tant que parent, ce que chacun définit comme « être un bon parent ». Nous allons considérer ici seulement le premier aspect : « assumer les responsabilités ». C'est pouvoir gérer le quotidien de

[24] http://collectif-cape.fr/content/plaidoyer-pour-des-entretiens-individuels-syst-matiques (consulté le 11/06/2014)

l'enfant, matériel et affectif, mais aussi comme le souligne Doucet-Dahlgren (2010), faire face aux situations éducatives imprévues dans la vie de l'enfant. Or Barou (2010) dans son article dont le titre est révélateur « *Désarroi des parents, compassion des enfants* », explique combien « assumer les responsabilités » peut être compliqué pour nombre de parents migrants et ceci pour plusieurs raisons. La première, d'après lui, est la perte de l'entourage familial et communautaire propre à la culture du migrant : famille élargie par exemple dans certaines cultures africaines. Vient ensuite la situation de « demandeur d'asile » et les incertitudes qu'elle implique sur les possibilités ultérieures de rester sur le territoire français. Cet auteur explique qu'à côté de la peur de l'expulsion, les parents perdent leur propre statut social du fait de l'inactivité professionnelle. La situation d'accueil avec la dépendance vis à vis d'un tuteur accentue cet état d'impuissance. Il est donc difficile pour des parents dans une situation aussi instable de pouvoir gérer des responsabilités parentales, aussi bien matérielles qu'affectives. Ceci est accentué par le fait que les enfants, du fait de leur scolarité et les prises en charge pour diverses activités, vont se socialiser rapidement et maîtriser le français plus vite que leurs parents. Enfin, la place des enfants dans la société française est parfois en désaccord avec leurs propres représentations, mettant à mal leur vision de l'autorité parentale.

Ces situations sociales, familiales et culturelles complexes rendent la parentalité difficile à assumer pour certains parents allophones. C'est pourquoi, comme l'indique Goï (2008), il est nécessaire que l'institution scolaire s'adapte à cette nouvelle population. Le paragraphe suivant présente quelques dispositifs permettant de prendre en compte ou de valoriser les diversités linguistiques et culturelles des parents.

IV. Ouvrir l'école aux parents

Les observations des paragraphes précédents indiquent qu'il est indispensable d'ouvrir et/ou de faciliter l'entrée de l'école aux parents mais également de tenir compte de leurs particularités linguistiques et culturelles. Nous allons tout d'abord passer en revue un dispositif officiel « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » destiné à faciliter la communication avec les parents allophones. Puis nous verrons divers projets dont les objectifs sont de prendre en compte les diversités culturelles et linguistiques de l'ensemble des parents.

A. Faciliter la communication avec les parents : dispositif « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » ou OEPRI

Ce dispositif, mis en place par le gouvernement français, existe depuis 2008[25]. Il est géré conjointement par le ministère de l'éducation nationale et le ministère en charge de l'intégration. Les objectifs sont triples :

- acquisition de la langue française : alphabétisation, apprentissage ou perfectionnement.
- présentation des principes, des valeurs et des usages de la société française.
- apporter 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.

Les établissements scolaires intéressés doivent mettre en place un projet autour de ces objectifs puis le soumettre aux comités de pilotage régionaux pour validation et obtention d'un financement destiné à couvrir les intervenants. Dans tous les cas, certaines obligations doivent être respectées : chaque groupe de parents doit comprendre 12 participants au minimum. Ceux-ci ne doivent pas bénéficier par ailleurs d'un Contrat d'Accueil et d'Intégration[26] (CAI) qui propose déjà des formations linguistiques. Les cours de français dispensés sont gratuits et représentent un volume de 60 à 120h annuel. Les projets, développés en école, collège ou lycée, sont variables : formations linguistiques, ateliers conversationnels autour d'un thème par exemple (Bensa et Bernardot, 2010, Pottier et Zaercher-Keck, 2010)

Les bilans observés suite à la mise en place de ce type d'opération (Bensa et al. 2010, Pottier et al. 2010, Sandez Negrini, 2011 et Even 2013) montrent que les avantages sont nombreux :

- linguistique pour l'ensemble des parents.
- social pour certains parents et notamment les mères qui trouvent là un moyen de sortir du milieu familial et de créer des liens conviviaux avec d'autres parents.
- culturel par les découvertes des attentes de l'institution scolaire, de la culture française mais aussi des cultures des autres participants.

Even (2013) constate qu'une telle formation, destinée à soutenir les parents dans leur apprentissage du français mais également à les aider dans leur rôle de parents d'élèves,

---

[25] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=60244 (consulté le 11/06/2014)
[26] http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/N17046.xhtml#blocEntete

répond à un besoin. Les parents avec lesquels elle a travaillé ont l'impression de communiquer plus facilement en français et avec le collège. Ils comprennent mieux le fonctionnement de l'institution scolaire et souhaiteraient pouvoir bénéficier plus longtemps de ce type d'opération. Certains établissements ont également constaté une amélioration du climat scolaire et une plus grande participation à la vie de l'école par les parents (Bensa et al. 2010). Ce dispositif qui touche les parents a également un impact sur les enfants des apprenants comme le montre Sandez Negrini (2011). Ceux-ci éprouvent un sentiment de fierté face aux apprentissages de leurs parents : « *le fait d'apprendre à l'âge adulte est considéré [par les enfants] comme un fait nécessaire et valorisant* » (page 74).

B. Prise en compte de l'altérité culturelle et du plurilinguisme des parents

A côté de ce dispositif officiel, existent d'autres approches qui vont davantage prendre en compte la pluralité culturelle et linguistique des enfants et des parents. Ce sont les « approches plurielles ». On entend par « approches plurielles » toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier, 2008). Parmi elles « l'éveil aux langues » intéresse particulièrement l'école maternelle (Boyer, 2012) et élémentaire. Il concerne les élèves directement, mais peut également faire intervenir les parents.

« *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). […] Il s'agit normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise.* » (Candelier, 2003). L'éveil aux langues est donc une démarche qui met en œuvre un ensemble de situations pédagogiques dans lesquelles les élèves sont confrontés à un nombre important de langues : soixante-neuf dans l'ensemble du programme EOLE (Perregaux et al. 2003) par exemple.

Les apports d'un cursus « éveil aux langues » sont multiples pour les élèves et les parents.

- pour l'élève (EANA, plurilingue ou monolingue) :

vis-à-vis de son identité : ce cursus permet de rassurer l'enfant en lui montrant ses acquis et ses connaissances (posséder des compétences dans une langue), et non plus en pointant du doigt ses manques (ne pas maîtriser le français), ceci dès la maternelle comme le montrent Boyer (2012) et Barateau (2013). Il permet également de reconnaître l'enfant dans sa pluralité linguistique et culturelle en lui permettant de s'exprimer dans, ou de

parler de sa langue première. L'enfant peut montrer ses compétences à son enseignant et à ses pairs.

vis-à-vis de ses capacités d'apprentissage : l'élève développe des aptitudes d'observation des langues et de leurs fonctionnements qui pourront l'aider dans son apprentissage du français. En effet, les observations de Dalgalian (cités par Auger, 2005) montrent qu'un apprenant va s'appuyer sur sa langue première pour construire sa langue seconde. Mais ces aptitudes sont également exploitables pour l'apprentissage d'une langue étrangère lors de son cursus scolaire par exemple.

- Pour les parents : comme le rapporte Barateau (2013) dans son mémoire (propos d'une institutrice) : « *raconter une histoire en langue première à leurs enfants et aux élèves, leur (les parents) ont surtout permis d'oser le faire*». Faire appel aux parents lors d'activités d'éveil aux langues pour raconter une histoire en langue d'origine, présenter un objet, un plat cuisiné… leur permet de se sentir valorisés du fait de la reconnaissance de leur langue, de leur culture et de leur savoir. L'école a ainsi un rôle unificateur et pacificateur entre différentes cultures et langues. D'autre part, si l'école manipule différentes langues, celles-ci prennent une reconnaissance officielle. L'école leur donne alors une légitimité.

De tels projets impliquant des échanges avec les parents permettent de créer des liens entre la famille et l'école et de faire participer les parents à la vie sociale de l'école, de faciliter leur intégration et de modifier leur regard sur le système scolaire. La mise en place de dispositifs faisant intervenir les parents permet de leur monter les rôles qu'ils peuvent jouer au sein de l'école et dans les apprentissages scolaires de leurs enfants, notamment vis-à-vis de la lecture comme on le constate dans le projet suisse « sacs à histoires[27] ». De plus pour un enfant, constater que son parent est expert dans un domaine peut modifier le regard de cet enfant vis-à-vis de ses apprentissages scolaires.

Cette présentation montre que des activités d'éveil aux langues mises en place en milieu scolaire peuvent être un moyen performant pour créer des liens entre école et parents allophones, plurilingues, de migration ancienne ou récente.

[27] http://www.ge.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires/ (consulté le 11/06/2014)

Partie 2

-

Problématique et actions retenues

Chapitre 4 – Définition de la problématique

La présentation du contexte de cet établissement scolaire, des représentations des enseignantes et du cadre théorique permet de comprendre la complexité de cette école élémentaire, mais également la richesse qu'elle peut offrir du fait de sa diversité culturelle et linguistique. Elle montre qu'il y a en fait deux situations très différentes au sein de cette école, mais qui peuvent néanmoins se recouper.

- D'une part, la situation de parents, francophones et/ou plurilingues, qui se sentent peu à l'aise dans leur rôle de parents d'élèves. Comme expliqué précédemment, ces parents peuvent ne pas comprendre le fonctionnement de l'institution scolaire car ils ont eux-mêmes vécu (ou non) une scolarité dans un autre pays que la France, et/ou parce que leur milieu socioculturel les met en décalage vis-à-vis de l'institution et de ses attentes.
- D'autre part les parents d'élèves allophones de migration récente et pour lesquels une maîtrise insuffisante du français rend les relations avec les enseignants, les documents scolaires, les devoirs, etc. difficiles. Ces parents peuvent être très présents et répondre apparemment aux attentes de l'équipe enseignante (présence aux réunions, documents signés par exemple) mais se sentir en difficulté du fait de la barrière linguistique et d'un manque de connaissance du système scolaire français.

Au vu de l'ensemble de ces informations, je propose donc la problématique suivante pour ce mémoire : quelles actions peuvent-être mises en place dans un établissement d'enseignement primaire afin de faciliter les relations entre l'école et les familles allophones, mais aussi francophones ou plurilingues, ceci dans le but de faciliter la réussite scolaire des élèves ?

L'idée qui sous tend cet objectif est que si les communications entre l'école et les familles sont facilitées, ce sera un atout pour la réussite scolaire des élèves car les parents seront mieux à même d'accompagner leurs enfants durant leur scolarité, d'intervenir dans leur orientation ou encore de les aider dans leur travail scolaire (Dubet, 2006 et Paris, 2013).

L'objectif est également de mettre en place des actions pérennisables, qui ne s'arrêtent pas à une mise en œuvre expérimentale et qui pourraient être poursuivies ou reprises par l'équipe enseignante, la direction de l'école ou une association partenaire de

l'établissement scolaire, sans oublier toutefois que nous sommes dans un cadre scolaire, devant donc respecter les impératifs dictés par l'Education Nationale.

Chapitre 5 – Les domaines d'action envisageables

Le cadre théorique présenté plus haut, les discussions avec l'équipe enseignante et ma propre connaissance du terrain en tant que directrice et enseignante, permettent d'envisager plusieurs axes d'actions possibles pour tenter d'améliorer la communication et la compréhension entre familles et structure scolaires. Ces axes sont les suivants :

I. Axe un : la communication

A. Améliorer la communication écrite et orale entre les parents et l'école

Nous avons vu que, pour les parents allophones, la maîtrise insuffisante du français peut poser problème, et que plus généralement les difficultés de communication rendent difficile les temps d'échange entre les enseignants et les parents, pour parler de la scolarité de l'enfant par exemple. Il n'est pas possible de demander constamment aux enfants de faire les traductions car :

- ils peuvent ne pas maitriser eux-mêmes suffisamment le français.
- les sujets abordés ne sont pas toujours à leur portée.
- il est nécessaire parfois d'avoir un intermédiaire « neutre » pour parler de la situation d'un enfant et sûrement pas l'enfant lui-même : imaginons le cas où l'enseignant doit parler de problèmes scolaires ou comportementaux de l'enfant et où l'on demande à ce même enfant d'en assurer la traduction…Colin (2010) rappelle les dangers liés à la parentalisation des enfants lorsqu'ils doivent faire face trop tôt à des responsabilités trop lourdes. Ils risquent notamment de développer de l'anxiété, de la culpabilité, une faible estime de soi. Le Goff, cité par Colin (2010) définit la parentalisation comme *« un processus relationnel interne à la vie familiale qui amène un enfant ou un adolescent à prendre des responsabilités plus importantes que ne le voudraient son âge et sa maturation dans un contexte socioculturel et historique précis et qui le conduit à devenir un parent pour ses (ou son) propre parent* ». C'est particulièrement le cas quand dans des situations post-migratoires les enfants, du fait de leur maîtrise plus avancée de la langue du pays d'accueil, sont amenés à gérer des actes administratifs par exemple à la place de leurs parents.

Pour limiter ces difficultés il est possible d'agir à deux niveaux :

- *Au niveau de la communication écrite* : les fiches de renseignements et les papiers-type (par exemple pour les sorties scolaires) devraient pouvoir être fournis dans les différentes langues dans lesquelles les parents d'élèves sont alphabétisés.
- *Au niveau de la communication orale* : il serait nécessaire de pouvoir faire appel à des interprètes afin de disposer d'intermédiaires neutres vis-à-vis des familles.

B. Mettre en place des cours de français destinés aux parents sur des supports en rapport avec l'école

Ces cours auraient deux objectifs conformes au bulletin officiel numéro 31[28] du 31/07/2008 dans le cadre du projet « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » :

- améliorer la maîtrise du français.
- fournir des informations sur le système scolaire français.

Mais aussi faciliter pour les parents la compréhension et la production de documents propres à l'école, à savoir : les mots des enseignants pour une sortie scolaire, pouvoir rédiger un mot d'absence, comprendre un calendrier et un emploi du temps etc.

II. Axe deux : la connaissance du système scolaire français

A. Fournir des informations sur le système scolaire français, de la maternelle jusqu'au baccalauréat

Ces séances seraient en français durant le temps scolaire et à destination de tous les parents et des élèves de CM. L'objectif serait de leur apporter une meilleure connaissance de l'institution scolaire et de leur permettre de faire plus facilement des choix quand nécessaire : choix d'options par exemple, ou d'orientation.

B. Apporter une aide méthodologique aux élèves de CM

L'objectif serait de les préparer individuellement au passage au collège qui est une étape importante dans leur scolarité : proposer des séances regroupant un enfant et son parent, avec pourquoi pas une séance collective en présence de collégiens qui finiraient leur 6ième et de leurs parents. Les premiers pourraient expliquer leurs facilités et leurs difficultés, les parents indiquer comment aider les enfants.

---

[28] http://www.education.gouv.fr/bo/2008/31/MENE0800648C.htm consulté le 11/06/2014

III. Axe trois : l'implication des parents dans la vie de l'école

A. Mettre en place des activités d'éveil aux langues en profitant de parents disponibles pour intervenir

Lectures d'histoires en langues d'origine par des parents allophones ou plurilingues, poésies, utilisation de support type « les langues du monde au quotidien » édité par le SCEREN par exemple. Ces activités pourraient concerner toutes ou une partie des classes de l'école. Durant leurs mises en œuvre, parents et enfants verraient leurs langues familiales reconnues par l'institution scolaire. Les parents pourraient ainsi intervenir à l'école de façon constructive même s'ils se sentent mal à l'aise du fait de leur non maîtrise du français.

B. Ouvrir un lieu de rencontre pour les parents, les enseignants, divers acteurs du système social

L'objectif serait ici de proposer aux familles éloignées culturellement de l'école, de trouver des raisons de venir : partager un lieu d'écoute, discuter et échanger avec d'autres parents, les enseignants ou des professionnels de divers horizons : médical, social etc.

Chapitre 6 – Les critères de choix

Avant de choisir l'une de ces actions, un questionnaire[29] a été transmis aux parents afin de définir leurs besoins. En effet l'objectif est de répondre à un questionnement de la directrice de l'école, à mes propres interrogations, mais aussi et surtout de cibler les actions les plus pertinentes pour les parents, c'est-à-dire celles correspondant :

- soit à une attente de leur part, exprimée ou non : demande en cours de français, d'aide scolaire pour leurs enfants, d'apports de connaissance du système scolaire par exemple.
- soit à des services que les parents seraient prêts à apporter, leur permettant ainsi de jouer auprès de l'école un rôle actif et donc valorisant pour eux-mêmes, vis-à-vis de leur culture ou de leur langue d'origine : histoires racontées aux élèves de l'école en langues d'origine, interprétariat auprès de familles nouvellement arrivées…

Le questionnaire a été conçu afin d'explorer ces pistes de travail. N'ayant malheureusement pas de possibilité de traduction dans les diverses langues présentes à

[29] Annexe 5 : détermination de besoins des parents

l'école, il a été rédigé en français, le plus simplement possible afin d'éviter des tournures syntaxiques trop compliquées et donc d'être plus facilement compréhensible par les parents allophones et/ou plurilingues. Il est certain que le fait d'avoir un document non traduit a peut-être été un facteur limitant pour obtenir des réponses. C'est pourquoi, pour les trois classes de primaire, je suis passée dans les classes et j'ai expliqué aux enfants la raison de ce document afin qu'ils en comprennent l'importance et puissent le traduire ou l'expliquer si nécessaire à leurs parents. Dans les classes de maternelle l'enseignante russophone a aidé à sa compréhension lors de la remise à certains parents. Quatre-vingt questionnaires ont été distribués soit un par famille. Trente-deux réponses ont été obtenues, qui se répartissent ainsi : 12 CM / 5 CE1-CE2 / 4 CP-CE1 / 5 GS-CP / 4 MS-GS / 2 TPS-PS. Au dire des enseignants, ce nombre de réponses est plutôt un bon résultat pour cette école.

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des réponses :

	Raconter une histoire en langue maternelle		Information sur le système scol. français		Cours de français		Préparation au collège		Aider une autre famille	
	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	Non
CM	2	10	5	7	3	9	6	6	4	8
CE	1	4	3	2	3	2	3	2	1	4
CP-CE1	0	4	3	1	2	2	3	1	1	3
GS-CP	1	4	1	4	1	4	2	3	0	5
MS-GS	2	2	0	4	0	4	1	3	4	0
TPS-PS	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Total et langues concernées	8 Arménien Russe Arabe Français Italien Anglais		13		10		6		11 Arabe Berbère Arménien Russe Anglais Espagnol Italien	

Préparation au collège : Seules les réponses des CM sont prises en compte.

Au vue de ces réponses, j'ai fait un choix d'actions en fonction des critères suivants :

- le temps qui m'est imparti est insuffisant pour envisager plusieurs domaines d'activités. J'ai commencé les premières observations dans cette école en novembre 2013 (détermination du plurilinguisme des élèves, partie 1, chapitre 2) et je dois gérer l'ensemble de mes interventions durant l'année scolaire 2013-2014 en

prévoyant de terminer en mai 2014. Ayant des cours régulièrement à Grenoble ainsi que par correspondance, je ne peux pas consacrer plus d'une journée par semaine à mes interventions. Je dois donc limiter le nombre de mes actions et cibler les plus pertinentes.

- je ne souhaite pas intervenir sur la pratique quotidienne des enseignantes en leur demandant de mettre en place des activités particulières dans leurs classes. Je désire gérer moi-même toutes mes interventions.
- je souhaite pour des raisons d'intérêt personnel, agir plutôt au niveau des parents que des élèves. En effet, le thème de la relation « parents-école » m'intéresse en tant qu'enseignante et directrice et je suis persuadée que le bien-être d'un enfant à l'école passe par une connaissance du système scolaire par les parents, une acceptation et une compréhension de leur part. Pour cette raison et la précédente, j'ai choisi de ne pas mettre en place d'activité d'éveil aux langues auprès des élèves malgré les offres de participation de parents pour la lecture d'histoires en langues d'origines.
- Je ne suis pas enseignante dans cette école et donc les parents ne me connaissent pas. Il est alors difficile dans ces conditions d'aller vers les familles qui peuvent être réticentes à communiquer avec quelqu'un qui ne leur est pas familier. Comme l'indique Delay (2011) dans son étude sur un établissement suisse, il lui a fallu 3 ans pour s'insérer dans la vie du quartier et se faire accepter par les divers professionnels (page 15). C'est pourquoi je ne veux pas mettre en place d'actions auprès de familles allophones et/ou plurilingues qui demanderaient des visites à domicile ou des relations basées sur la connivence. Ces actions seraient pourtant très utiles pour aider les familles à s'approprier l'institution scolaire.
- un lieu d'accueil a été testé deux ans auparavant au sein de l'école. Géré par un animateur du centre social, les parents étaient invités à se retrouver une matinée par semaine autour d'une thématique animée par un membre de la CAF, du centre social, du RASED ou un autre spécialiste : soins à l'enfant, sommeil, mémoire etc. Malheureusement, cette action a été arrêtée du fait du très faible nombre de parents présents lors des réunions. Je ne souhaite donc pas mettre en œuvre une action de ce type car elle ne relève pas du domaine du FLE, et elle implique à minima que l'animateur soit connu et reconnu par les parents. Ce qui n'est pas mon cas.
- il s'agit d'un mémoire de master FLE et donc mes actions doivent être en relation avec l'apprentissage du français.

Chapitre 7 – Les actions retenues

Du fait de l'ensemble des raisons citées ci-dessus, j'ai choisi les actions suivantes dans le cadre de ce mémoire :

A. l'axe un « communication »

➔ Comment améliorer les communications écrites et orales entre la direction et les parents ?

➔ Comment faciliter la communication entre les parents et l'équipe enseignante ?

B. l'axe deux « connaissance du système scolaire français »

➔ Comment informer les parents francophones, plurilingues ou allophones sur le système scolaire français ?

Il est certain que je ne pouvais pas traiter de façon extensive ces trois points. L'essentiel de mon travail a consisté à mettre en place pour les parents des cours de français permettant d'associer apprentissage linguistique et connaissance de l'institution scolaire. Cependant, lors d'échanges avec la directrice de l'école, celle-ci s'est montrée intéressée par les moyens de faciliter les premiers contacts avec les familles lors des inscriptions. Enfin je voulais également assurer un temps d'information sur le système scolaire français afin d'avoir une idée de son apport auprès des enfants et des parents en vue de pérenniser également cette action.

Il est évident que d'autres actions que celles retenues seraient également pertinentes dans le cadre de cette problématique tournée vers l'amélioration des relations entre l'école et les familles, en ciblant non seulement les familles allophones mais aussi francophones et plurilingues. Elles seront présentées dans la partie 4 « perspectives ».

Partie 3

-

Elaboration et mise en œuvre des actions retenues

Nous allons examiner maintenant chacune des trois actions retenues, en étudier les principes d'élaboration, les mises en œuvre et les résultats obtenus.

Chapitre 7 – Comment améliorer la communication écrite et orale entre la direction de l'école et les parents ?

Lorsqu'un parent souhaite inscrire son enfant dans une école publique, il se rend tout d'abord à la mairie qui établit un certificat d'inscription. Puis il prend contact avec l'école de son quartier, en fonction éventuellement de la carte scolaire. Dans la commune qui nous intéresse, il n'y a pas de carte scolaire. Chaque famille est donc libre de choisir son école. Cependant les familles allophones disposant de revenus modérés ou dont les parents n'ont pas d'activité professionnelle, se retrouvent la plupart du temps dans l'école étudiée car celle-ci est située au sein d'un quartier de logements à loyer modéré. De même les logements proposés dans le cadre du CADA se trouvent également dans ce quartier. C'est pourquoi la plupart des enfants de familles nouvellement arrivées en France est regroupée dans cet établissement scolaire. Il n'y a de fait que très peu d'enfants EANA dans les autres écoles de la commune. L'absence de mixité à la fois sociale et ethnique est un facteur qui limite la compréhension de l'altérité et de l'inter-culturalité comme le fait remarquer Jamoulle (2010).

Lors de sa première prise de contact avec l'école, le parent est amené à remplir une fiche d'inscription avec divers renseignements administratifs et le fonctionnement de l'école lui est également présenté par la directrice. Deux difficultés se présentent donc dès ce premier contact :

- le parent doit remplir une fiche de renseignements, ce qui implique des connaissances minimales en français, et des capacités générales de lecture et d'écriture.
- la connaissance du système scolaire passe par une présentation orale de la part du chef d'établissement, là aussi en français.

Au vue de ces deux difficultés majeures, l'Education Nationale et les différents CASNAV ont édité des fiches de renseignements, des livrets de présentations du système scolaire dans diverses langues ainsi que d'autres documents utiles pour les directeurs d'école et autres responsables d'établissement amenés à accueillir des EANA.

En voici quelques exemples :

- fiches de renseignements bilingues en anglais, allemand, danois, italien, portugais, arabe et turc présentées par le CASNAV de Créteil[30].
- livrets d'accueil bilingues pour les parents avec présentation du système scolaire français en anglais, arabe, chinois, romani, tamoul et turc sur le site Eduscol[31].
- livret de présentation en 15 langues (albanais, anglais, arabe, arménien, chinois, espagnol, français, khmer, portugais, romani, russe, serbe, tchétchène, turc et vietnamien) sur le système scolaire français avec quelques spécificités concernant l'accueil des EANA, proposé par le CASNAV de Reims[32].
- une présentation tabulaire des systèmes scolaires afin de pouvoir faire une correspondance avec un niveau d'étude atteint dans un pays, ainsi qu'un récapitulatif des systèmes scolaires dans divers pays européens ou non. Ces documents sont accessibles sur le site du CASNAV de Grenoble[33].
- sur le site « Français langue seconde » sont répertoriés 32 langues différentes et divers documents traduits. On y trouve une présentation comparée des systèmes scolaires français et de divers pays. Ceci permet aux parents de montrer à l'école le niveau de scolarité atteint. D'autres documents sont également proposés selon les langues[34].

Il est à regretter cependant que ces informations soient éparpillées sur différents sites ce qui oblige les responsables d'établissement à une recherche parfois longue et fastidieuse pour trouver le document dans la langue souhaitée. Il y aurait donc un travail utile de centralisation et de classement de ces informations. Remarquons également que les langues parlées par les parents des enfants scolarisés dans l'école étudiée sont très nombreuses : une vingtaine environ. Il ne sera donc pas toujours possible de trouver la fiche de renseignement ou le livret explicatif dans la langue familiale. Ces documents sont néanmoins utiles pour la direction qui peut ainsi s'en servir dès la prochaine rentrée scolaire et faciliter ce premier contact administratif avec certaines familles. Comme il est noté dans le programme « ouvrir l'école aux parents pour réussir leur intégration » et comme le fait remarquer Goï (2008), ce premier contact « école – famille – EANA » est

---

[30] http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article406 (consulté le 05/05/2014)

[31] http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana-et-efiv.html (consulté le 05/05/2014)

[32] http://www.ac-reims.fr/cid75567/scolarisation-des-enfants-allophones-nouvellement-arrives-des-enfants-issus-familles-itinerantes-voyageurs.html (consulté le 05/05/2014)

[33] http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/index.php?post/2012/02/23/Les-syst%C3%A8mes-scolaires-des-pays-d-origine-des-ENAF

[34] http://www.francaislangueseconde.fr/pour-la-famille/accueil-des-parents/ (consulté le 11/06/2014)

très important pour la suite de la scolarité de l'enfant et pour créer un lien entre famille et école.

A la demande de la directrice, j'ai également cherché localement les possibilités de recours à des traducteurs/interprètes afin de permettre une communication orale, notamment quand émerge un besoin de communication précis avec les parents. J'ai constaté qu'il n'existe aucune association locale de traducteurs, que le service soit gratuit ou payant. L'enseignante CRI en poste actuellement est donc amenée à faire appel à d'anciens parents d'élèves. Elle s'est constituée petit à petit un « réseau » de parents disponibles et volontaires pour aider à la traduction ou à l'interprétariat. L'association en charge du CADA peut faire appel si nécessaire à une traduction téléphonique payante. Mais ce service est limité aux seuls parents relevant de leur service. Pour les autres parents, l'école peut demander une traduction téléphonique payante à diverses associations[35], mais se pose alors le problème de la prise en charge financière de ce service, les établissements scolaires ne disposant pas de budget pour ce type d'action.

Le questionnaire distribué au début de mes actions montre que certains parents sont prêts à aider d'autres familles dans leurs communications avec l'école. Sept langues sont disponibles pour l'instant : l'arabe, le berbère, l'arménien, le russe, l'anglais, l'espagnol et l'italien. L'école pourrait ainsi mettre en place un réseau local de parents prêts à aider pour des traductions ou servir d'interprètes lors de rendez-vous. Mais par contre, il est indispensable que la famille « aidée » soit d'accord car, lors d'entretiens entre une famille et l'école, par exemple à propos de la situation scolaire d'un enfant, des faits personnels peuvent être évoqués et la confidentialité est alors indispensable. Il s'agit en effet d'une école de quartier, les familles vivent à proximité les unes des autres, et une information familiale personnelle circulerait rapidement avec tous les effets négatifs que cela pourrait engendrer, que ce soit pour l'enfant mais aussi pour la famille. D'un autre côté, faire appel à un tiers, extérieur à la famille, peut éviter d'impliquer un enfant plus à l'aise en français, et de réduire les risques de parentalisation que cela peut engendrer.

Faire appel à un parent tiers pourrait être un bon moyen pour certaines communications scolaires comme la transmission d'information pour une sortie, la demande de matériel spécifique etc., c'est-à-dire toute information d'ordre général. Les parents, selon leurs capacités orales ou écrites, pourraient traduire les documents des enseignants pour les familles nouvellement arrivées.

---

[35] Association du type ADATE 5 place Sainte-Claire, 38000 Grenoble – 04-76-44-92-70 par exemple

Chapitre 8 – Comment informer les parents francophones, plurilingues ou allophones sur le système scolaire français ?

Comme l'explique Paris (2013), les parents de milieux populaires sont la plupart du temps convaincus que « *la réussite à l'école est le chemin le plus sûr pour trouver un travail* ». Cependant, comme il le fait remarquer, les parents ont besoin d'aide pour comprendre le fonctionnement du système scolaire. Ils sont parfois « passifs » du fait de la méconnaissance des enjeux d'une orientation et des choix possibles pour leurs enfants. Ceci concerne les parents francophones mais encore plus les parents d'origine étrangère pour lesquels le système scolaire est encore moins connu.

Pour ces raisons, j'ai choisi de faire une présentation d'une heure environ, destinée aux élèves de CM1 et CM2 ainsi qu'aux parents de l'école. Cependant, suite à un malentendu dans la diffusion du document de présentation, seuls les parents des élèves de CM ont été prévenus alors que je destinais cette information à l'ensemble des parents. La date a été fixée la veille de la visite du collège public dans l'idée que parents et enfants seraient plus réceptifs aux informations fournies. Une deuxième réunion a eu lieu après la visite du collège mais ne regroupaient que les élèves de CM. Cette dernière avait pour objectif de répondre aux questions pratiques qui peuvent inquiéter de futurs collégiens : prendre le bus pour se rendre au collège, que faire en cas de carte de self perdue, de clés de cadenas égarées… Il s'agissait de rassurer les élèves face à des tracas qui ne manqueront pas de survenir.

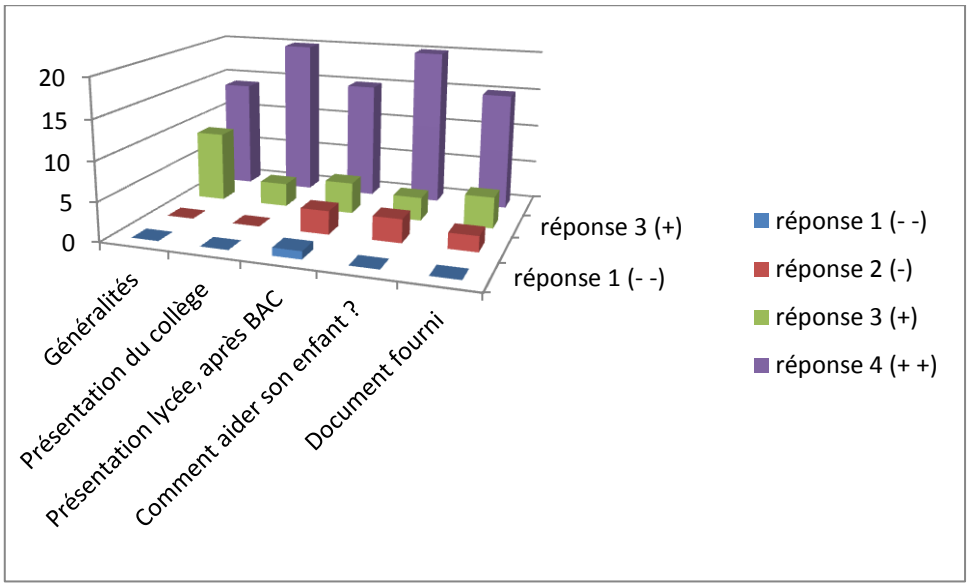
Seule la première réunion nous intéresse ici. Sur les vingt-cinq familles de cette classe, cinq parents sont présents. La présentation porte sur :

- les généralités de l'école française : caractère obligatoire de l'instruction, gratuité, laïcité, mixité.
- la présentation du collège public local et de ses options, ainsi que de la SEGPA.
- la présentation du lycée en général et des différentes voies après le BAC.
- des informations sur comment, en tant que parents, aider son enfant et qui peut l'aider au sein d'un établissement.

Un document récapitulatif[36] est distribué aux parents et aux élèves à la fin de la réunion, ainsi qu'un questionnaire[37] à remplir sur place. Parents et élèves doivent indiquer s'ils ont

[36] Annexe 6 : présentation du système scolaire français
[37] Annexe 7 : questionnaire d'évaluation de la séance de présentation du système scolaire français

trouvé les informations fournies pendant l'exposé « non intéressantes » (réponse 1- -) ou « intéressantes » (réponse 4 + +), selon une échelle de 1 à 4. Dix-huit élèves ont répondu sur les vingt-cinq présents et les cinq parents ont également rempli le questionnaire.
Les résultats pour l'ensemble des participants sont présentés sur le graphique ci-dessous :



D'autre part, dix-huit participants estiment qu'une information de ce type a sa place en école primaire et quatre seulement pensent le contraire.

Ces résultats montrent clairement que les enfants et les parents présents ont apprécié cette séance et sont demandeurs d'informations de ce type qui peut les aider à choisir plus consciemment une option, une orientation, et à être moins passifs. Une orientation choisie ou expliquée clairement dès les premières difficultés d'un élève est toujours préférable à une orientation subie ou annoncée tardivement. Il est certain que dans tous les établissements, à tous les niveaux, ces informations sont régulièrement données. Mais elles sont souvent orales, transmises par l'intermédiaire des élèves et surtout les parents n'osent pas toujours demander des renseignements supplémentaires ou prendre rendez-vous. Comme l'explique Jamoulle (2010), les parents sont parfois « *dominés par des sentiments de honte* » lorsqu'ils se trouvent dans une situation sociale précaire ou qu'ils ont eux-mêmes vécu une scolarité difficile. Parfois ils ne sont convoqués que quand « *tout va mal* ». C'est pourquoi informer régulièrement les parents sur les orientations possibles afin qu'ils puissent avoir une vue d'ensemble du système scolaire, est certainement utile, que les familles soient allophones, plurilingues ou francophones.

Chapitre 9 – Comment faciliter la communication entre les parents et l'équipe enseignante ? Mise en place de cours de français destinés aux parents, sur des supports en rapport avec l'école.

I. Mise en place de la formation

Mon objectif à la base de ces cours, n'est pas de proposer simplement des cours de français. Une offre de ce type existe déjà au centre social les lundis après-midis à raison de 2 heures par semaine. Il est certain que cette offre est insuffisante, surtout avec l'ouverture du CADA qui a provoqué une demande importante. Mais mon intervention n'a pas pour objet de pallier ce manque. Les cours envisagés doivent répondre à la problématique définie au préalable avec la directrice de l'école, qui est de faciliter la communication entre l'école et les familles. C'est pourquoi j'ai élaboré une progression et une thématique différentes de celles généralement trouvées dans les manuels pour migrants.

A. Elaboration des cours

La conception de ce programme d'enseignement s'est faite selon le principe du Français sur Objectifs Spécifiques comme présenté dans le manuel de cours CNED de C. Carras (CNED 2013) selon les étapes suivantes.

1. Analyse de la demande

La mise en place de ces cours n'est pas due à une demande des parents de l'école ni de l'institution scolaire, mais résulte d'une proposition de ma part pour évaluer si une formation de ce type permet d'améliorer les échanges entre parents allophones et école. Cela implique donc que cette formation soit suivie d'une évaluation auprès des parents quant à leur capacité à communiquer avec l'école, mais aussi auprès du corps enseignant afin d'évaluer les effets sur leurs relations avec les parents.

Les besoins sont difficiles à déterminer précisément à l'avance : en décembre 2013, date de passation du questionnaire destiné à définir les besoins ou les demandes des parents, dix parents se sont déclarés intéressés par des cours de français. Les profils sont les suivants :

familles	origines	Date arrivée en France	Niveau de français estimé par le parent (pas du tout – un peu – bien – très bien)		
			Expression orale	Compréhension orale	Production écrite
Famille G1	Géorgie	2004	un peu	un peu	un peu
Famille G2	Géorgie	2013	un peu	un peu	pas du tout
Famille S1	Arménie	2009	bien	bien	un peu
Famille K	Arménie	2012	un peu	un peu	un peu
Famille M	Maghreb	?	pas du tout	un peu	pas du tout
Famille T	Bosnie	2005	bien	bien	bien
Famille S2	Maroc	2010	un peu	un peu	très bien
Famille J	Maghreb	2001	un peu	un peu	un peu
Famille Z	Maroc	1981	très bien	très bien	très bien
Famille N	Comores	?	pas du tout	pas du tout	pas du tout

Ce tableau indique que la plupart des personnes intéressées en décembre 2013 ne sont pas arrivées récemment, mais sont en France depuis quelques années déjà, donc en contact avec la langue régulièrement, même si elles ne la pratiquent pas. Les niveaux ressentis de maîtrise du français sont très variables entre le « pas du tout » et le « très bien ». Ce qui implique des attentes variables mais aussi une très grande hétérogénéité à prendre en compte pour l'enseignant.

En janvier 2014 le CADA s'est ouvert. Cela signifie une population demandeuse de niveau à priori débutant, et des personnes arrivées depuis peu en France. Face à cette évolution de la situation, j'ai décidé de faire une relance fin janvier 2014, afin de déterminer avec précision le nombre de parents toujours motivés. A ce moment-là, je dispose du jour et de l'horaire des cours (2h, le vendredi de 8h30 à 10h30), du nombre de séances (12) et du lieu (l'école).

L'ensemble de ces informations montre qu'il n'est pas possible, lors de la préparation de ces cours en janvier 2014, de prévoir à l'avance un niveau linguistique des apprenants. J'ai donc choisi de cibler un niveau plutôt débutant, équivalent à A1 du CECRL. En effet, je suis partie du principe que les parents de niveau supérieur peuvent maîtriser les documents scolaires usuels et sont aptes à communiquer au quotidien avec les enseignants. Ce niveau correspond également plutôt à des parents arrivés depuis peu en

France et pour lesquels les enfants ne sont à priori pas encore aptes à lire les documents scolaires. Au vue de cette hétérogénéité potentielle, et fort probable, j'ai décidé de programmer l'ensemble des douze séances de formation, mais d'élaborer les activités didactiques au fur et à mesure afin de m'adapter au niveau des personnes présentes.

2. Analyse des besoins des apprenants

Mon hypothèse initiale est donc que les apprenants potentiels sont de niveau A1 (ou moins) arrivés depuis peu en France. Du fait de l'ouverture du CADA certains d'entres eux sont demandeurs d'asile, en situation instable car en attente d'une décision administrative leur signifiant ou non leur droit à rester en France. Ils sont tous parents d'élèves de l'école concernée, donc la tranche d'âge est plus ou moins homogène, estimée entre 30 à 40 ans. Il est impossible d'avoir une idée de leur niveau d'étude, ne connaissant pas encore avec exactitude les parents présents. Mais plusieurs sources indiquent que fréquemment les parents migrants dans cette situation sont plutôt de niveau socioprofessionnel moyen à faible, donc peu habitués, ou ayant perdu l'habitude d'étudier : Ichou (2013) par exemple, fait état du fait que 70% d'enfants d'origine étrangère sont fils d'ouvrier.

Pour communiquer avec l'école, ces futurs apprenants ont besoin de compétences orales (comprendre et parler), mais aussi écrites afin de pouvoir lire les mots des enseignants. La production écrite est plus rare et se produit surtout quand les parents doivent rédiger un mot d'absence pour leurs enfants. Ils doivent également acquérir des compétences pragmatiques et socioculturelles : comprendre le rôle d'un cahier de correspondance par exemple, le fonctionnement du système scolaire français, l'alternance des jours de classe et le rythme des vacances scolaires etc., et enfin acquérir des compétences culturelles telles la signification des jours fériés, les modes de communication à utiliser avec les enseignants, les registres de langue … Ce dernier point est important : en effet, ces parents ont tous des enfants scolarisés. Or en milieu scolaire et notamment dans les cours de récréation, les enfants apprennent une langue parfois familière qu'ils vont rapporter à la maison et qui peut éventuellement servir de référence à des parents eux-mêmes apprenants mais pas encore aptes à distinguer les registres de langue.

3. Collecter des données authentiques et les analyser

La collecte de documents authentiques s'est faite auprès des enseignants de l'école (mots rédigés à l'intention des parents pour des sorties scolaire ou des demandes de matériel, règlement scolaire, fiche de renseignements) auprès du collège de la commune

(calendrier scolaire, emploi du temps, mot d'absence) et auprès de la médiathèque communale.

Ma connaissance du milieu scolaire en temps que directrice m'a permis de déterminer les actes de langage principaux nécessaires aux parents : se présenter, téléphoner pour indiquer une absence, répondre à un demande d'un enseignant…

Le tableau ci-dessous indique les actes communicatifs retenus pour cette formation et leurs traductions en objectifs lexicaux, syntaxiques ou en termes de compétences pragmatiques :

Actes communicatifs autour de l'école et/ou des documents scolaires	Objectifs lexicaux, syntaxiques, pragmatiques
Savoir se présenter Pouvoir présenter ses enfants Oral – écrit	Nom – prénom – classe – adresse – numéro de téléphone – lieu et date de naissance Famille : parents – père – mère - responsable légal – fille garçon - (bébé) Nombre - alphabet
Connaitre l'école : locaux et bâtiments – personnels Visite du bâtiment, se repérer	Classe – cour de récréation – couloir – cantine – bureau du directeur – escalier – portail - élève Enseignant/maître – directeur – ATSEM Verbe aller : je vais à l'école – je rentre à la maison
Connaitre le fonctionnement de l'institution scolaire, de la maternelle jusqu'au primaire Comprendre le calendrier scolaire	Age – les noms des classes J'ai … ans / Je suis né / « Il y a » / C'est les vacances / Les horaires de classes Lecture de l'heure Les noms des jours – des mois – un trimestre Notation des dates dans le système français Quel jour est-il ? Nous sommes samedi 18 janvier
Comprendre les fonctionnements du collège, du lycée et après	Le principal – le proviseur – le CPE – la vie scolaire – le CIO Leurs rôles au collège Verbe aller au futur
Lire un emploi du temps Le cahier de correspondance	Les horaires (réviser les nombres) – les matières scolaires Je suis en maths / j'ai maths : verbes être et avoir au présent Absent/présent/autorisé à
Les mots des enseignants : les lire, y répondre	Signer/signature Les lieux de la ville : bibliothèque/piscine/parc/marché… Bus / à pied Rentrer au présent et au futur : Nous rentrerons à….
Les mots des enseignants : Les lire, y répondre	Pique-nique : le vocabulaire des aliments Vêtements/chaussures Rendre rendez-vous : les formules de politesse : j'aimerais/je voudrais/merci d'avance/ s'il vous plaît
Le matériel scolaire	Liste matériel scolaire de l'école et du collège Matériel marqué au nom de l'enfant Vêtement de sport Vérifier le matériel toutes les semaines
Le règlement intérieur	La négation L'impératif Je dois/je suis obligé/je n'ai pas le droit/ il est interdit
La médiathèque : s'inscrire	Remplir une fiche d'inscription Comprendre l'intérêt d'une médiathèque !

4. Mettre en place le programme de formation

Il faut ensuite concilier le choix de ces actes communicatifs et ressources verbales associées avec les contraintes de la formation, à savoir : 12 séances prévues, du 14 février au 27 mai 2014, à raison de 2 heures par semaine. Je ne veux pas faire plus d'une séance par semaine afin que cette formation ne soit pas trop lourde pour des parents qui peuvent avoir d'autres obligations professionnelles, administratives ou familiales. D'autre part, je souhaite faire les cours au sein de l'école : les parents déposent leurs enfants puis se rendent directement en cours. Je me suis trouvée confrontée à la nécessité de disposer régulièrement d'une salle de classe. Ce qui n'était possible que le vendredi et donc qu'une seule fois par semaine.

La programmation des actes communicatifs s'est faite selon le planning suivant :

Dates	A l'école :
Vendredi 14 février	se présenter oralement présenter ses enfants remplir une fiche d'identité
21 février	les personnes qui travaillent à l'école l'adresse reprise des activités autour de la présentation
28 février	date et lieu de naissance - nationalité le calendrier scolaire les vacances
Vacances scolaires	
21 mars	connaître l'école en France : la maternelle le primaire
28 mars	connaître l'école en France : le collège le lycée
4 avril	lire un emploi du temps le cahier de correspondance
11 avril	les mots des enseignants : un rendez-vous écrire un mot pour la maîtresse téléphoner à l'école
18 avril	les mots des enseignants : les sorties scolaires
25 avril	le matériel scolaire : le nommer
Vacances scolaires	
16 mai	le règlement intérieur
23 mai	remplir un questionnaire d'évaluation donner son avis
Mardi 27 mai	la bibliothèque de Privas : visiter - S'inscrire

Comme je l'ai laissé entendre, cette programmation est conçue en partant des actes de langage qui interviennent en premier à l'école : se présenter, remplir une fiche de renseignement, puis découvrir l'école et ses membres, pouvoir ensuite comprendre un mot et y répondre, expliquer une absence. J'ai placé une séance d'évaluation le 23 mai et en dernière séance la visite de la médiathèque municipale. Je tenais à cette visite car il me semblait important de faire prendre conscience aux apprenants que passer un moment à la médiathèque permet de lire des livres ou feuilleter des magazines gratuitement sur place, ou des les emprunter à des tarifs très avantageux. Ce qui est important pour une population dont les moyens financiers sont souvent limités. Il existe un rayon de romans en langues étrangères, aussi bien aux secteurs enfants qu'adultes. La responsable du site m'a fait remarquer que certaines personnes sont heureuses de trouver des livres dans leur langue d'origine. Enfin, il est très important pour un enfant de pouvoir découvrir la lecture plaisir avec un adulte, aussi bien en français que dans la langue familiale. Ce moment de partage permet d'aborder la langue ou la culture d'origine et ces moments de découverte sont sources d'échanges bénéfiques entre adulte et enfant.

5. Elaborer les activités didactiques

Les activités didactiques ont été élaborées de façon à permettre des activités dans les quatre domaines : compréhension et production orales et écrites. J'ai créé moi-même la plupart des activités proposées. Je me suis parfois aidée du manuel de FLE « *Rendez-vous en France, Cahier de français pour migrants, niveaux A1.1 et A1.2 des éditions Maison des Langues.* » L'ensemble des documents préparés a été rassemblé afin de constituer un livret pour chacun des parents[38]. Ce document a été utilisé à chaque séance.

B. Information aux familles

En janvier 2014, une relance a donc été faite afin de déterminer plus précisément les parents intéressés par la formation. L'invitation a été transmise à l'ensemble des parents qui avaient montré leur intérêt lors de l'enquête initiale ainsi qu'aux parents allophones connus des enseignantes. J'ai également informé les responsables du CADA pour qu'ils transmettent et expliquent ce document.

[38] Annexe 8 : le livret des parents

L'invitation[39] a été rédigée en 4 langues : français, espagnol, russe et arabe. Pour ce faire, j'ai utilisé un programme de traduction trouvé sur internet. En effet, du fait de l'absence locale de traducteurs, j'ai voulu tester ce moyen de faire afin d'en évaluer la difficulté et la fiabilité. C'est le seul moyen dont dispose un enseignant de l'école pour traduire un document en l'absence d'un parent bilingue.

Après traduction, j'ai demandé à l'enseignante russophone de me donner son avis. Pour l'espagnol et l'arabe, j'ai fait appel à une aide familiale ou par connaissance pour évaluer le document. Dans les trois situations la traduction, sans être parfaite, aboutit à un écrit compréhensible. C'est d'ailleurs ce moyen qu'utilise l'enseignante CRI pour inviter les parents à un rendez-vous. Ce type de traduction n'est certainement pas l'idéal mais elle peut permettre aux enseignants de traduire ponctuellement un mot pour une sortie, un rendez-vous… C'est également le procédé que j'ai utilisé pour traduire une remarque d'un parent lors du questionnaire d'évaluation, de l'albanais en français.

II. Profils des apprenants

Tous les apprenants sont parents d'élèves de l'école considérée. En effet, cette formation est destinée à des parents d'élèves du fait même de ses objectifs : faciliter la communication entre l'école et les parents et découvrir le système scolaire français. Donc les adultes du CADA n'ayant pas d'enfants scolarisés en primaire n'ont pas été sollicités pour cette formation.

Quinze parents se sont finalement inscrits à cette formation : 9 femmes directement par l'école et 6 hommes par le CADA. Les familles dont le CADA a la charge étaient très demandeuses et il a été nécessaire de limiter à un membre par famille car je ne souhaitais pas avoir plus de 15 participants. Ce sont les pères qui se sont alors inscrits. A la première séance 11 apprenants étaient présents, de profils très variables comme le montre le tableau suivant :

[39] Annexe 9 : formulaire d'inscription aux cours

prénoms	Homme /	pays d'origine	date d'arrivée en France
GA	F	Géorgie	2013
SM	F	Arménie	2009
KR	F	Arménie	2012
TS	F	Bosnie	2005
MM	F	Bosnie	2004
MMu	H	Albanie	05/2013
HA	H	Albanie	10/2013
SZ	F	Russie	08/2013
PM	H	Albanie	09/2013
HA	H	Albanie	12/2012
HH	H	Turquie	?

Ce groupe se révèle très hétérogène au niveau linguistique :

- KR et HH sont en France depuis plusieurs années, et montrent des compétences de niveau A1.2 (estimation personnelle). Mais leur capacité se trouve limitée par une certaine timidité à s'exprimer dans cette langue. Est-ce dû à de l'insécurité linguistique ? Il est probable que cela intervient dans leur retenue à l'oral surtout en public. Ces deux femmes sont restées pendant toutes les séances. Je pense que le fait d'être confrontées à des niveaux plus faibles les rassure et les aide à oser intervenir en public. Elles continuent à discuter en français en sortant des cours, montrant ainsi une certaine confiance mutuelle. Je rencontre HH de temps en temps qui se montre très contente de discuter avec moi.
- Deux femmes (SM et TS) ne sont venues qu'au premier cours : l'une d'elle travaille et il lui est sans doute difficile de s'organiser (c'est ce qu'elle m'a indiqué lors de la première séance pour expliquer son retard). Toutes deux présentent un niveau de français nettement supérieur aux autres.
- MM n'est venue que trois fois : elle aussi montre une certaine aisance en français.

Le groupe des hommes présente un niveau plus faible : leur arrivée récente explique cette situation. Cependant ils s'aident mutuellement pendant les cours, s'expliquant les notions dans leur langue. L'usage de la langue d'origine en cours ne pose pour moi aucun problème dans le sens où ces apprenants ont un niveau faible en français et qu'il est donc plus rapide et plus facile pour eux de s'échanger une explication en langue d'origine qu'en français. D'autre part ces interactions apportent un certain dynamisme, chacun intervenant pour indiquer sa façon de comprendre, montrant ainsi que, même s'ils ne s'expriment pas

en français, ils cherchent à participer et suivre la conversation. Ce qui en soit est positif. Enfin l'usage du français entre personnes de même langue d'origine autre que le français peut apparaître comme artificiel, voire comme une forme de déloyauté ou trahison, et il faut déjà une certaine aisance pour pratiquer ce genre d'exercice.

Trois femmes ne sont donc pas venues au-delà du premier cours. Je n'ai pas eu la possibilité de leur demander pourquoi elles n'ont pas souhaité poursuivre. Il est possible que le choix de commencer au niveau A1.1 fait que ces cours ne correspondent pas à leurs attentes. Les places vacantes ont été immédiatement occupées par une autre parent d'élève d'origine géorgienne et par une maman arménienne accompagnée de son nourrisson. La présence de cet enfant n'a pas été gênante et bien acceptée par le groupe, signe d'une ambiance détendue.

Tous les apprenants sont alphabétisés et capables de lire ou d'écrire, dans leur langue ou en français. L'alphabet français est plus ou moins maîtrisé. Nous l'avons quand même revu en début de formation. Les effectifs se sont montrés stables contrairement à certaines situations comparables (Even, 2013 ou Sandez Negrini, 2011) :

14/02	11	28/03	9	25/04	2
21/02	8	4/04	9	16/05	8
28/02	7	11/04	7	23/05	6
21/03	6	18/04	10	27/05	3

Pour le cours du 25/04 : il n'y a eu que deux présentes. Après passage au CADA, j'ai appris que des visites de logements étaient prévues ce matin-là. Ce qui peut expliquer les absences.

III. Déroulement de la formation

A. Choix pédagogique

Lors de la première séance je n'ai pratiqué ni bilan de niveau ni demande de renseignements pour les raisons suivantes :

- Je ne dispose que de 12 séances, avec la dernière prise pour la visite de la médiathèque et l'avant-dernière pour le questionnaire d'évaluation de la formation. Il ne reste donc, en temps de travail effectif, que 10 séances pleines, ce qui est très peu. C'est pourquoi je ne veux pas passer du temps à évaluer chaque apprenant. D'autre part, ce sont des adultes migrants, peut-être éloignés d'habitudes scolaires. Les placer dès la première

rencontre en situation d'évaluation peut être mal vécu par certains. Par contre, j'ai été attentive dès le début aux capacités de chacun : je ne demande pas par exemple, à ceux que je sens moins à l'aise, de lire à haute voix ou de répondre à une question dont la réponse n'est pas évidente. Je n'ai préparé les activités didactiques que pour les trois premières séances afin d'adapter mes activités aux apprenants : le livret des parents s'est donc constitué petit à petit. Les pages sont fournies pour trois cours à la fois. Un système de réglette permet de les relier au fur et à mesure pour préserver la forme « livret » auquel je tiens. En effet les apprenants n'ont pas de manuel, alors que cela peut être souhaitable pour l'apprenant et l'enseignant, comme le fait remarquer Sandez Negrini (2011, page 77) dans le cadre d'une formation linguistique pour adultes. Je suis donc obligée de travailler avec des photocopies. Le simple fait de relier ces feuilles sous forme d'un livret muni d'une couverture cartonnée, permet de montrer la cohésion du travail, de pouvoir faire des retours en arrière si nécessaire et de se rendre compte de la cohérence des connaissances abordées, des avancées et de pouvoir s'y référer par après. Ce n'est pas un manuel mais cela en fait fonction. D'autre part, je sais par expérience que des photocopies sont vite éparpillées…

- La moitié des apprenants présents dépend du CADA. Ce sont donc des parents dont l'avenir est incertain. Une responsable de cet organisme m'a fait remarquer d'ailleurs qu'ils accueillent ces personnes mais qu'ils travaillent avec eux, en même temps, leur départ car certains migrants, arrivés en France pour des raisons économiques, ont peu de possibilités de pouvoir y rester. C'est pourquoi je ne souhaite pas questionner sur des parcours migratoires chaotiques, sur des désirs de rester et de s'installer, car tous espèrent sans doute rester et s'installer sinon ils ne seraient pas venus en France. Enfin, je ne suis pas une « figure connue » à l'école. Je ne désire pas me positionner comme quelqu'un qui interroge et questionne. Ce n'est pas mon rôle et mon objectif est de les mettre en confiance et de les accueillir en tant que « simples » parents d'élèves.

B. Attitudes des apprenants

Les apprenants se montrent très engagés et attentifs pendant les séances, même s'ils ne prennent pas facilement et spontanément la parole, leur attitude reflètent leur concentration :

- ils écrivent tout ce qui est noté au tableau. Dès le début il me faut donc être attentive à son usage et à la gestion de l'espace afin de faciliter la compréhension.

- les deux apprenantes KR et HH posent régulièrement des questions, parfois à la demande des autres.
- les apprenants n'hésitent pas à discuter entre eux afin d'expliquer mutuellement tel ou tel point.

Le fait d'écrire pose sans doute problème à certains car dans les temps d'exercices sur feuille, certains apprenants, HA par exemple, n'écrivent rien, ce qui m'interpelle car je me demande s'ils comprennent. Mais dans la phase de correction, ils répondent correctement, preuve de leur compréhension. J'en ai donc déduit que, même si l'alphabet est maîtrisé - capacité à épeler un mot, un prénom par exemple, à écrire quelques mots en autonomie - l'écriture en français est encore difficile pour eux. D'ailleurs, dès la première séance, HH me demande d'écrire en script et non en attaché. Ce que je fais bien sûr car l'écriture attachée, que l'on apprend traditionnellement en France dès le CP, est une difficulté supplémentaire. Ce type d'écriture présente l'intérêt de pouvoir écrire rapidement, c'est donc nécessaire pour des élèves ou des adultes destinés à écrire beaucoup. Mais pour ces apprenants, c'est inutile car ils ne sont pas amenés à produire des textes longs.

Les alphabets albanais et turc sont basés sur l'alphabet latin mais les correspondances graphie-phonie sont différentes et certaines lettres sont spécifiques à chacune de ces langues. Les alphabets arménien et géorgien sont très différents de l'alphabet latin. KR est à l'aise mais cette femme a fait des études conséquentes dans son pays et maîtrise l'anglais. Par contre GA écrit très lentement, lettre par lettre. Il est donc indispensable de tenir compte de ce point lors de la mise en place de cours pour des migrants : même s'ils sont alphabétisés dans leur langue, la maîtrise de la graphie des lettres françaises est à acquérir. Ceci est un facteur limitant pour la réalisation d'exercices écrits. L'informatique pourrait être une aide matérielle intéressante.

L'ambiance du groupe est calme et détendue, les plaisanteries fréquentes, en français (jeu sur les mots, différences de registres mis en avant montrant leur compréhension…) ou dans leurs langues. Il a fallu cependant 3 à 4 séances pour arriver à cette situation. Le fait d'avoir un groupe mixte, l'impact de la religion (deux femmes voilées), l'âge, la distance avec les situations d'apprentissage… sont certainement sources de retenue. D'ailleurs les activités de dialogue à plusieurs (jeux de rôle : par exemple un parent qui joue le directeur et l'autre le parent d'élève) ne sont pas aisées à mettre en place et je dois faire appel aux quelques parents à l'aise pour les initier (HH, KR, MMu). La

présence d'enfants (2 au premier cours : une fillette de 5 ans et un nourrisson, puis le nourrisson à chaque séance) ne pose pas de problème. Il est important pour cette maman de venir.

C. Objectifs définis versus objectifs atteints

Il y a eu globalement une bonne adéquation entre les activités prévues et celles réalisées en cours. Seul le contenu d'une séance a été dédoublé. En annexe[40] est présenté un plan de séance telle que je les concevais. Les différents objectifs linguistiques et thématiques que je souhaitais étudier l'ont donc été. Au-delà de ces objectifs, il m'a été possible d'aborder des éléments culturels ou linguistiques auxquels je ne pensais pas au préalable :

- comparaison de sons entre les différentes langues et les difficultés que cela impliquent : les sons [e], [Ɵ], [ɛ], leur existence ou non en turc, albanais, russe… en utilisant le principe que l'on retrouve dans le DVD de N. Auger (2005). Ils ont pu expliquer les sons qui leur posent le plus problème. Je n'ai pas eu le temps de faire de la phonétique malheureusement, mais je profitais de ces occasions pour apporter quelques informations.
- comparaison des systèmes scolaires des pays d'origine, des vacances… Certains ont expliqué qu'ils trouvent l'alternance de petites vacances et de périodes de classes bien adaptée pour les enfants.
- comparaison des systèmes de transport : bus, train… entre leurs pays d'origine et la France ou entre différentes communes françaises. Ces apprenants n'ayant pas de moyen de locomotion et se retrouvant dans une commune ne disposant d'aucun service collectif de bus, regrettent les villes plus importantes dans lesquelles les déplacements sont plus aisés pour eux.

La dimension sociale et culturelle de ces cours est également importante : elle a permis à ces apprenants de côtoyer d'autres nationalités, de sortir de leur cercle familial. Les échanges entre KR et HH après les cours confirment cet apport.

Au-delà de ces apports individuels, il est nécessaire d'évaluer l'intérêt de ce programme pour les apprenants, d'autant plus que la proposition et la thématique de cette

[40] Annexe 10 : plan de la séance 3.

formation ne venaient pas d'eux mais de moi-même. La dernière partie de ce travail présente donc l'évaluation de cette formation et les perspectives à venir.

Partie 4

-

Evaluation du programme et perspectives

Chapitre 10 – Evaluation des cours de français

Les cours de français proposés dans le cadre de ce mémoire ne comprennent aucune évaluation linguistique. En effet, mon objectif n'était pas de les préparer à une certification du type DILF par exemple. Ils ont été mis en place dans l'idée de faciliter les liens entre ces parents et l'école. Il faut donc déterminer s'ils ont eu un impact sur les parents dans leurs relations avec la langue et l'école, mais aussi sur l'équipe enseignante.

I. Pour les parents

A. Enquête mise en place

L'évaluation mise en place consiste en un questionnaire[41] rempli ensemble durant la séance 10 du vendredi 16 mai. J'ai donc enlevé la question sur la visite de la médiathèque. Chaque question est expliquée au fur et à mesure aux parents et ils sont invités à y répondre ensuite. Deux questions ouvertes terminent le document. Les apprenants peuvent répondre en français, en anglais, en russe, éventuellement dans leur langue en dernier recours. J'ai construit ce document dans l'objectif d'évaluer mes actions et leurs impacts, mais aussi dans une idée de pérennisation en lien avec le centre social ou le CADA. Les questions portent sur :

- l'organisation pratique des cours et notamment savoir si le lieu – l'école – est gênant pour les parents.
- ce qu'ils ont appréciés, aussi bien au niveau contenu que sur le plan relationnel.
- leurs impressions vis-à-vis de leurs progrès personnels et de l'utilité pratique qu'ils ont pu trouver dans les enseignements proposés.

B. Résultats

Huit apprenants sont présents lors de la passation de ce questionnaire : ils doivent choisir pour chaque item une réponse parmi (1 - -), (2 -), (3 +) et (4 + +). Certains n'ont pas répondu à toutes les questions. L'ensemble des résultats est présenté dans les tableaux suivants :

[41] Annexe 11 : questionnaire d'évaluation pour les parents.

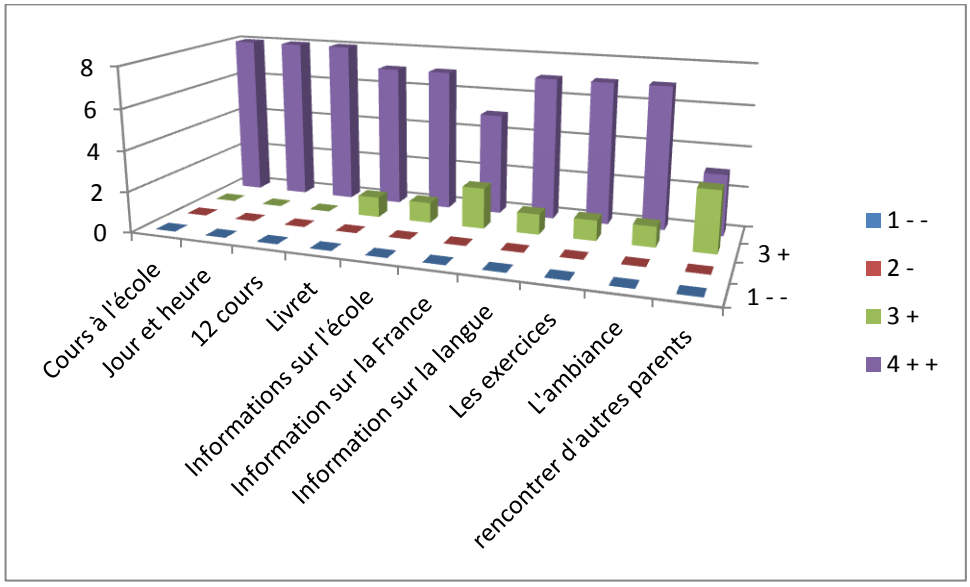


Figure 2 : réponses des apprenants à propos de l'organisation pratique et du contenu des cours.

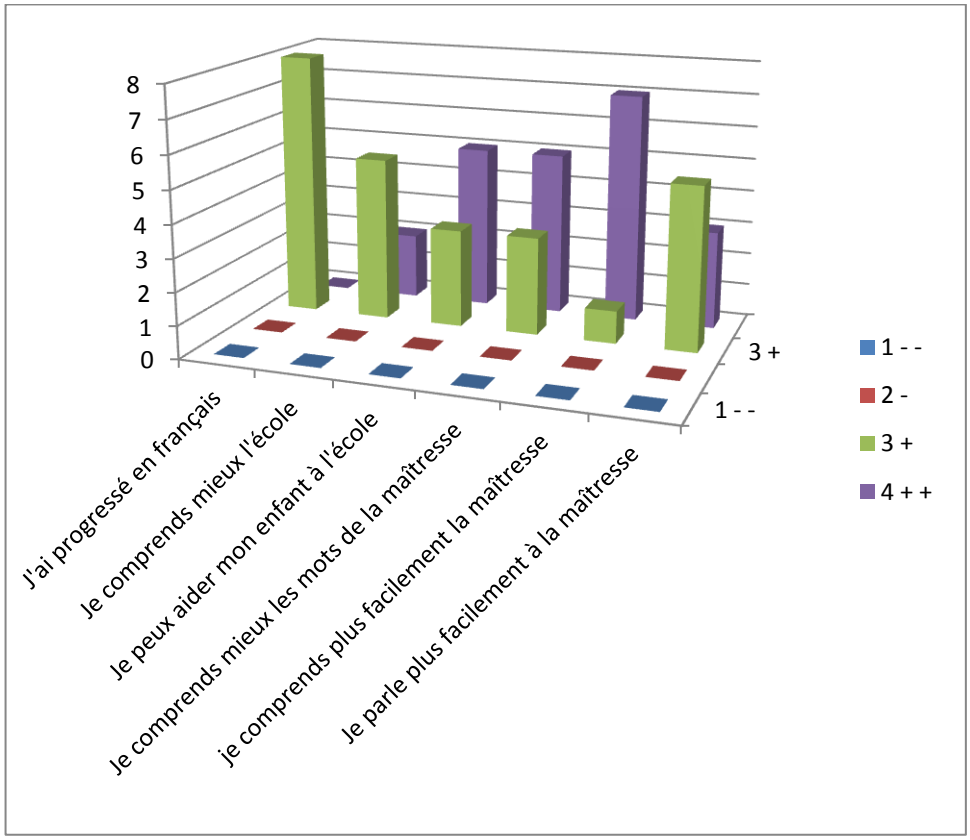


Figure 3 : réponses des apprenants à propos de leurs progrès ressentis.

1. Remarques concernant l'organisation pratique

Tous les apprenants trouvent le lieu (l'école) et les horaires pratiques. Ce qui indique que le fait de pouvoir concilier la dépose des enfants avec le lieu des cours les arrange. De même, ne pas avoir à gérer la garde des enfants pendant les séances correspond à une nécessité. Certains ont proposé 9h30-11h30 comme horaires, mais restent dans des horaires scolaires.

Le nombre de séances est bien sûr insuffisant. Six ont indiqué qu'ils souhaiteraient vingt séances. Trois parents m'ont demandé de poursuivre en juin et de reprendre en septembre. Je leur ai donc proposé de continuer en juin sur des thèmes qu'ils me soumettraient. Ceci confirme que l'offre en formation linguistique est insuffisante dans cette commune face à des parents très demandeurs.

2. Remarques concernant le contenu

L'ensemble a été très apprécié, que cela soit au niveau du contenu proprement dit ou du déroulement des séances. Cela montre que les objectifs de ces cours – informer sur le système scolaire et offrir une formation linguistique sur objectifs spécifiques – répond à une demande. Ces apprenants, migrants, sont avant tout parents d'élèves. Ils sont donc dans l'obligation de comprendre l'institution scolaire.

La présentation sous forme d'un livret incluant des feuilles blanches pour la prise de note est appréciée. Les apprenants ont utilisé les feuilles fournies et ce livret n'était jamais oublié.

3. Remarques concernant les progrès ressentis

La aussi l'ensemble est très positif puisqu'il montre que les apprenants sont plus à l'aise avec l'école, dans leurs communications orales ou écrites avec les enseignants. L'objectif recherché donc est atteint.

C. conclusions

L'ensemble des ces réponses montrent que pour les parents présents l'objectif est atteint : ces cours leur ont apporté des informations linguistiques et culturelles qui leur ont permis d'améliorer leur relation avec l'école. Les trois réponses ouvertes de la fin du questionnaire indiquent clairement la satisfaction des parents : « *je parle français* », « *Tout [est] bien pour moi, merci* ! » et traduit de l'albanais : *« les informations sont très précieuses et pleines d'intérêt* ».

Dans l'idée d'une pérennisation, il faudrait conserver l'organisation pratique concernant les horaires et le lieu. Par contre le nombre de séances est insuffisant face à la demande et aux besoins de ces parents. Mais nous nous heurtons là à des problèmes d'ordre financier qu'il n'est pas simple de résoudre.

II. Pour les enseignants

A. Questions posées

J'ai utilisé la messagerie électronique pour communiquer. Cela permet aux enseignants de répondre quand ils ont le temps et sans doute plus tranquillement que pendant les récréations au cours desquelles ils sont pris par de la surveillance ou des tâches liées à la classe. Mes questions ne concernent pas uniquement les cours de français mais l'ensemble de mes actions et leurs éventuelles propositions :

- ont-ils observé un impact de mes cours sur le comportement de parents vis-à-vis d'eux : mot dans un cahier par exemple… ?
- ont-ils des remarques à formuler à propos des mes interventions : évaluation du répertoire plurilingues des enfants, cours de français dispensés à l'école… ?
- souhaiteraient-ils la mise en place d'autres actions destinées à améliorer les relations parents-école ?

B. Résultats

Je n'ai malheureusement pas eu de réponses à mes questions. J'ai eu la possibilité de questionner quelques enseignants individuellement. Ils m'ont répondu ne pas avoir observé de changement particulier dans les attitudes des parents. Il est certain que douze séances sont insuffisantes pour observer des changements conséquents.

Chapitre 11 – Perspectives

Les perspectives à envisager sont de deux types.

- D'une part la communication avec les parents allophones. Cependant nous avons vu lors des entretiens avec les enseignants que ces parents, passée la barrière linguistique, sont plutôt présents à l'école et qu'ils semblent proches des attentes des enseignants : présences aux réunions, implications des enfants dans le travail scolaire, fréquentation de l'aide aux devoirs... Les actions à envisager pour eux seraient plutôt du type « formation linguistique ».

- D’autre part communiquer avec l’ensemble des parents et chercher comment mettre en place des actions avec les parents francophones, plurilingues ou allophones, mais éloignés des attentes scolaires des enseignants. Les actions à envisager pour ces parents seraient alors du type « éveil aux langues ».

I. Par rapport à la communication avec les parents allophones

A. Les communications administratives

Quelques pistes ont déjà été présentées.

Pour les communications écrites :

- utiliser des fiches de renseignement bilingues au moment des inscriptions.
- proposer un livret d’accueil sur l’institution scolaire française traduit dans la langue d’origine.
- pour les mots ponctuels des enseignants (sorties scolaires, demande de rendez-vous…) : utiliser une interface de traduction en ligne sur internet.

Pour les communications orales : il serait intéressant de mettre en place un réseau de parents disposés à aider d’autres familles, comme suggéré dans l’enquête proposée en début de travail (Parie 2, Chapitre 6). Ce réseau pourrait être conjoint école-collège-lycée-CADA-centre social et pourquoi pas s’étoffer petit à petit. Même si ce procédé a des limites, il permet de mettre en place des réunions entre enseignants et parents allophones. Par cet intermédiaire, les parents peuvent rencontrer d’autres personnes de même langue susceptibles de les aider ou simplement de les accompagner dans leur installation en France. Il se crée ainsi des liens sociaux profitables à tous.

B. Pérenniser la formation linguistique

Avant d’envisager les possibilités de pérennisation d’un tel dispositif, se pose la question de savoir si c’est le rôle d’un établissement scolaire d’assurer des formations destinées aux parents. Even (2013), dans son mémoire portant sur la mise en place d’un dispositif du type « ouvrir l’école aux parents d’élèves allophones » avec élaboration d’une formation linguistique en français qui leur était destinée, s’est interrogée à ce sujet (page 86). D’autre part c’est une remarque que j’ai pu entendre dans la bouche de certains enseignants pour qui l’école s’occupe des élèves et n’a pas vocation à gérer les parents. Cependant l’Education Nationale souhaite la mise en place d’un partenariat entre les établissements scolaires et les parents, partenariat qui, comme nous l’avons vu, n’est pas

aisé à mettre en place (partie 1, chapitre 4, III.) Il me semble personnellement que toute action visant à faciliter les relations entre les parents et l'institution scolaire a sa place au sein d'un établissement scolaire. Une formation linguistique généraliste doit être dispensée en milieu associatif ou privé. Par contre une formation sur objectif spécifique, qu'elle soit linguistique ou non, destinée à aider les parents dans leur rôle de parents, a sa place en milieu scolaire.

Even (2013) et Sandez Negrini (2011) ont proposé dans le cadre de leurs mémoires des formations linguistiques à destination de parents. Elles ont montré, comme je l'ai fait, que cela répondait à un besoin pour les parents, que ceux-ci étaient très satisfaits et avaient l'impression que leurs relations avec les institutions scolaires s'en trouvaient facilitées, répondant ainsi aux objectifs initiaux fixés. Se pose alors les possibilités de la pérennisation de ce type de dispositif.

L'offre en formation linguistique sur le bassin communal était déjà saturée début janvier 2014 au centre social : des cours de français y sont proposés, essentiellement le lundi (2h) ou le samedi (2h) pour certains. 56 personnes sont inscrites et environ 30 viennent en moyenne par séance le lundi. Cette formation est gérée par une enseignante de français détachée par la caisse d'allocation familiale, aidée de 2 à 3 bénévoles. L'ouverture du CADA n'a fait qu'amplifier ce besoin et il n'a pas été possible pour le centre social de prendre en charge ces apprenants supplémentaires. Il a donc été décidé qu'une personne du Forum réfugiés, aidée par une bénévole, proposerait dans le cadre de ses missions, une formation linguistique à raison de 2 heures par semaine. Elle m'a cependant indiqué qu'elle ne dispose d'aucun budget spécifique pour ce genre d'action. 20 personnes sont inscrites à ces ateliers. Ils ne fonctionnent pas pendant les vacances scolaires. Mes cours ont complété cette offre pour la période février-mai 2014. Il est certain que cette période janvier 2014 – été 2014 est une période transitoire au cours de laquelle le Forum réfugiés, gestionnaire du CADA, et le centre social doivent trouver un équilibre dans leur offre respective de formation linguistique.

Un entretien avec une responsable du Forum réfugiés a permis de préciser quelques directions possibles permettant d'offrir une formation linguistique : par l'intermédiaire du CAI (contrat d'accueil et d'intégration), du centre social ou par la commune.

Tout d'abord les parents du CADA dont la situation est régularisée ont la possibilité de signer un CAI avec l'Etat. Celui-ci doit alors proposer une formation linguistique (Cochy

et al. 2007) à visée sociale et professionnelle, gratuite pour les migrants et dont la durée maximale est de 400 heures. L'objectif est l'obtention du DILF (Diplôme Initial de Langue Française). Cette formation pourrait être assurée par un organisme d'un département voisin avec un formateur qui se déplacerait sur la commune. Pour l'instant rien n'est encore précisé car aucune régularisation n'a encore eu lieu. D'autre part un partenariat avec le centre social est possible : il faudrait alors que celui-ci puisse bénéficier d'une augmentation du nombre d'heures d'enseignement. Cela permettrait à l'ensemble des apprenants volontaires sans aucune restriction de pouvoir bénéficier d'une offre plus large. Enfin la commune souhaiterait déposer un projet dans le cadre du programme « politique de la ville ». Ceci permettrait la mise en place d'actions destinées aux quartiers populaires afin de favoriser le milieu associatif, des actions de médiations dans le domaine de la culture etc. Il pourrait être envisageable, dans ce cadre-là, de mettre en place des formations linguistiques à destination des adultes[42]. La responsable du Forum réfugié pense également à un partenariat avec des parents bénévoles, ce qui permettrait un accompagnement linguistique mais aussi social.

Une autre possibilité comme le suggère également Even (2013) serait la mise en place localement du dispositif OEPRI. Il possède l'avantage de concerner tous les parents intéressés, à partir du moment où ils n'ont pas signé de convention dans le cadre du CAI, membres du CADA ou non. Entre l'école primaire concernée, le collège et le lycée, le nombre requis de parents serait certainement atteint : douze minimum présents ce qui implique d'en inscrire au moins quinze. Ceci permettrait de disposer d'un financement permettant de faire appel à un formateur FLE. Cependant un projet de ce type, pour être mis en œuvre, doit être « porté » par un responsable référent : enseignant de l'école, du centre social, du CADA… ?

II. Par rapport à l'ensemble des parents

Les parents de cette école ne sont pas tous demandeurs de formations linguistiques. Comme nous l'avons vu, les parents francophones ou plurilingues, comme les enseignants, peuvent se sentir en difficultés pour communiquer du fait d'un écart entre les attentes et/ou les représentations des uns et des autres. Deux approches sont alors possibles pour essayer de limiter cet écart.

---

[42] http://www.ville.gouv.fr/?son-financement,194 (consulté le 15/05/2014)

A. Informer les parents sur le système scolaire français et ses attentes

Cette démarche a pour objectif de permettre aux parents de ne plus « subir » l'école mais de pouvoir être plus à même de faire des choix, comme l'explique Paris (2013). Un premier pas a été mis en place dans le cadre des mes interventions. Ceci pourrait être poursuivi par un enseignant de l'école, secondé par un conseiller d'orientation du collège par exemple.

Une autre possibilité pourrait être l'utilisation de « la mallette des parents » : ce dispositif proposé par l'Education Nationale regroupe un ensemble de matériel qui aide les équipes enseignantes à mettre en place des réunions avec les parents. Comme l'expliquent Bensa et Bernardot (2010) : *« la Mallette des parents s'inscrit dans le double schéma explicatif, visant tant à agir sur les facteurs socio-économiques de la réussite scolaire en donnant des clés de compréhension du collège aux parents que sur les facteurs scolaires de la réussite en instaurant une relation de confiance et non de crispation entre le collège et les parents »*. Ce matériel est destiné aux moments clé de la scolarité : le CP, la sixième et la troisième[43].

B. Créer d'autres liens en mettant en place des activités d'éveil aux langues

Comme expliqué précédemment, les cours de français et l'information sur le système scolaire ne sont qu'une partie des possibilités permettant de faciliter les communications entre parents et école. Il existe d'autres ouvertures, comme l'éveil aux langues permettant de faire intervenir les parents en partenariat avec les enseignants. Considérons par exemple un dispositif comme « sac d'histoires[44] », projet suisse d'approches plurielles impliquant activement les parents. A tour de rôle, les enfants apportent à la maison un sac contenant un livre bilingue pour enfants, un CD du livre lu dans plusieurs langues, un jeu en lien avec le livre pour toute la famille, une surprise en lien avec l'histoire et un glossaire des mots-clés de l'histoire à traduire dans la langue de la famille. Les parents sont impliqués à deux niveaux : dans la réalisation des enregistrements des histoires et des traductions, en lien avec les enseignants de l'école. Puis à la maison avec leurs enfants où ils peuvent lire, écouter les histoires, réaliser les jeux et compléter le glossaire. Les objectifs de « sacs d'histoires » sont nombreux :

- créer des liens entre les familles et l'école.

---

[43] http://www.education.gouv.fr/cid53083/le-dispositif-mallette-des-parents.html
[44] http://www.ge.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires/ (Consulté le 15/05/2014)

- favoriser l'apprentissage du français par les enfants : ceux-ci peuvent comparer les langues, lire l'histoire en français et les parents dans leurs langues… selon les situations familiales.
- les enfants, étant modèles lecteurs en français (dans le cas de parents non lecteurs en français), entrent plus complètement dans l'apprentissage de la lecture.
- favoriser les activités entre parents et enfants comme la lecture d'histoire mais aussi le jeu. Tous les parents n'ont pas l'habitude de jouer avec leurs enfants et n'en voit pas toujours l'intérêt éducatif.

Dans cette approche, les enseignants ont constaté un intérêt très grand de la part des parents et des enfants, que ce soit en milieu francophone ou allophone. Ce dispositif présente un réel désir d'intégrer les compétences plurilingues des parents dans le cadre éducatif.

Un projet de ce type propose un moyen parmi d'autres d'impliquer les parents éloignés de l'école. D'autres dispositifs existent comme celui présenté par Mossé (2010) en classes maternelles.

Il est également possible de créer des lieux d'écoute et de partages d'expériences au sein de l'école. Celle-ci s'est engagée dans un tel dispositif en partenariat avec le centre social il y a deux ans, sous forme de réunions régulières, mais sans succès, les parents n'étant pas au rendez-vous. Peut-être que l'association de parents créée durant cette année scolaire 2013-2014 pourra petit à petit modifier les choses et permettre de tenter à nouveau cette expérience ?

Conclusion

Un adulte en situation migratoire, arrivé en France récemment ou depuis plus longtemps, est confronté à un besoin fort d'apprentissage de la langue française. Pour les parents, c'est d'autant plus important qu'ils doivent également comprendre et gérer les relations avec les institutions scolaires et être en mesure de guider leurs enfants. Les demandes en formation linguistique dans la commune dans laquelle j'ai travaillé étaient déjà importantes mais elles sont encore plus nombreuses maintenant du fait de l'ouverture d'un centre accueil pour demandeurs d'asile. Mon travail a montré qu'une formation ciblée en lien avec les faits scolaires répond à un besoin. Il serait néanmoins nécessaire de pouvoir développer cette offre linguistique afin de répondre aux demandes d'une population en évolution dans ce quartier.

Néanmoins, les difficultés linguistiques ne sont pas les seuls freins entre l'école et les parents. D'autres difficultés existent, liées à des conditions socioéconomiques difficiles ou à une méconnaissance des attentes de l'école et/ou des parents, difficultés qui ne concernent pas que les parents (d') allophones. A ce propos, il semble pertinent de rappeler ces propos de D. Coste :

> « Comme c'est souvent le cas, la relation à l'autre, catégorisé officiellement comme étranger, ne fait que mettre en évidence des fonctionnements ou des défauts de fonctionnement qui valent tout autant pour des formes d'altérité non qualifiées comme telles » Coste, (2009)[45].

Quelques pistes sont proposées ici, permettant de prendre en compte les demandes des parents, leurs pluralités linguistiques et culturelles, et de les valoriser.

Ces recherches sur les relations entre les familles et l'école me tenaient à cœur en tant qu'enseignante et directrice d'école, confrontée régulièrement aux interrogations de collègues ou de parents. Elles m'ont permis de faire des passerelles entre la théorie et la pratique, entre la recherche et le terrain. Cette situation n'est pas toujours possible pour un enseignant pris dans son travail quotidien. Cependant, ce retour en formation m'a montré combien il était important de prendre le temps de mettre en place ce type de démarche afin d'améliorer ses pratiques quotidiennes.

---

[45] Médiation et altérité », Lidil 39 p. 170

D’autre part la mise en place de ces cours de français m’a permis de découvrir des conditions d’enseignements entièrement nouvelles pour moi : enseignement du FLE tout d’abord, à des adultes ensuite ; découverte du fait migratoire, de ses difficultés, découverte du milieu associatif local… J’ai beaucoup apprécié ces séances, face à un public particulièrement motivé, demandeur, dans une bonne ambiance malgré des situations difficiles pour certains.

Enfin j’ai pu découvrir une école inconnue, de laquelle je me faisais une image pas toujours positive. J’y ai trouvé une équipe enseignante soudée, volontaire, qui essayait de trouver des solutions aux difficultés quotidiennes.

Bibliographie

Akinci M-A (2003). France multilingue : richesse ou danger ? Résultats d'une enquête dans les écoles élémentaires de Lyon. Ecarts d'identité n° 102 (pp 41-47)

Auger N. (2005). *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés.* CDDP

Avenel C. (2006). De quartiers en quartiers. Dans : *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »* : *Sélection d'articles du bulletin XYZep / Textes choisis par le Centre Alain Savary* (pp. 45-51), Lyon Institut National de Recherche Pédagogique [INRP], 2006

Barateau Marielle (2013). *Prise en charge des élèves allophones en maternelle : Expérimentation de séances d'éveil aux langues en petite et grande sections.* Mémoire de Master 2 FLe professionnel, Université Stendhal Grenoble.

Barou J. (2010). Désarroi des parents, compassion des enfants. *Diversité n° 163,* CNDP
Benameur J. (2000). *Les Demeurées.* Editions Denoël.

Bensa F. et Bernardot M.J. (2010). Le dispositif ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration. *Diversité n°163,* CNDP

Berthet Jean-Marc (2013). L'évolution des relations école-familles. Rapport du séminaire, juin 2013. Lyon : Centre Alain Savary

Billiez J. (2007). Etre plurilingue handicap ou atout ? *Ecarts d'identité, 35.*

Billiez J. (2011). L'enfant plurlilingue à l'école. *L'autre, 12/2,* Grenoble : La pensée sauvage, éditions

Bloomfield L.(1935). *Language,* London: Allen and Unwin, 1935, trad. *Le langage*, Payot, 1970, p57.

Bourdieu T. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française, vol 34 n°1.* Linguistique et sociolinguistique p. 17-34

Boyer Charlotte (2012). *Prendre en compte la diversité des langues à l'école maternelle : Expérimentation d'une séquence en petite section.* Mémoire de Master 2 professionnel. Université Stendhal, Grenoble

Candelier M. (Dir.) (2003) *Janua Linguarum – La porte des langues L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Editions du Conseil de l'Europe.

Candelier M. (dir.) (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation.* De Boeck Editeur

Candelier . (2008). *Approches plurielles, didactiquse du plurilinguisme : le même et l'autre.* Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, 2008

Carras C. (2013). Enseignement à des publics professionnels. Manuel de cours CNED

Carraud F. (2005). Apprendre et enseigner en ZEP. Dans : *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »* : *Sélection d'articles du bulletin XYZep / Textes choisis par le Centre Alain Savary* (pp. 31 – 43), Lyon Institut National de Recherche Pédagogique [INRP], 2006

Charlot B. (2001). Le rapport au savoir et à l'école en milieu populaire. *Profession banlieue, les 5 à 7.* N°1 Saint-Denis.

Cochy C., Lhote G., Candide C. Et Roger S. (2007). Apprentissage et connaissance de la langue française par les migrants. *Diversité n°151,* CNDP

Colin V. (2010). Comment rester parents dans l'exil ? *Diversité n°163,* CNDP

Delay C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale.* Presses Universitaires de Rennes.

Doucet-Dahlgren A.M. (2010). Partager les savoirs chez des parents migrants ? *diversité, n° 163,* CNDP

Dubet F (2006). *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles », Sélection d'articles du bulletin XYZep.* (pp. 158-161), INRP, Lyon

Even C. (2013). *Elaboration d'un dispositif du type « Ouvrir l'école aux parents d'élèves allophones ». Le cas du collège Libertaire Rutigliano de Nantes. 2012-2013.* Mémoire de M2 professionnel, Université Stendhal, Grenoble

Glasman D. (1997). Rapprocher les familles de l'école ? Mais pour quoi faire ? *X.Y.ZEP, n°1,* Bulletin du Centre Alain Savary, Lyon

Goï C. (2008). Elèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : Construire le lien entre l'école et la famille. *Cahiers Pédagogiques, n°465*

Grosjean F. (1984). *Le bilinguisme : vivre avec deux langues,* Tranel, 7.

Helot C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école.* Paris : l'Harmattan. pp. 21 à 25.

Ichou M. (2013). Les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés en France. . *Diversité (Ville Ecole Intégration), n°172* CNDP

Jamoulle P. (2010). Entretien. *Diversité (Ville Ecole Intégration), n°163* CNDP

Kakpo S. (2013). La circulation du travail scolaire entre école et familles populaires. *Diversité (Ville Ecole Intégration), n°172* CNDP

Kihlstedt M. (2013). Le bilinguisme est-il un atout ? *Sciences humaines, 246.*

Maire-Sandoz M.O. (2008). Un arbre polyglotte. *VEI Diversité, 153*,p. 155-159

Montandon C. et Perrenoud P. (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? »* Editions scientifiques européennes.

Mossé C. (2010). Créer du lien avec les parents d'élèves. *Diversité, 163,* CNDP

North X. (2011). Reconnaître le bilinguisme des enfants de migrants : un atout pour l'intégration ? *Savoirs et Formation, 82.*

Paris C. (2013). Inégaux face à la réussite et dans la réussite. *Diversité (Ville Ecole Intégration), n°172* CNDP

Perregaux Ch., de Goumoëns Cl., Jeannot D. et de Pietro J.F. (Dir). *EOLE : éducation et ouverture aux langues à l'école.* Conférence Intercommunale de l'instruction de la Suisse Romande et du Tessin, Neuchâtel. 2003

Perregaux C. et Zurbriggen E. (2012). Quand le post-it favorise les liens entre la famille et l'école : L'exemple des Sacs d'histoires. Dans C. Balsiger, D. B. Köhler, J.F. de Pietro (dir.) *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe.* (pp. 175-192) Paris : l'Harmattan

Périer P. (2012). De quelques principes de justices dans les rapports entre les parents et l'école. *Education et didactique*. N°1, vol 6 ; (pp 85-96)

Périer P. (2013). La réussite éducative : enjeux et territoires. *Diversité (Ville Ecole Intégration), n°172* CNDP

Pottier A. et Zaercher-Keck V. (2010). Ouvrir l'école aux parents – académie de Nancy-Metz. *Diversité, n° 163.* CNDP

Quentel J.C. et Dartiguenave J.Y. (2010). La parentalité et ses enjeux. *Diversité, n° 163,* CNDP

Sandez Negrini A. (2011). *Elaboration et mise en œuvre de la formation « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » au collège Jacques Prévert de Gaillard.* Mémoire de M2 Fle professionnel, Université Stendhal, Grenoble

Tabouret-Keller A. (1990). Un bilinguisme particulier. *Migrants Formations, 83.* SCEREN-CNDP

Teissier S. (2010). Familles d'ailleurs, école d'ici : Un face-à-face d'histoires et de désirs. *Diversité, n° 163,* CNDP

Varro G. (1990). Un bilinguisme particulier. *Migrants Formations,* 83, SCEREN-CNDP

Table des annexes

Annexe 1 Arbres des langues 91
Annexe 2 questionnaire de détermination du répertoire verbal 92
Annexe 3 Fleur des langues, CM 92
Annexe 4 Détermination de la biographie langagière des élèves 93
Annexe 5 Questionnaire de détermination des besoins des parents 96
Annexe 6 : Présentation du système scolaire français 97
Annexe 7 Questionnaire d'évaluation de la séance de présentation du système scolaire 99
Annexe 8 Le livret des parents 100
Annexe 9 Formulaire d'inscription aux cours 132
Annexe 10 Plan de séance 133
Annexe 11 questionnaire d'évaluation pour les parents 134

Annexe 1
Arbres des langues

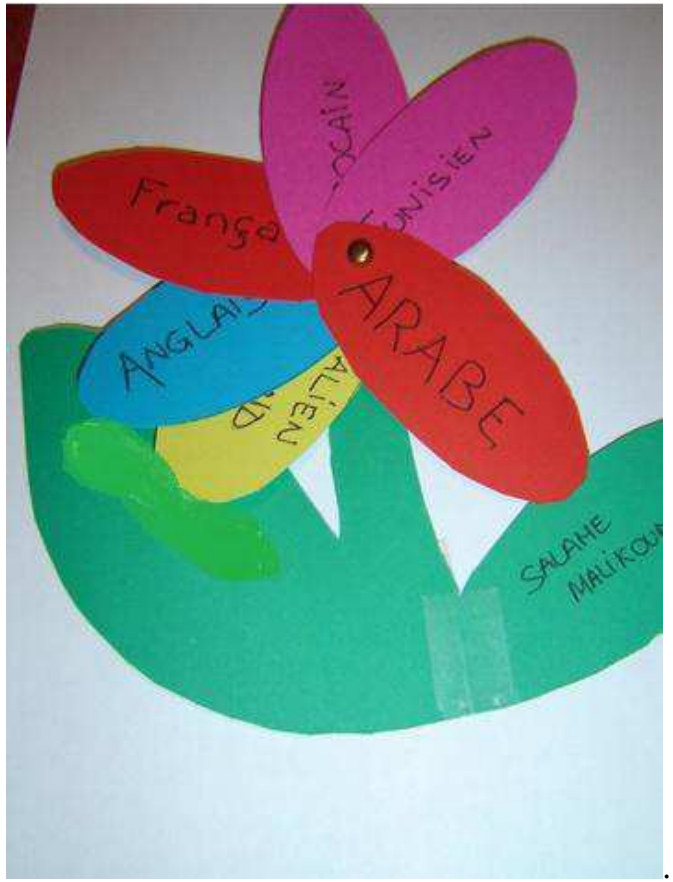
Arbre des langues de l'école

Arbre des langues de la classe de CE1-CE2

Annexe 2
questionnaire de détermination du répertoire verbal

Prénom : ……
Age : ……
Classe : ……..
Es-tu né(e) en France : OUI - NON Si non, quel âge avais-tu en arrivant en France : ……..
Quand tu es avec papa :
Papa parle en …….. et toi tu parles en ……
Quand tu es avec maman :
Maman parle en …….. et toi tu parles en ……
Avec tes frères et sœurs, tu parles en : ……
Quand tu es avec papa et maman, tu aimes bien qu'ils te parlent en ……..
Quand on te lit une histoire, tu préfères que cela soit en ……
Quand tu joues avec tes peluches, tes playmobil, tes chevaliers…., tu parles en ……
Quand tu comptes jusqu'à 10, tu comptes en ……..
Quand tu comptes jusqu'à 100, tu comptes en ……
Quand tu réfléchis pour ton travail de classe, tu réfléchis en ……
Quand tu rêves, tu rêves en ……
Quand tu es en colère, tu cries en ……
Est-ce qu'il y a d'autres moments où tu parles une autre langue que le français ? Lesquels ? ……
……
Pourquoi à ton avis ? ……..
Comment mettre une page en format « paysage » ?

Annexe 3
Fleur des langues, CM



.

Annexe 4
Détermination de la biographie langagière des élèves

Déroulement de la séance

Mise en situation

1. - Distribuer à chaque élève le "document séance 1". Ce document va favoriser la compréhension du code des couleurs symbolisant des types de contacts avec les langues.
2. - Afficher le code des couleurs au tableau.
3. - Demander au groupe classe d'établir les correspondances entre les énoncés encadrés sur leur document et le code des couleurs affiché au tableau puis faire colorier ces encadrés avec les couleurs appropriées.

Situation de recherche

1. - Faire compléter la seconde bulle par les élèves à partir de leur propre vécu langagier.
2. - Donner la consigne : «Chacun(e) de vous va dessiner une fleur. Vous devez reprendre le nom des langues que vous avez inscrit dans votre bulle et les écrire dans les pétales. Ecrivez un seul nom de langue par pétale. Puis, coloriez les pétales en respectant le code des couleurs. Vous pouvez avoir plusieurs pétales de la même couleur. Enfin, chacun(e) signera et datera sa fleur.»

✓Remarques : ne pas intervenir dans le dessin des fleurs et dans la désignation des langues par les élèves. Ne pas se décourager: une classe en apparence monolingue peut cacher des expériences linguistiques inattendues.

Synthèse – structuration

1. - Une fois les fleurs terminées, les afficher au tableau ou dans la classe.
2. - Former des groupes de trois ou quatre élèves.
3. - Faire défiler les groupes pour qu'ils observent les dessins de leurs camarades. Puis détacher les fleurs.

✓Remarque : veiller à ce que les élèves au cours de cette phase parlent moins des couleurs que de ce qu'elles représentent.

4. - Distribuer à chaque groupe quatre ou cinq fleurs. Indiquer aux élèves que volontairement ils ne retrouveront pas leur fleur. Faire dessiner sur les affiches de chaque groupe quatre colonnes qui correspondent aux quatre couleurs du code. Dans ces colonnes, inviter les élèves à établir la liste des langues qui figurent sur les fleurs et à indiquer à côté de chaque langue, le nombre de fois où elle apparaît.
5. - Afin de susciter des remarques sur la diversité des langues avec lesquelles les élèves sont en contact et éventuellement sur le bilinguisme des élèves, demander aux groupes : «Qu'est-ce qui vous surprend le plus ? Qu'est-ce qui vous surprend le moins ? Qu'est-ce que vous aimeriez savoir encore ?»
6. - Poser la question «Quelles sont les langues que vous voulez apprendre ?» et inviter les élèves à les reporter sur leur document.

✓Réactions attendues : découverte possible par les élèves de langues dont ils n'avaient jamais entendu parler.
✓Suggestion : attirer l'attention des élèves sur des erreurs de dénomination.(exemples : le brésilien ou la langue "bayonne"). Faire effectuer les rectifications par les élèves. Distribuer si possible un dictionnaire par groupe. Tous les groupes cherchent. Lorsqu'un groupe a trouvé une information, il en fait part au reste de la classe.
✓Remarque importante pour la séance 4 : établir la liste des langues notées dans les fleurs.

Prolongements

- L'activité de la fleur pourra être reprise en vue d'un bilan de fin d'année.
- Matérialiser les fleurs afin de construire le jardin des langues de la classe dans des activités d'arts plastiques.

Des langues de l'enfant... aux langues du monde

Séance 1 : *La biographie langagière de l'enfant*

Description de l'activité Chaque élève dessine une fleur. Les pétales rendent compte de sa biographie langagière et des langues avec lesquelles il est ou a été en contact. La séance permet également de faire apparaître les langues que l'élève voudrait apprendre .	**Organisation pédagogique** • Matériel : - le code des couleurs à afficher - un "document séance 1" par élève - une grande feuille par groupe - des crayons de couleurs rouge, violet, bleu, jaune - des feuilles de dessin blanches
Objectifs principaux On vise à ce que l'élève dispose des capacités (savoirs et savoir-faire) ou attitudes suivantes : ♦ valoriser et légitimer, en le visualisant, le potentiel langagier de chaque élève ♦ développer une attitude positive par rapport à son propre potentiel langagier et par rapport au potentiel langagier des autres élèves ♦ réagir de façon positive à la diversité des langues et des cultures. ♦ s'intéresser à l'apprentissage ultérieur d'autres langues que celle(s) dont l'enseignement lui est actuellement dispensé ♦ s'intéresser à l'apprentissage de langues moins ou peu répandues dans l'enseignement ♦ disposer de certaines connaissances quant à la diversité des langues et à leur dénomination	• Mode de travail : - individuel pour le dessin de la fleur - groupes de trois ou quatre élèves • Durée : 45 min.

Ma biographie langagière

1. A partir du code des couleurs qui est affiché au tableau, colorie avec la bonne couleur les phrases de Chaska qui sont encadrées :

Bonjour, je m'appelle Chaska. Avec mes parents, je parle quechua et avec mes frères et sœurs ou à l'école, je parle aussi souvent espagnol. Quand je vais voir mon grand-père, il me parle en aymara, je comprends cette langue, mais je lui réponds en quechua ou en espagnol. C'est le quechua et l'espagnol que j'apprends à lire et à écrire à l'école. Mais mon copain Siwar lui, à l'école, il apprend à lire et à écrire en aymara et en espagnol.
Au marché, j'ai entendu parler anglais, français, japonais par des gens en vacances, mais moi, je ne parle pas ces langues.
Dans les rues, j'ai vu écrit de l'anglais sur des publicités.

2. A toi maintenant d'écrire les langues que tu parles, que tu comprends uniquement, que tu as déjà entendues et que tu as vues écrites. Ensuite, tu colorieras les phrases encadrées avec la bonne couleur en respectant le code des couleurs que tu as découvert avec Chaska.

Ecris ton prénom :

La/les langues que je parle : français, arménien.

La/les langues que je ne parle pas mais que je comprends : ~~anglais~~, Russe.

La/les langues que je ne parle pas mais que j'ai entendue(s) : Arabe, Allemagne, Italienne, Russe, Espagnol.

Le/les langues que je ne parle pas mais que j'ai vue(s) écrite(s) : Italienne, Russe, Géorgienne, Allemagne, Russe.

Annexe 5
Questionnaire de détermination des besoins des parents

Madame, Monsieur,

Etudiante à l'université de Grenoble pour apprendre à enseigner le français, je vais travailler avec vos enfants de temps en temps ou avec des parents. J'ai besoin d'informations pour préparer mon travail. Merci de répondre à ce questionnaire. Bibiane Dollé

Papa :	Maman :
Nom : ……..	Nom : …….
Prénom :…… …….	Prénom :…… ……
Lieu de naissance :… ……	Lieu de naissance : ……
Date d'arrivée en France :…….	Date d'arrivée en France :……
Quelles langues parlez-vous à la maison :	Quelles langues parlez-vous à la maison :
Quelles langues connaissez-vous :…….	Quelles langues connaissez-vous : …

Je souhaite mettre en place :

- des activités pour les parents : cours de français et/ou informations sur l'école en France…
- des activités pour les enfants autour des langues.

J'ai besoin des informations suivantes. Entourez la bonne réponse :

Vous parlez français :	papa :	pas du tout / un peu / bien / très bien
	Maman :	pas du tout / un peu / bien / très bien
Vous comprenez le français :	papa :	pas du tout / un peu / bien / très bien
	Maman :	pas du tout / un peu / bien / très bien
Vous écrivez le français :	papa :	pas du tout / un peu / bien / très bien
	Maman :	pas du tout / un peu / bien / très bien

Vous avez pris des cours de français :

papa : oui / non	Maman : oui / non
Combien de temps : ……	Combien de temps : ……
Où : ……	Où : ……

Entourez vos réponses :

-Etes-vous d'accord pour raconter une histoire à l'école dans votre langue maternelle ? oui / non

-Voulez-vous des informations sur l'école française : oui / non

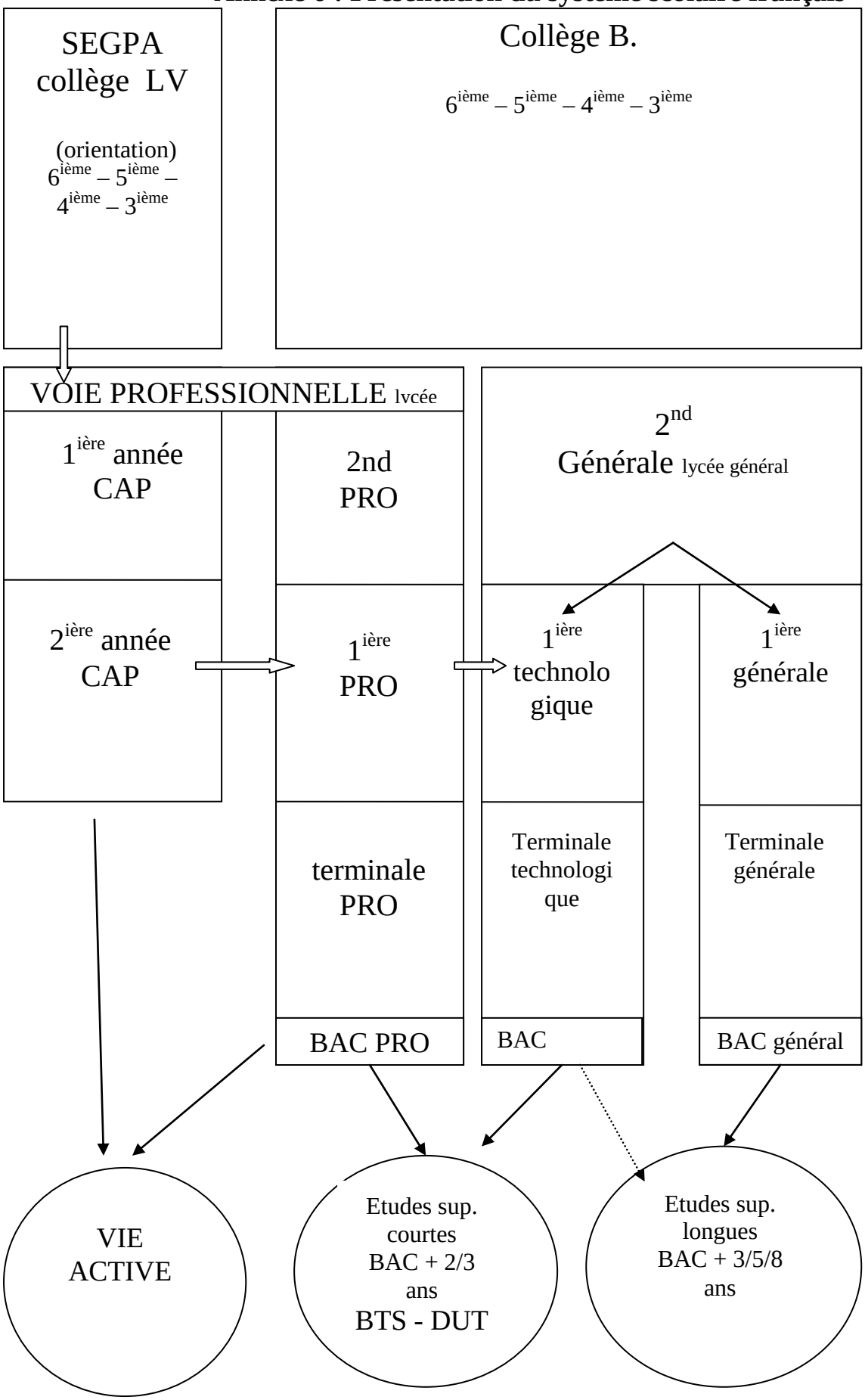
-Voulez-vous des cours de français (1 fois par semaine par exemple) : oui / non

-Voulez-vous venir de 16h15 à 17h un soir de la semaine pour faire les devoirs avec vos enfants pour la préparation au collège ? oui / non

-Si vous parlez français **et** une autre langue, êtes-vous d'accord pour aider de temps en temps une famille qui parle la même langue que vous mais pas le français, ou pour aider à traduire des documents ? oui / non

Merci pour vos réponses. Bibiane Dollé

Annexe 6 : Présentation du système scolaire français



Au collège B.

6ième	LV1 Anglais	Bilangue anglais (3h) et allemand (3h) (2h de plus)	CHAM 1/2j au conservatoire + 1h30 au collège	
5ième	Option latin (2h) ou grec (2h)	(3h de plus)		
4ième	- LV2 : italien ou espagnol - anglais ou espagnol euro (sur dossier) - théâtre	LV2 italien ou espagnol	LV2 italien ou espagnol	Option alternance (4 semaines de stage)
3ième				Prépa pro Sur dossier : 24 places (Chomérac – Largentière – lycée privée) 6hdécouvertes/sem. Stage Enseignement adapté
	Diplôme National du Brevet DNB			DNB série pro

Annexe 7
Questionnaire d'évaluation de la séance de présentation du système scolaire

Merci de répondre à ce questionnaire et de le rendre avant de quitter la salle ! B. Dollé

→Pour les élèves : classe : ……
→ Pour les parents : votre enfant est en classe de ……

I. Cette présentation a comporté quatre parties. Entourez le numéro qui correspond à votre opinion :

1 : pas intéressant / 4 : intéressant

	– –	–	+	+ +
Généralité sur le système scolaire	1	2	3	4
Présentation du collège	1	2	3	4
Présentation du lycée et après le BAC	1	2	3	4
Comment aider votre enfant ?	1	2	3	4
Le document fourni	1	2	3	4

II. Avez-vous d'autres questions : OUI - NON
Si oui, lesquelles : ……
……
……
……

III. Pensez-vous qu'une information de ce type est nécessaire dans les écoles primaires :
OUI - NON
Pourquoi ? ……
……

Annexe 8
Le livret des parents
A L'ECOLE DES PARENTS

Dates	A l'école :
Vendredi 14 février	Se présenter oralement Présenter ses enfants
21 février	Les personnes qui travaillent à l'école L'adresse
28 février	Date et lieu de naissance-nationalité Le calendrier scolaire
Vacances scolaires	
21 mars	Connaître l'école en France : La maternelle
28 mars	Connaître l'école en France : Le collège
4 avril	Lire un emploi du temps Le cahier de correspondance
11 avril	Les mots des enseignants : un rendez-vous Ecrire un mot pour la maîtresse
18 avril	Les mots des enseignants : Les sorties scolaires
25 avril	Le matériel scolaire : Le nommer
Vacances scolaires	
16 mai	Le règlement intérieur
23 mai	La bibliothèque de Privas : Visiter
Mardi 27 mai	Remplir un questionnaire d'évaluation Donner son avis

L'ALPHABET FRANCAIS

Les accents

e : é (e accent aigu) è (e accent grave)
ê (e accent circonflexe) ë (e tréma)
i : î (i accent circonflexe) ï (i tréma)
o : ô : (o accent circonflexe) ö (o tréma)
u : û (u accent circonflexe) ü (u tréma)

Epeler : J'épelle un prénom :
MARIE → M - A - R - I - E
Pouvez-vous épeler votre nom s'il vous plaît ?

[a]	[-E]	[è-]	[i]	[e]	[y]	[o]
a h k	b c d g p t v w z	f l m n r s	i j x y	e	q u	o

LES NOMBRES

0	zéro	10	dix	20	vingt
1	un	11	onze	21	vingt et un
2	deux	12	douze	22	vingt-deux
3	trois	13	treize	23	vingt-trois
4	quatre	14	quatorze	24	vingt-quatre
5	cinq	15	quinze	25	vingt-cinq
6	six	16	seize	26	vingt-six
7	sept	17	dix-sept	27	vingt-sept
8	huit	18	dix-huit	28	vingt-huit
9	neuf	19	dix-neuf	29	vingt-neuf

30	trente	50	cinquante	70	soixante-dix
31	trente et un	51	cinquante et un	71	soixante et onze
32	trente-deux	52	cinquante-deux	72	soixante-douze
33	trente-trois	53	cinquante-trois	73	soixante-treize
34	trente-quatre	54	cinquante-quatre	74	soixante-quatorze
40	quarante	60	soixante	75	soixante-quinze
41	quarante et un	61	soixante et un	76	soixante-seize
42	quarante-deux	62	soixante-deux	77	soixante-dix-sept
43	quarante-trois	63	soixante-trois	78	soixante-dix-huit
44	quarante-quatre	64	soixante-quatre	79	soixante-dix-neuf

80	quatre-vingts	90	quatre-vingt-dix	100	cent
81	quatre-vingt-un	91	quatre-vingt-onze	124	cent vingt-quatre
82	quatre-vingt-deux	92	quatre-vingt-douze	187	cent quatre-vingt-sept
83	quatre-vingt-trois	93	quatre-vingt-treize	200	deux cents
84	quatre-vingt-quatre	94	quatre-vingt-quatorze	300	trois cents
85	quatre-vingt-cinq	95	quatre-vingt-quinze	400	quatre cents

86	quatre-vingt-six	96	quatre-vingt-seize	1000	mille
87	quatre-vingt-sept	97	quatre-vingt-dix-	10 000	dix mille
88	quatre-vingt-huit	98	quatre-vingt-dix-	100 000	cent mille
89	quatre-vingt-	99	quatre-vingt-dix-	1 000 000	un million

LES PRONOMS PERSONNELS

LA FAMILLE

LES GRANDS-PARENTS

Nous avons 5 **petits-enfants** : 3**petits-garçons** : Ils s'appellent Paul, Laurent et Eric. Nous avons 2 **petites-filles** : Elles s'appellent Inès et Déborah.

Nous avons **un fils** et **une fille**. Notre fils s'appelle Jérôme, et notre fille s'appelle Lucille.

La grand-mère
Mamie (Anne)

le grand-père
Papi (Guy)

LES PARENTS

Mon **mari** s'appelle Jérôme. Nous avons 2 **garçons** et une **fille**. Ils s'appellent Paul, Inès et Laurent.

Ma **femme** s'appelle

Le père
Papa
(Jérôme)

la mère
maman
(Juliette)

LES ONCLES ET LES TANTES

Nous avons 3 **neveux.**

Nous avons 2 **neveux :** Paul et Laurent, et une **nièce**. Elle s'appelle Inès.

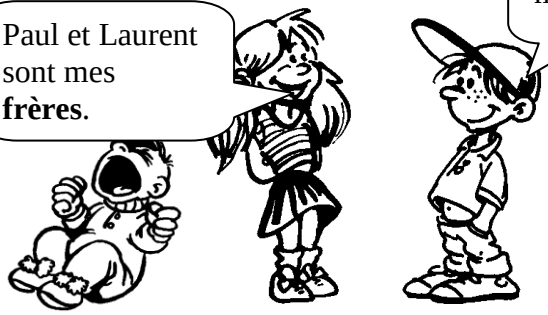
la tante
(Lucille)

l'oncle
(Marc)

LES ENFANTS

Paul et Laurent sont mes **frères**.

Inès est ma **sœur**.



Le bébé
(Paul)

la fille
(Inès)

le garçon
(Laurent)

LES COUSINS

Paul, Inès et Laurent sont **frères et sœur**.

Paul, Inès et Laurent sont **nos cousins**.

le cousin
(Eric)

la cousine
(Déborah)

FICHE DE RENSEIGNEMENTS :

Nom :

…….

Prénom : ……..

Né(e) le : ……. (Date de naissance)

à : …… Pays : …… (Lieu de naissance)

Mon adresse :

N° et rue : …….

Code postal : …….

Ville : …….

Mes parents (ou responsable légal) :

Nom et prénom : …….……

père – mère - tuteur

Adresse : …….

Profession : ……

Numéro de téléphone : Domicile : ……..

Portable : ……

CONJUGAISON : avoir – être – s'appeler au présent :

S'appeler	avoir	être
Je m'appell**e**	j'**ai**	je **suis**
Tu t'appell**es**	tu **as**	tu **es**
Il, elle, on s'appell**e**	il, elle, on **a**	il, elle on **est**
Nous nous appel**ons**	nous **avons**	nous **sommes**
Vous vous appel**ez**	vous **avez**	vous **êtes**
Ils, elles s'appell**ent**	ils, elles **ont**	ils, elles **sont**

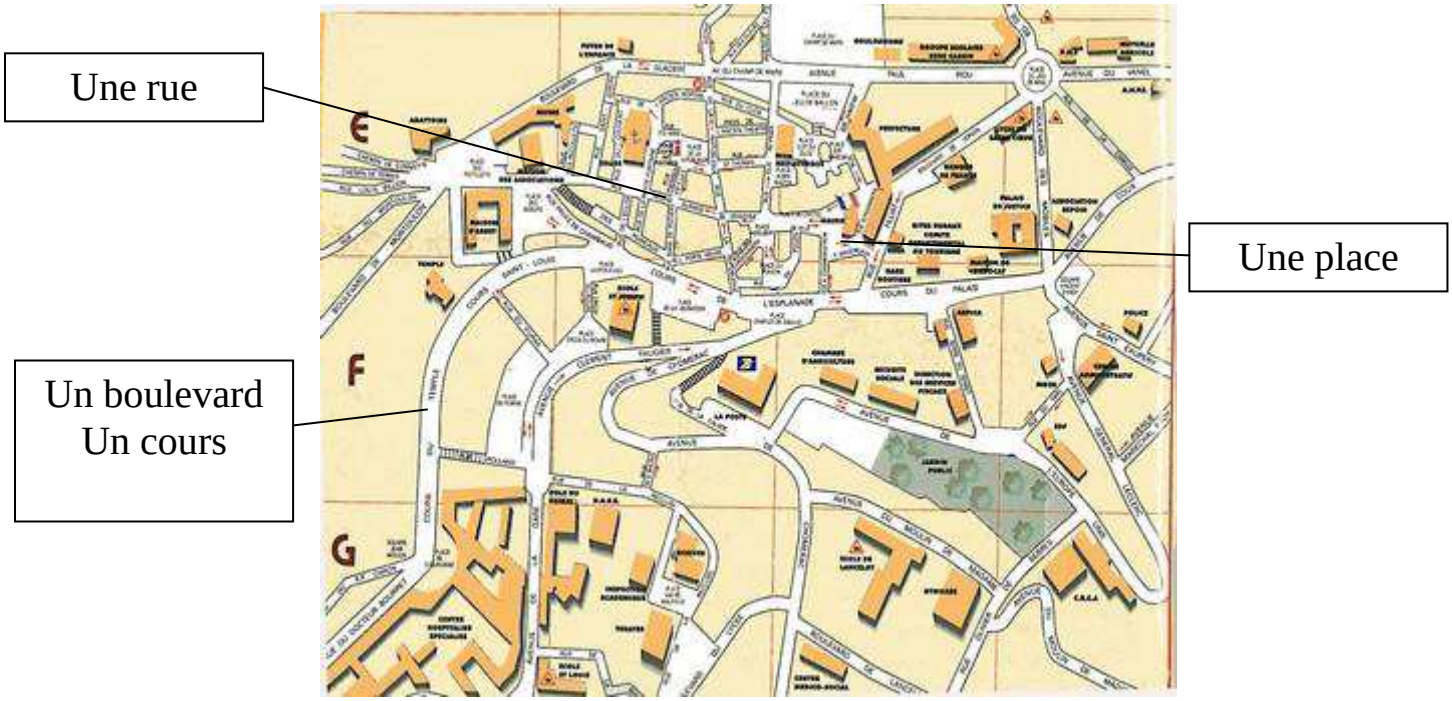
Valence, Lyon,
Paris, Marseille, Grenoble…
J'habite à...
Nous habitons à Valence.
Ils habitent à Lyon.

une ville

un village

A et C … sont des villages.

LE PLAN D'UNE VILLE :



Une rue est petite. Un boulevard est grand.
Un boulevard est **plus** grand **qu**'une rue.
Une rue est **plus** petite **qu**'un boulevard.
Samir est **plus** grand **qu**'Inès. Sam est **plus** petit **que** Maria.

LES DEPARTEMENTS FRANÇAIS :

LES REGIONS FRANCAISES :

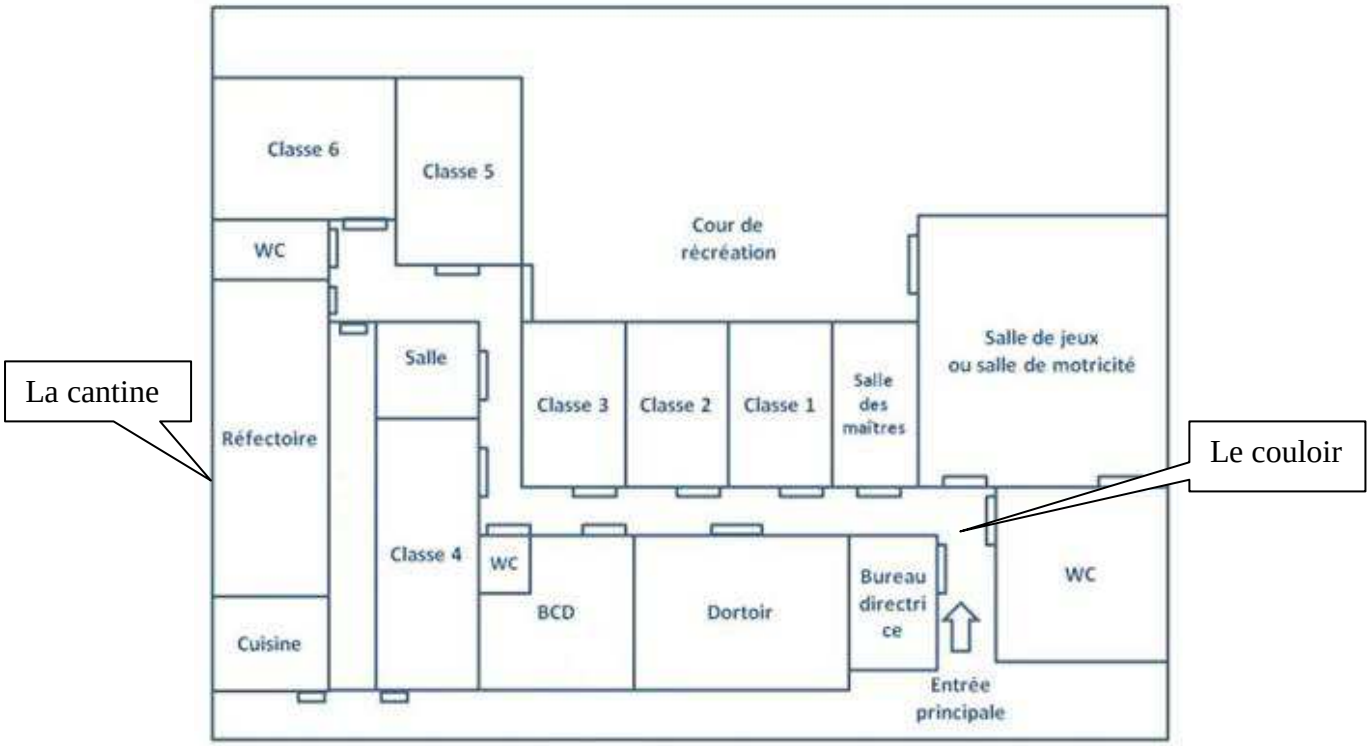
Région Rhône-Alpes :

- Privas (Ardèche)
- Valence (Drôme)
- Grenoble (Isère)
- Saint-Etienne (Loire)
- Lyon (Rhône)
- Chambéry (Savoie)
- Annecy (Haute Savoie)

Région Ile de France :

- Paris

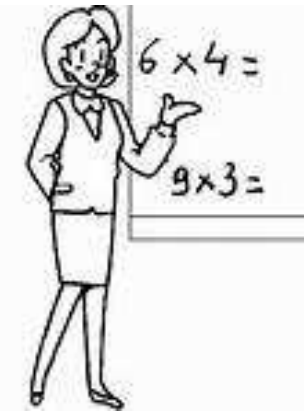
UNE ECOLE :



Je vais à l'école. Maman et moi nous allons à l'école.
Je rentre à la maison. Papa et moi nous rentrons à la maison.
Je vais voir la directrice. Maman et papa vont voir la directrice.

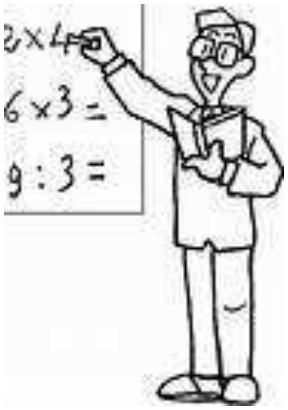
Bonjour Madame. J'ai rendez-vous avec le directeur. Où se trouve son bureau ?
Là-bas à droite. Merci beaucoup.

Une école (2 ans à 11 ans)
Un collège (11 ans à 15 ans)
Un lycée (15 ans à 18 ans)
} Des établissements scolaires



Une maîtresse
Une enseignante
Un professeur
(une professeure)

Un maître
Un enseignant
Un professeur



L'ATSEM aide la maîtresse en maternelle.

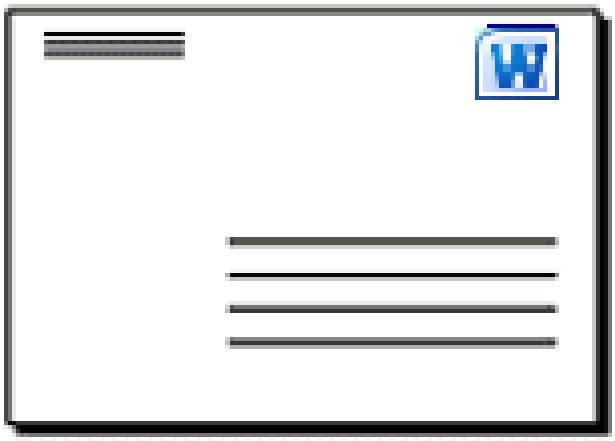
La directrice dirige l'école. Le directeur

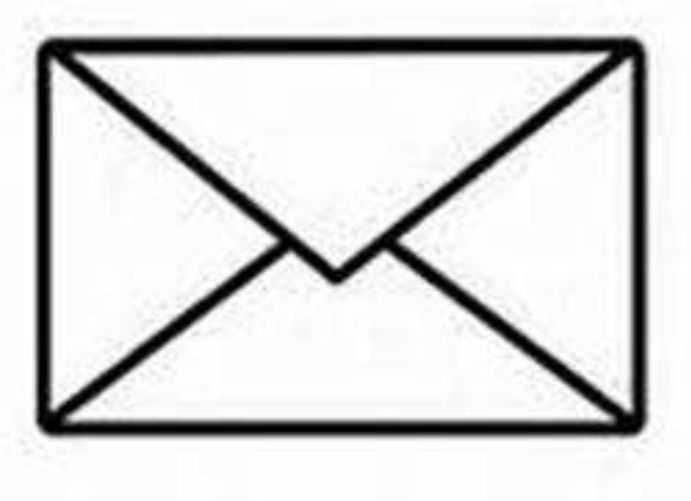
La cantine

Je mange à la cantine. Je suis demi-pensionnaire. Mon ami rentre à sa maison. Il est externe.

Bonjour Madame,
Je m'appelle Mme DUPONT D-U-P-O-N-T
J'ai deux fils : Paul a 5 ans et Samuel a 3 ans.
Nous habitons 5 Boulevard de L à .
Voici mon numéro de téléphone : 04-….

Mme DUPONT
Paul : 5
Samuel : 3
5 Boulevard de L…… à ……





1. Complétez avec les mots : classe - la cantine - la maîtresse - demi-pensionnaire - habite - Bonjour

…….. Madame. J'ai rendez-vous avec ……

De mon fils. Où est sa ……. s'il vous plaît ?

Ma fille mange à …… Elle est ……..

2. Lisez :

Je m'appelle Madame Martin. J'habite 2 boulevard de la poste à A. J'ai trois enfants : un fils et deux filles. Mon fils est le plus grand. Ils vont à l'école des Tourettes. Ils sont externes tous les trois. Ils rentrent à la maison à pied avec leur grand-mère.

a. Où habite Madame Martin ? …….
b. Combien d'enfants a-t-elle ? …….
c. Quel est le nom de l'école ? …….
d. Est-ce que les enfants mangent à l'école …….

3. Séparez les mots et écrivez :

Bonjourjem'appelleAnna.J'aidixansetjevaisàl'écoleàpiedavecmon Papa.Jemangeàlacantinelesmidis.Jesuisdemi-pensionnaire. Monfrèreestpluspetitquemoi.

……

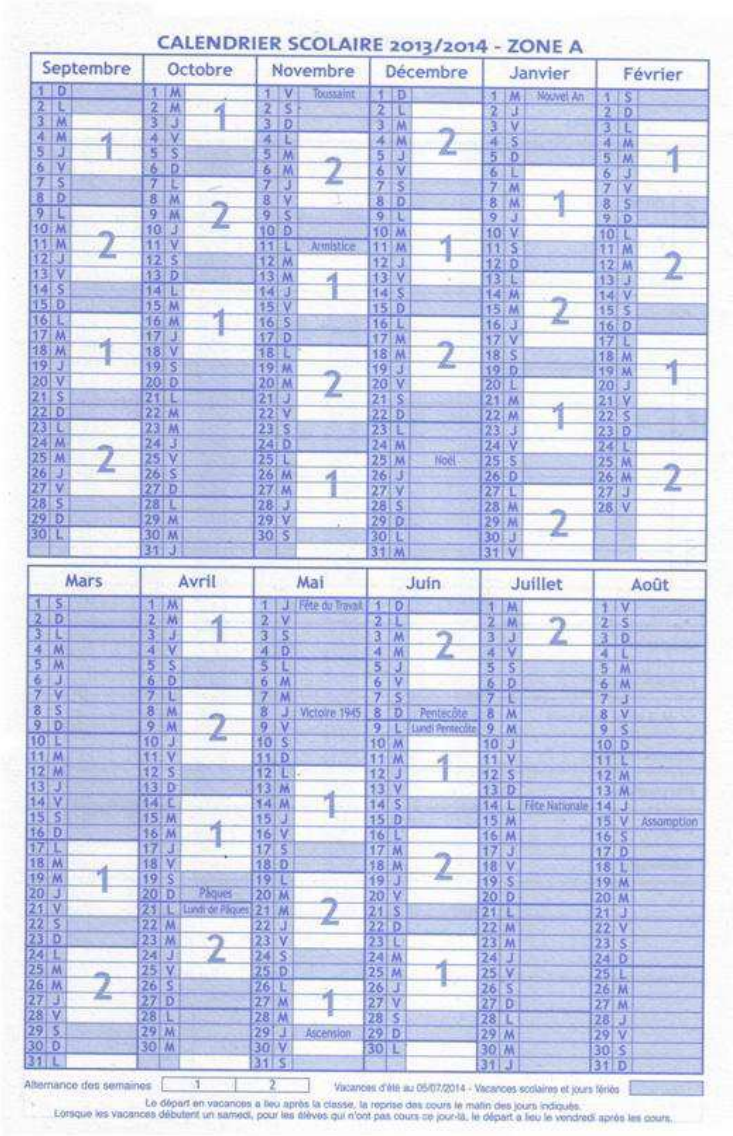
……

……

4. Ecrivez des phrases avec ces mots : école – fils – son - externe – vient - pied – papa – mon – est – Il – à - avec

……
……

Le calendrier scolaire 2013-2014



CALENDRIER SCOLAIRE 2013/2014 - ZONE A

Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février
1 D	1 M	1 V Toussaint	1 D	1 M Nouvel An	1 S
2 L	2 M	2 S	2 L	2 J	2 D
3 M	3 J	3 D	3 M	3 V	3 L
4 M	4 V	4 L	4 M	4 S	4 M
5 J	5 S	5 M	5 J	5 D	5 M
6 V	6 D	6 M	6 V	6 L	6 J
7 S	7 L	7 J	7 S	7 M	7 V
8 D	8 M	8 V	8 D	8 M	8 S
9 L	9 M	9 S	9 L	9 J	9 D
10 M	10 J	10 D	10 M	10 V	10 L
11 M	11 V	11 L Armistice	11 M	11 S	11 M
12 J	12 S	12 M	12 J	12 D	12 M
13 V	13 D	13 M	13 V	13 L	13 J
14 S	14 L	14 J	14 S	14 M	14 V
15 D	15 M	15 V	15 D	15 M	15 S
16 L	16 M	16 S	16 L	16 J	16 D
17 M	17 J	17 D	17 M	17 V	17 L
18 M	18 V	18 L	18 M	18 S	18 M
19 J	19 S	19 M	19 J	19 D	19 M
20 V	20 D	20 M	20 V	20 L	20 J
21 S	21 L	21 J	21 S	21 M	21 V
22 D	22 M	22 V	22 D	22 M	22 S
23 L	23 M	23 S	23 L	23 J	23 D
24 M	24 J	24 D	24 M	24 V	24 L
25 M	25 V	25 L	25 M Noël	25 S	25 M
26 J	26 S	26 M	26 J	26 D	26 M
27 V	27 D	27 M	27 V	27 L	27 J
28 S	28 L	28 J	28 S	28 M	28 V
29 D	29 M	29 V	29 D	29 M	
30 L	30 M	30 S	30 L	30 J	
	31 J		31 M	31 V	

Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août
1 S	1 M	1 J Fête du Travail	1 D	1 M	1 V
2 D	2 M	2 V	2 L	2 M	2 S
3 L	3 J	3 S	3 M	3 J	3 D
4 M	4 V	4 D	4 M	4 V	4 L
5 M	5 S	5 L	5 J	5 S	5 M
6 J	6 D	6 M	6 V	6 D	6 M
7 V	7 L	7 M	7 S	7 L	7 J
8 S	8 M	8 J Victoire 1945	8 D Pentecôte	8 M	8 V
9 D	9 M	9 V	9 L Lundi Pentecôte	9 M	9 S
10 L	10 J	10 S	10 M	10 J	10 D
11 M	11 V	11 D	11 M	11 V	11 L
12 M	12 S	12 L	12 J	12 S	12 M
13 J	13 D	13 M	13 V	13 D	13 M
14 V	14 L	14 M	14 S	14 L Fête Nationale	14 J
15 S	15 M	15 J	15 D	15 M	15 V Assomption
16 D	16 M	16 V	16 L	16 M	16 S
17 L	17 J	17 S	17 M	17 J	17 D
18 M	18 V	18 D	18 M	18 V	18 L
19 M	19 S	19 L	19 J	19 S	19 M
20 J	20 D Pâques	20 M	20 V	20 D	20 M
21 V	21 L Lundi de Pâques	21 M	21 S	21 L	21 J
22 S	22 M	22 J	22 D	22 M	22 V
23 D	23 M	23 V	23 L	23 M	23 S
24 L	24 J	24 S	24 M	24 J	24 D
25 M	25 V	25 D	25 M	25 V	25 L
26 M	26 S	26 L	26 J	26 S	26 M
27 J	27 D	27 M	27 V	27 D	27 M
28 V	28 L	28 M	28 S	28 L	28 J
29 S	29 M	29 J Ascension	29 D	29 M	29 V
30 D	30 M	30 V	30 L	30 M	30 S
31 L		31 S		31 J	31 D

Alternance des semaines 1 2

Vacances d'été au 05/07/2014 - Vacances scolaires et jours fériés

Le départ en vacances a lieu après la classe, la reprise des cours le matin des jours indiqués.
Lorsque les vacances débutent un samedi, pour les élèves qui n'ont pas cours ce jour-là, le départ a lieu le vendredi après les cours.

Les jours de la semaine :

L = lundi
M = mardi
M = mercredi
J = jeudi
V = vendredi
S = samedi
D = dimanche

Au collège, il y a trois trimestres :

Premier trimestre :
du mardi 3 septembre 2013 au vendredi 29 novembre 2013
Deuxième trimestre :
du lundi 2 décembre 2013 au vendredi 14 mars 2014
Troisième trimestre :
du lundi 17 mars 2014 au vendredi 4 juillet 2014

Il y a 5 périodes de vacances :

-vacances de la toussaint (automne) :
Du samedi 19 octobre au lundi 4 novembre 2013

-vacances de Noël :
Du samedi 21 décembre 13 au lundi 6 janvier 2014

-vacances d'hiver :
Du samedi 1ier mars au lundi 17 mars 2014

-vacances de printemps :
Du samedi 26 avril au lundi 12 mai 2014

-grandes vacances ou vacances d'été :

D

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 2 septembre 2013		
Rentrée scolaire des élèves	Reprise des cours : mardi 3 septembre 2013		
Vacances de la Toussaint	Fin des cours : samedi 19 octobre 2013 Reprise des cours : lundi 4 novembre 2013		
Vacances de Noël	Fin des cours : samedi 21 décembre 2013 Reprise des cours : lundi 6 janvier 2014		
Vacances d'hiver	Fin des cours : samedi 1er mars 2014 Reprise des cours : lundi 17 mars 2014	Fin des cours : samedi 22 février 2014 Reprise des cours : lundi 10 mars 2014	Fin des cours : samedi 15 février 2014 Reprise des cours : lundi 3 mars 2014
Vacances de printemps	Fin des cours : samedi 26 avril 2014 Reprise des cours : lundi 12 mai 2014	Fin des cours : samedi 19 avril 2014 Reprise des cours : lundi 5 mai 2014	Fin des cours : samedi 12 avril 2014 Reprise des cours : lundi 28 avril 2014
Vacances d'été	Fin des cours : samedi 5 juillet 2014		

pte

La France est partagée en 3 zones. Privas est dans la zone A.

Les élèves vont à l'école le lundi,
le mardi, le jeudi et le vendredi. Il n'y a pas école le mercredi ni le samedi.

<u>Les jours fériés en France, il n'y a pas école et on ne travaille pas. Pour 2014, voici les dates :</u>

Jour de l'an	1 janvier	Fête Nationale	14 juillet
Lundi de Pâques	21 avril	Assomption	15 août
Fête du travail	1 mai	La Toussaint	1 novembre
8 Mai 1945	8 mai	Armistice	11 novembre
Jeudi de l'Ascension	29 mai	Noël	25 décembre
Lundi de Pentecôte	9 juin		

Pays	Nationalité (masculin-féminin)	Pays	Nationalité (masculin-féminin)
France	français-française	Maroc	marocain-marocaine
Espagne	espagnol-espagnole	Algérie	algérien-algérienne
Portugal	portugais-portugaise	Tunisie	tunisien-tunisienne
Royaume-Uni	anglais-anglaise	Russe	russe-russe
Irlande	irlandais-irlandaise	Turquie	turc-turque
Allemagne	allemand-allemande	Albanie	albanais-albanaise
Italie	Italien-italienne	Ukraine	ukrainien-ukrainienne

Je suis née le 25 mai 1990 en Italie : J'ai 24 ans et je suis italienne. Je suis de nationalité italienne.
Paul est né le 14/08/84. Il a 30 ans. Il est Allemand. Il est né à Munich. Il est de nationalité allemande.

Complétez :

A l'école en France, les élèves ont cours du mois de …… au mois de …… Il y a ……. périodes de vacances : Les …… de la Toussaint commencent le ……. et finissent le 4 novembre 2013. Les vacances de …….. sont du 21/12/2013 au 06/01/2014. Les vacances …….. commencent le 1ier mars et finissent le …… Les …… vacances commencent le 5 juillet 2014. Les enfants vont à l'école le lundi, le ……, le …… et le …….. Le 8 mai est un jour ……les enfants n'ont pas classe.

Complétez :

Son prénom : ……

Son nom : ……

Son état civil : ……

Sa profession : ……

Son téléphone : ……

Bonjour,
C'est Théo mon cousin !
Il est célibataire, il habite Marseille. Il est professeur de sciences au lycée. Son numéro de téléphone est le 02 35 78 93 11. Il est très sympa. Tu vas l'aimer comme prof !

Sa ville : ……

1. Au consulat

Écoutez et complétez le formulaire.

Cachet de l'ambassade ou du consulat

Demande de visa Schengen

cerfa

Le présent formulaire est délivré gratuitement

1. Nom(s) (nom(s) de famille)	
2. Nom(s) de naissance (nom(s) de famille antérieur(s))	
3. Prénom(s)	
4. Date de naissance	5. Numéro de carte d'identité (facultatif)
6. Lieu et pays de naissance	
7. Nationalité(s) actuelle(s)	8. Nationalité d'origine (à la naissance)
9. Sexe ☐ Masculin ☐ Féminin	10. Situation familiale : ☐ Célibataire ☐ Marié(e) ☐ Séparé(e) ☐ Divorcé(e) ☐ Veuf(veuve) ☐ Autre:
11. Nom et prénoms du père	12. Nom et prénoms de la mère

Le système scolaire français

Scolaire = en relation avec l'école Je vais à l'école. J'ai des activités scolaires : lecture, mathématiques, histoire, géographie, sciences, sport…

	Etablissements scolaires	classes	Age	Examens
	lycée	terminale	17 ans	BAC (baccalauréat)
		1ière (première)	16 ans	
		2nd (seconde)	15 ans	
	collège	3ième (troisième)	14 ans	Brevet des collèges (Diplôme National des Brevet : DNB)
		4ième (quatrième)	13 ans	
		5ième (cinquième)	12 ans	
		6ième (sixième)	11 ans	
Ecole primaire	Ecole élémentaire	Cours moyen 2 CM2	10 ans	
		Cours moyen1 CM1	9 ans	
		Cours élémentaire 2 CE2	8 ans	
		Cours élémentaire 1 CE1	7 ans	
		Cours préparatoire CP	6 ans	
	Ecole maternelle	Grande section GS	5 ans	
		Moyenne section MS	4 ans	
		Petite section PS	3 ans	
		Toute petite section TPS	*2 ans*	*Ecole à 2 ans : s'il y a de la place !*

Qui parle ? Mettez une croix : ╳

	Le directeur de l'école	La maman
Je vous appelle.		
Votre fils est blessé.		
Rassurez-vous.		
Je peux le retrouver à l'hôpital ?		
On vous attend à l'hôpital.		
Prenez votre temps.		

L'école publique française est :

Gratuite : Depuis 1881 l'école publique française est gratuite.
Les enseignants sont payés par le gouvernement français.
Les manuels scolaires (les livres) sont gratuits jusqu'à la classe de troisième.

Aux lycées les manuels sont à la charge des familles : Il faut acheter les livres.
Les crayons, les cahiers … sont souvent apportés par les élèves, payés par les familles…
Un crayon : un cahier un livre : manuel scolaire

Laïque : Depuis 1882 l'école publique française est laïque :

- Il n'y a pas de cours de religions dans les programmes. Mais les enfants ont une journée (ou une ½ journée) pour l'enseignement religieux en dehors de l'école.
- Les enseignants ne sont pas des religieux mais des personnes civiles.

Le 15 mars 2004, le gouvernement français a adopté une loi qui interdit dans les écoles, les collèges et les lycées les signes religieux trop visibles : kippa juive, croix chrétiennes ou foulard islamique, pour les élèves et les enseignants.

La laïcité offre à tous les élèves une même éducation, quelque soit leur croyance.

Obligatoire : Depuis 1882 (loi Jules Ferry), l'instruction (l'école) est obligatoire à partir de 6 ans pour tous les enfants français ou étrangers résidant en France et jusqu'à 16 ans. Mais un enfant peut aller à l'école avant ou continuer après pour faire des études.

Mixte : Les établissements scolaires sont mixtes : Ils accueillent des filles et des garçons ensemble. Il n'y a pas de séparation.

Il existe des écoles, des collèges et des lycées privés, payantes, et qui peuvent être religieux.

Et vous, dans votre pays ?

Voici deux photos. Entourez la bonne réponse :

Ecole publique - école privée

Ecole publique - école privée

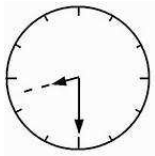
Lisez et complétez avec les mots : laïque – gratuite – obligatoire

En France, tous les enfants doivent aller à l'école. L'école est ……

L'école est …… : Il ne faut pas payer pour y aller.

On ne pratique pas sa religion à l'école car l'école est ……

Présent = maintenant	pouvoir	Devoir
Je	Peu**x**	Doi**s**
Tu	Peu**x**	Doi**s**
Il, elle, on	Peu**t**	Doi**t**
Nous	Pouv**ons**	Dev**ons**
Vous	Pouv**ez**	Dev**ez**
Ils, elles	peuv**ent**	doiv**ent**

Pouvoir : possibilité	**Devoir : obligation**
Dans la cours de récréation, je **peux** jouer :	On ne **doit** pas se battre : On n'a pas le droit de se battre.
A l'école, on **ne peut pas** fumer. Il est interdit de fumer.	A l'école, on **doit** arriver à l'heure à 8h30 le matin. 
A la cantine, je **peux** choisir mon plat.	A l'école on **doit** écouter la maîtresse.

Pour dire que l'on ne peut pas ou que l'on ne fait pas :

«ne…pas » ou « n'…pas » autour du verbe.

Phrase « oui » affirmative	Phrase « non » négative
Je fume. Je peux fumer.	Je **ne** fume **pas**. Je **ne** peux **pas** fumer.
On mange.	On **ne** mange **pas**.
J'entre.	Je **n**'entre **pas**.
Je fais du vélo.	Je **ne** fais **pas** de vélo.

Fiche d'exercices : Comment dire « non », « oui », la phrase affirmative, la phrase négative

1. Reliez les phrases au bon panneau. Attention il y a des pièges !

Je n'ai pas le droit de téléphoner.
Je peux fumer.
Je ne peux pas tourner à gauche.
On peut faire du feu.
Il est interdit de fumer.
Nous pouvons téléphoner.
Il peut tourner à gauche.
Il est autorisé de rouler à vélo.
Je ne peux pas faire de feu.
Je ne peux pas rouler à vélo.
Il est interdit de rouler à vélo.

2. Mettez à la forme négative (« ne…pas ») les phrases suivantes :

Je fais du vélo.…….. Il téléphone. ……
Nous roulons en voiture. ……Tu tournes à droite. ……
Je peux téléphoner. ……Vous marchez. ……

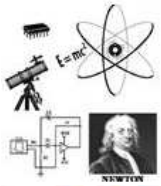
3. Pour chaque panneau, écrivez deux phrases :
   - Une avec « ne….pas »
   - Une de votre choix.

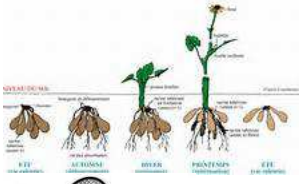
	…… ……		…… ……
	…… ……		…… ……
	…… ……		…… ……

A l’école, au collège et au lycée, j’apprends / les élèves apprennent :

- Les Langues vivantes : anglais, allemand, espagnol, italien : LV1, LV2…
- Les Mathématiques : maths
- Les sciences et vie de la terre : SVT : biologie
- L’éducation musicale : musique
- EPS : sport : éducation physique et sportive
- AP : arts plastiques : dessin, peinture…

Reliez :





Français

Maths

LV

Histoire

Géographie

Education civiq

SVT

Physique

AP

Musique

Informatique

EPS

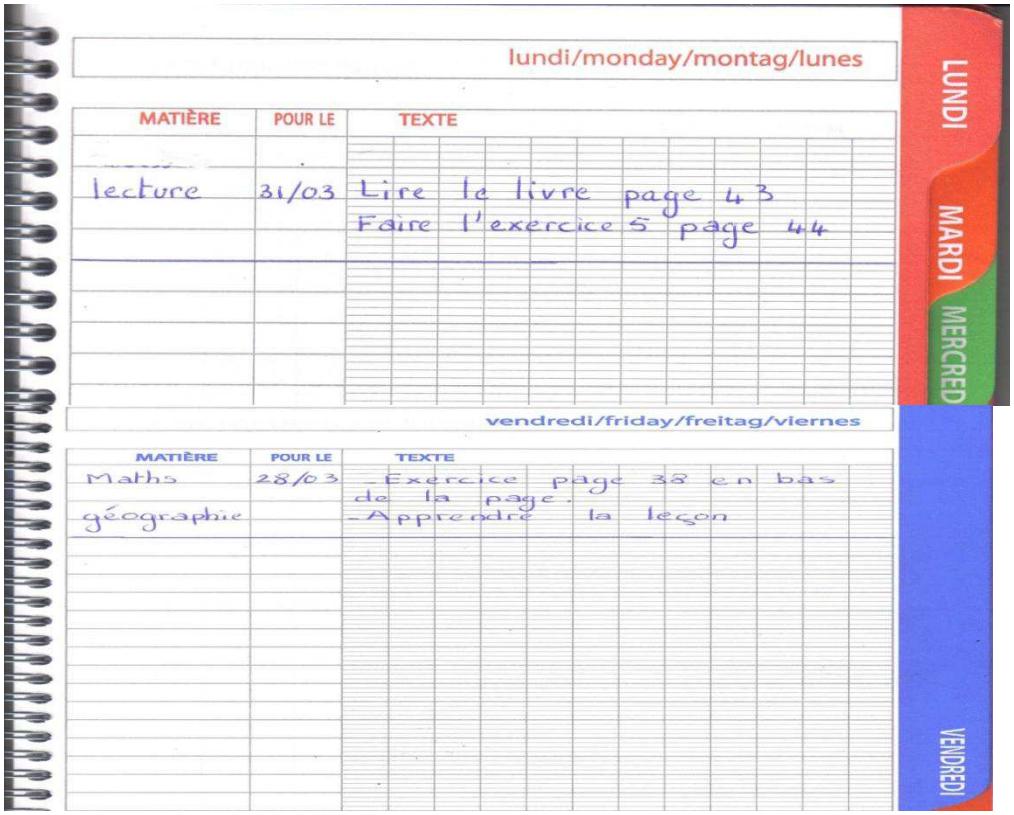
Qui travaille au collège et au lycée ?

école	collège	Lycée
Directeur - Directrice	Principal	Proviseur Proviseur adjoint

L'intendant : Il s'occupe de l'argent (cantine, bourse…)
La vie scolaire : les surveillants, le conseiller principal d'éducation (**CPE**) : Ils s'occupent des retards, des absences, des problèmes entre les élèves. Ils aident les élèves.
L'infirmière scolaire : Elle s'occupe de la santé des élèves.
Les agents de service : Ils s'occupent de la cantine, du ménage, des bâtiments…
L'équipe pédagogique : Ce sont les professeurs. **Le professeur principal** est responsable de la classe de votre enfant. Vous pouvez prendre un rendez-vous pour discuter avec lui de la scolarité de votre enfant.
Le conseiller d'orientation psychologue (COP): Il aide votre enfant et vous à choisir une orientation scolaire et professionnelle. Vous pouvez prendre un rendez-vous avec lui au **CIO** (Centre d'Information et d'Orientation)

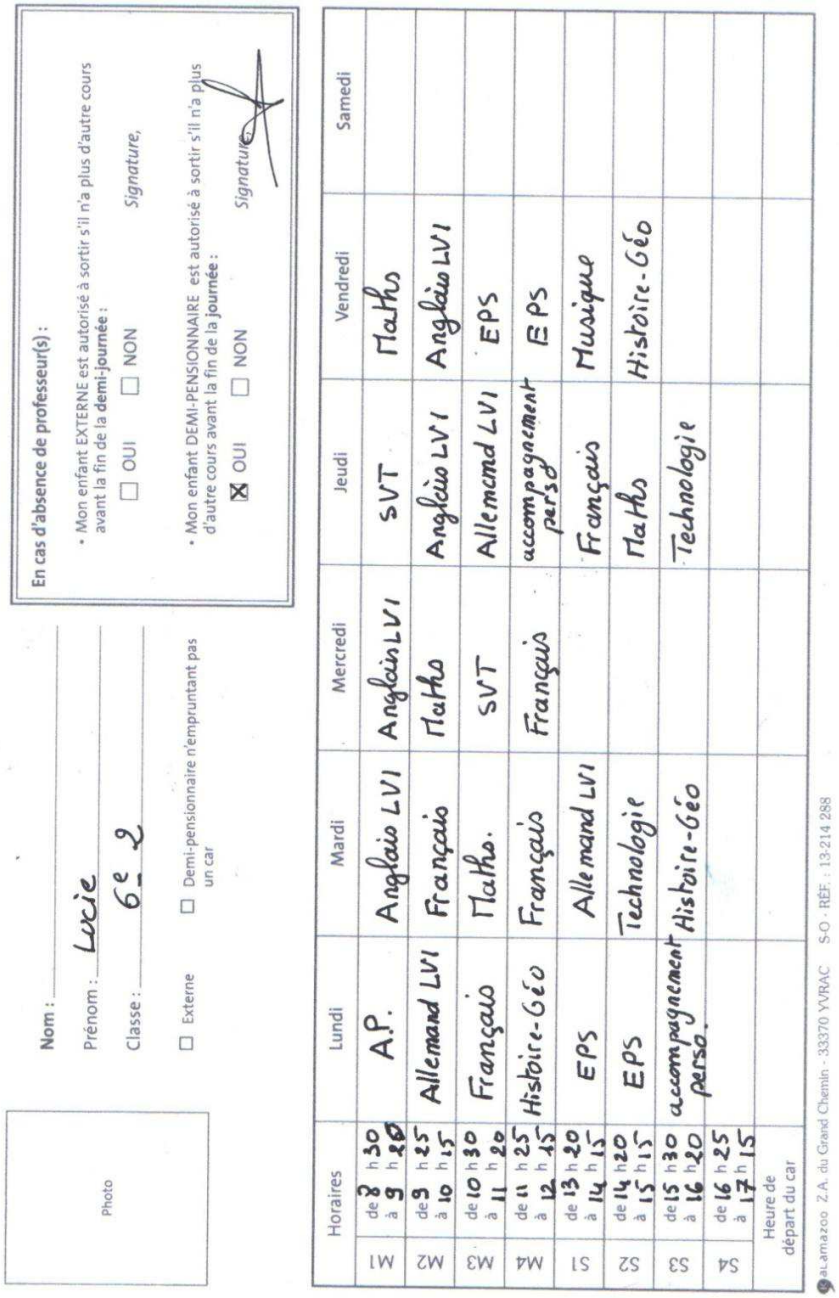
A l'école primaire : le cahier de textes :

Il sert pour écrire les devoirs à faire à la maison.



Ecrivez le travail au bon endroit :

Pour le lundi 14 avril, Paul a une leçon d'histoire à apprendre et un exercice de mathématiques (exercice 8 page 42). Pour le vendredi 18 avril il a l'exercice de français numéro 8 à la page 56.



Photo

Nom :

Prénom : Lucie

Classe : 6e 2

☐ Externe ☐ Demi-pensionnaire n'empruntant pas un car

En cas d'absence de professeur(s) :

- Mon enfant EXTERNE est autorisé à sortir s'il n'a plus d'autre cours avant la fin de la **demi-journée** : ☐ OUI ☐ NON *Signature,*
- Mon enfant DEMI-PENSIONNAIRE est autorisé à sortir s'il n'a plus d'autre cours avant la fin de la **journée** : ☒ OUI ☐ NON *Signature*

	Horaires	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
M1	de 8 h 30 à 9 h 20	A.P.	Anglais LV1	Anglais LV1	SVT	Maths	
M2	de 9 h 25 à 10 h 15	Allemand LV1	Français	Maths	Anglais LV1	Anglais LV1	
M3	de 10 h 30 à 11 h 20	Français	Maths.	SVT	Allemand LV1	EPS	
M4	de 11 h 25 à 12 h 15	Histoire-Géo	Français	Français	accompagnement perso	EPS	
S1	de 13 h 20 à 14 h 15	EPS	Allemand LV1		Français	Musique	
S2	de 14 h 20 à 15 h 15	EPS	Technologie		Maths	Histoire-Géo	
S3	de 15 h 30 à 16 h 20	accompagnement perso.	Histoire-Géo		Technologie		
S4	de 16 h 25 à 17 h 15						
	Heure de départ du car						

amazoo Z.A. du Grand Chemin - 33370 YVRAC S-O : RÉF. : 13-214 288

1. <u>Que signifient les lettres :</u>

AP : ……

SVT : ……

LV1 : ……

EPS : ……

2. <u>Trouve-t-on un enseignement religieux</u> ? oui - non

Pourquoi ? ……..

……

3. <u>Que veut dire :</u>

Histoire-géo : ……

Maths : ……

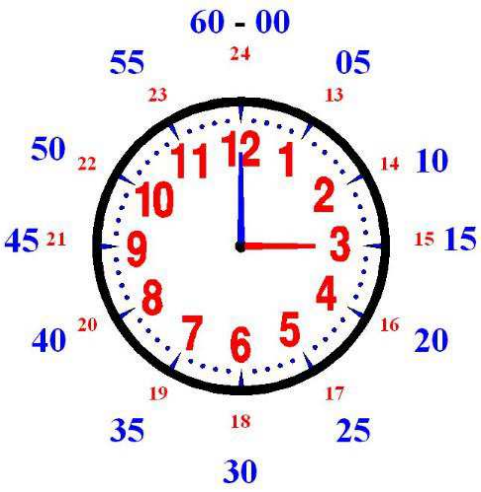
4. <u>Que fait Lucie :</u>

- Le mardi de 10h30 à 11h20 ? ……..
- Le jeudi de 14h20 à 15h15 ? ……
- Le vendredi de 8h30 à 9h20 ? ……
- Le mercredi de 11h25 à 12h15 ? ……

5. A quelle heure <u>votre enfant</u> commence les cours ?.....

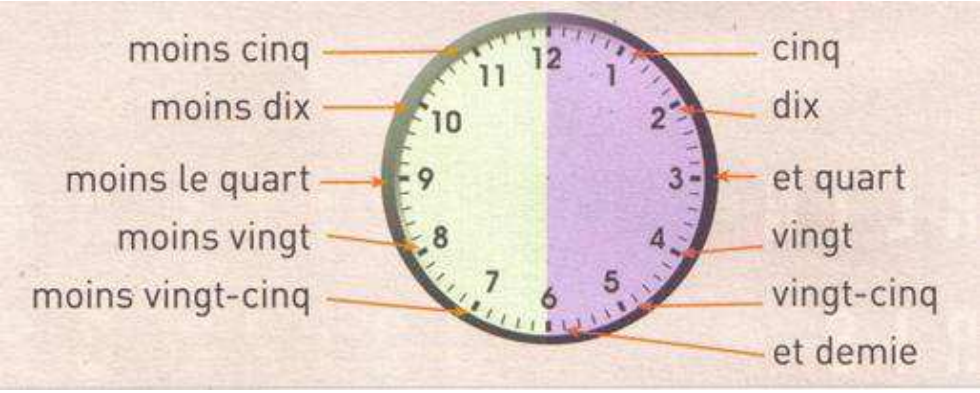
6. A quelle heure finit-il les cours ?.....

7. A-t-il cours les mercredis matin ? ……



Attention : 1h de l'après-midi = 13 heures
2h de l'après-midi = 14 heures

12h = midi ou minuit



<u>Ecrivez la lettre sou la bonne horloge :</u>

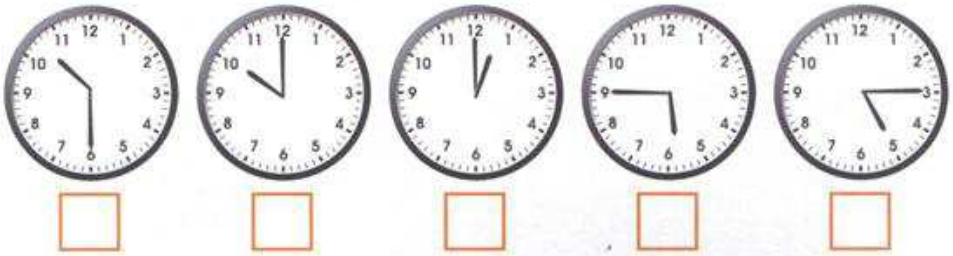
A. Il est six heures moins le quart.

B. Il est une heure.

C. Il est dix heures trente.

D. Il est dix heures.

E. Il est cinq heures et quart.



Pour demander l'heure :

Quelle heure est-il s'il vous plaît ?	Il est midi dix.
Auriez-vous l'heure s'il vous plaît ?	Il est dix heures du matin.
Il est quelle heure s'il vous plaît ?	Il est deux heures du matin.
	Il est deux heures de l'après-midi.
T'as l'heure s'il te plaît ?	Il est huit heures du soir.
Tu aurais l'heure s'il te plaît ?	Il est midi = Il est douze heures.
	Il est minuit = il est 0 heure.

Reliez les heures et lisez-les à hautes voix :

Alain, tu as l'heure s'il te plaît ?

13h45	Il est trois heures et quart.
1h25	Il est deux heures de l'après-midi.
14h	Il est midi trente-cinq.
12h35	Il est sept heures et demie.
7h30	Il est une heure vingt cinq.
3h15	Il est deux heures moins le quart.

Posez les questions :

…… ?

Il est 18 heures.

…… ?

Je déjeune (= je mange) à 13 heures.

…… ?

Elles arrivent à 14 heures.

…… ?

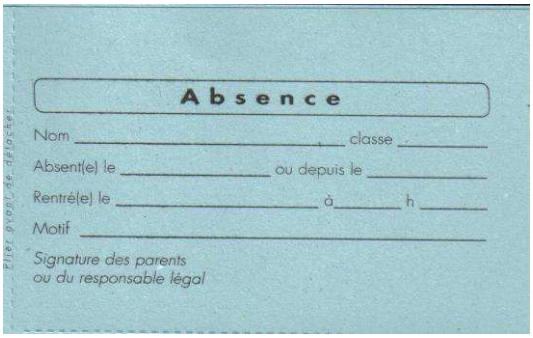
De 8h à 12h puis de 14h à 18h.

…… ?

A 10 heures.

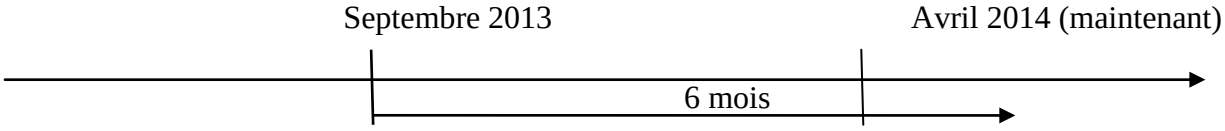
Voici une demande d'absence pour l'école ou le collège :

Nom ……classe ……
Absent le …… ou depuis le ……
Rentré(e) le …….…….. à ……h ..
Motif ……
Signature des parents ou
Du responsable légal

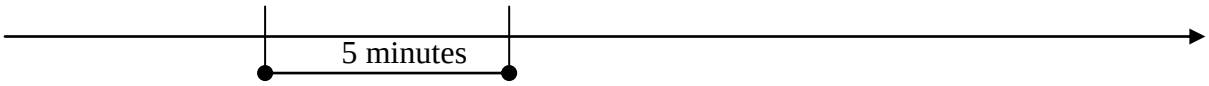

Absence
Nom _____ classe _____
Absent(e) le _____ ou depuis le _____
Rentré(e) le _____ à _____ h _____
Motif _____
Signature des parents
ou du responsable légal

Pour indiquer le temps : pendant – depuis – de…à…. – jusqu'à :

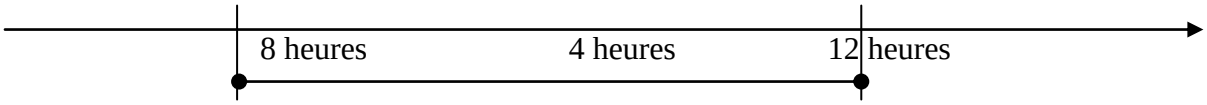
Depuis : Je suis en France **depuis** 6 mois. Je suis toujours en France.



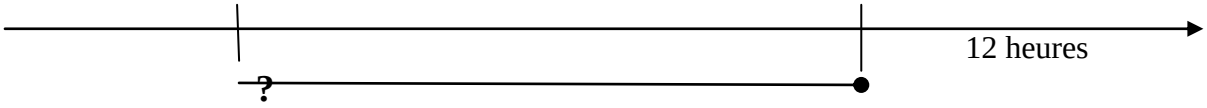
Pendant : Je me brosse les dents **pendant** 5 minutes tous les matins.



De .. à … : Il travaille **de** 8h **à** 12h. Il travaille pendant 4h.



Jusqu'à : Il travaille **jusqu'à** 12h.



Complétez avec : pendant – depuis – de…à… - jusqu'à – à :

Je travaille ……. 19h. On se voit après si tu veux.

Les enfants vont à l'école …… vendredi prochain. Après ce sont les vacances.

Elle n'est pas libre. Elle travaille …….. 4 heures, ……. 8h …… 12h.

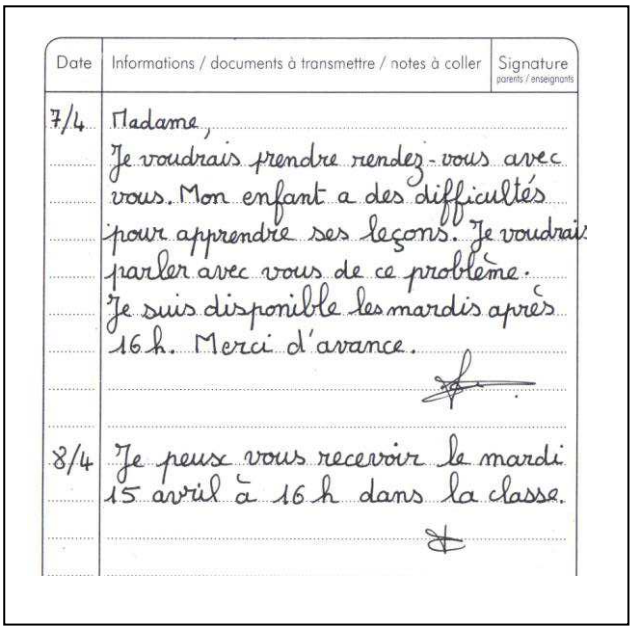
Le filme commence …….. 19h30 précise.

Tu as une leçon de français …….. 17h, ……. deux heures. Tu finiras ……19h.

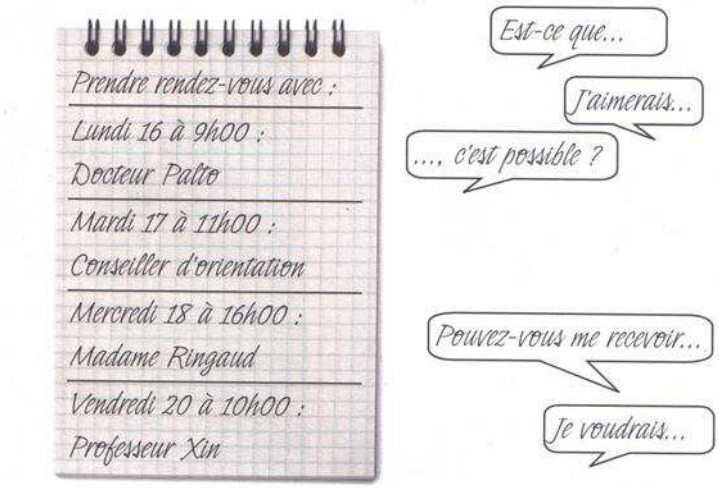
……. quand es-tu là ? Je ne sais pas ! Je suis arrivé …… 14h30.

Madame,
Je voudrais prendre rendez-vous avec vous. Mon enfant a des difficultés pour apprendre ses leçons. Je voudrais parler avec vous de ce problème. Je suis disponible les mardis après 16h. Merci d'avance.

Je peux vous recevoir le mardi 15 avril à 16h
Dans la classe.



Date	Informations / documents à transmettre / notes à coller	Signature parents / enseignants
7/4	Madame, Je voudrais prendre rendez-vous avec vous. Mon enfant a des difficultés pour apprendre ses leçons. Je voudrais parler avec vous de ce problème. Je suis disponible les mardis après 16 h. Merci d'avance.	
8/4	Je peux vous recevoir le mardi 15 avril à 16 h dans la classe.	



Exemple :
Bonjour, est-ce que je pourrais avoir un rendez-vous lundi 16 à neuf heures avec le docteur Palto, s'il vous plaît ?

Bonjour, pouvez-vous me recevoir vendredi 20 à 10h00 s'il vous plaît ? Merci d'avance.

……

……

……

<u>Complétez avec :</u> Je voudrais / Est-ce que… / …c'est possible ? /….Pouvez-vous me recevoir ? / Merci d'avance.

1. …… je pourrais avoir un rendez-vous avec M. Dupond ?
2. Bonjour Docteur. J'ai mal au ventre, …….
3. ……. voir Mme Martin vendredi après-midi …… ?
4. J'aimerais un rendez-vous avec vous lundi soir si possible. …….
5. …… vous pourriez me recevoir mardi à 17h s'il vous plait ?
6. Bonjour Monsieur. Je voudrais parler avec vous de mon fils. ……

   ……. demain ? Merci.

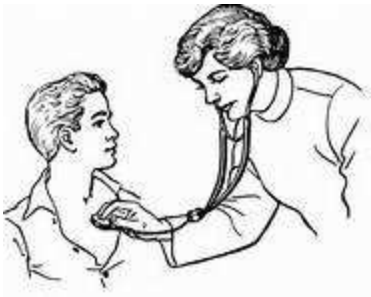
<u>Reliez :</u> ⟶

Je	aimerions
Nous	voudrais
Tu	aimerait
Ils	pourras
Elle	aimeraient
On	souhaiteriez
Vous	voudrait

<u>Au téléphone :</u>

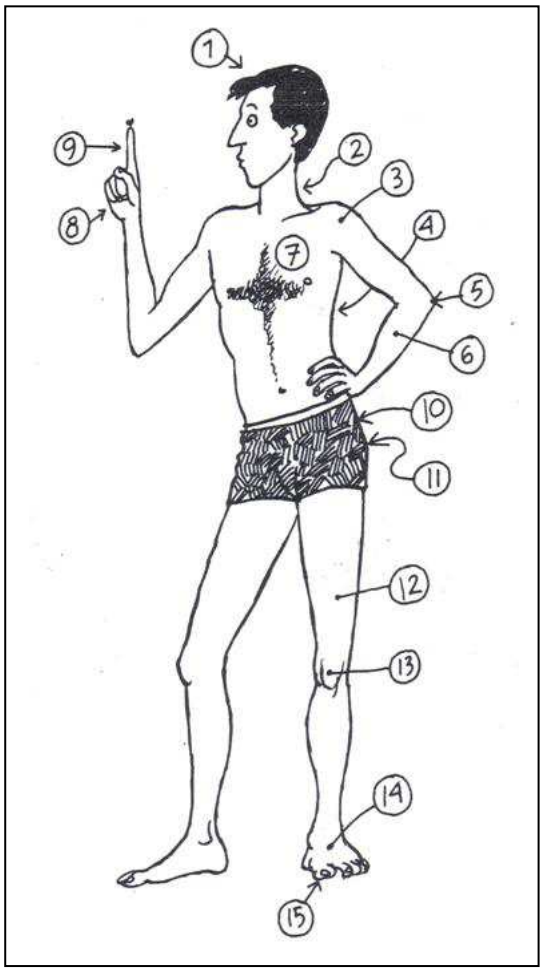
- Bonjour.
- Monsieur André au téléphone.
- Je voudrais parler à la maîtresse de CP s'il vous plaît.
- Oui, ne quittez pas, je vais la chercher.
- Merci.
- (M. André va chercher la maîtresse de CP)
- Bonjour Je suis la maîtresse de CP.
- Bonjour madame. Je voudrais prendre rendez-vous avec vous pour parler de mon fils.
- Bien sûr.
- Est-ce que ce soir à 16h c'est possible ?
- Oui sans problème.
- Très bien alors à ce soir.
- A ce soir. Au revoir.

Mon enfant est malade !

		
un – une médecin un docteur – une doctoresse	un – une dentiste	un-une ophtalmologiste
un pharmacien une pharmacienne	Un hôpital	Des médicaments

Chez le docteur :

- Bonjour docteur. Mon enfant a mal.
- Où a-t-il mal ?
- Il a mal au bras et à l'épaule.



Le bras …….
Le cou …….
Le coude …….
Les fesses/une fesse …….
Le doigt …….
Le dos …….
L'épaule/une épaule …….
Le genou …….
La hanche …….
La jambe …….
La main …….
L'orteil …….
Le pied …….
La poitrine …….
La tête …….

- Bonjour docteur. Mon enfant est malade.
- Qu’est-ce qu’il a ?
- Il s’est brûlé.

Ecrivez :

Il s’est ……	Elle a …….. ……	Il a …… ……	Il a …… ……	Elle a …… ……
Elle a ……. ……	Il ……	Il a …… ……	Il a ……. ……	

mal à la tête - mal au dos - des boutons - un rhume - brûlé - de la fièvre - mal au ventre - tousse - mal aux dents -

Ecrivez le mot pour la maîtresse en utilisant :

Je vous tiens au courant - Bonjour - Je l’emmène chez le médecin cet après-midi - Il est malade - Il a mal au ventre - Mon enfant ne viendra pas à l’école - (signature) – 18/04

Date	Informations / documents à transmettre / notes à coller	Signature parents / enseignants

Mon enfant va en sortie scolaire :

Date	Informations / documents à transmettre / notes à coller	Signature parents / enseignants

Sortie au bois LAVILLE :

Vendredi 27 septembre, les classes de CP/CE1 et de CE1/CE2 iront randonner au bois LAVILLE de 9h00 à 12h00. Veillez à ce que votre enfant soit habillé confortablement et porte des chaussures de marches (baskets par exemple). Il peut aussi avoir un petit sac à dos contenant une gourde ou une bouteille d'eau.

Tout parent souhaitant nous accompagner doit se manifester auprès de l'enseignante de son enfant.

Merci

Les maîtresses

Je peux vous accompagner à la sortie de vendredi. Madame Martin

Pour la sortie scolaire, il faut :

Des chaussures **confortables** pour une sortie scolaire :

Chaussures de sport

chaussures à talon

bottines

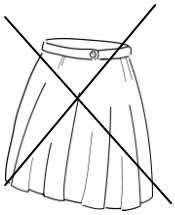
tong

ballerines

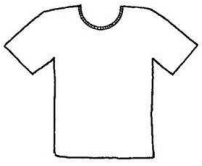
chaussures de marche

Des vêtements **confortables** pour une sortie scolaire:

Un pantalon


une jupe

une robe


un T shirt

un pull

un survêtement un jogging

un sac à dos :

une gourde

ou une bouteille d'eau

un pique nique parfois :

un sandwich

un fruit (pomme)

un fromage

un biscuit

aller au futur :

j'irai
tu iras
il/elle/on ira
nous irons
vous irez
ils/elles iront

Demain les enfants iront se promener.
La semaine prochaine les enfants iront randonner (=marcher).
Le mois prochain ils iront en sortie scolaire dans le midi de la France pour 3 jours.
En avril et en mai ils iront à la piscine tous les mardis matins.

En sortie scolaire, nous allons :

à la piscine - au cinéma - au parc - au théâtre - en ville - au marché - au stade - à la bibliothèque (médiathèque)

……	……	……	……
……	……	……	……

à pied - en bus - en train - en vélo

....	....	....	....

<u>Le matériel scolaire</u>

Voici un mot des maîtresses de GS et CP :

Parents,
Nous laissons la trousse de votre enfant dans son cartable pendant les vacances.
Merci de la ramener avec le matériel suivant :
crayon de papier, gomme, stylo bleu, stylo vert, colle, crayon pour ardoise
(ne pas prendre des feutres de la marque Velleda qui sentent vraiment très fort).
Bonnes vacances de fin d'année.
Les maitresses

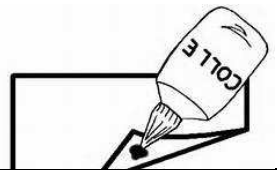
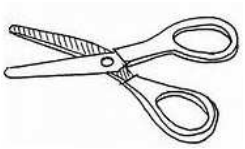
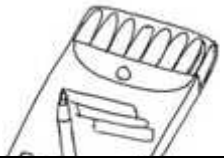
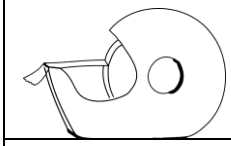
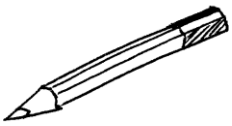
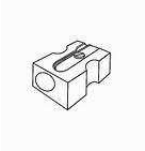
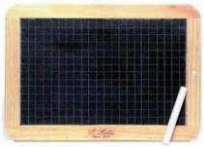
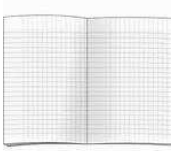
Voici un mot de la maîtresse de CP-CE1 :

Pour jeudi 5 septembre :
Parents,
Vous pouvez feuilletez avec votre enfant les fichiers de maths et de français.
Nous vous demandons de les recouvrir de papier couvre-livre transparent pour les protéger (ou d'acheter 2 protège-livres 24x32 transparents).
Ces deux fichiers sont à rapporter impérativement jeudi. Votre enfant en aura besoin en classe.

<u>Soulignez les mots qui parlent du matériel scolaire.</u>

Du matériel **hors d'usage** : un crayon cassé, un cahier déchiré. Il faut les remplacer !

Le matériel scolaire :

	Une trousse : pour ranger les crayons, la gomme, les stylos…		La colle : pour coller.
	Un cartable : pour ranger le matériel scolaire, les cahiers…		Le stylo : pour écrire.
	Les ciseaux : pour couper (des feuilles de papier…)		Les feutres : pour colorier.
	La règle : pour tracer.		Le pinceau : pour peindre.
	Le scotch : pour scotcher.		La gomme : pour gommer.
	Le crayon à papier ou de couleurs : pour écrire et dessiner.		Le taille-crayon : pour tailler les crayons.
	Le cahier de texte : pour écrire le travail.		Le cahier de correspondance : pour écrire des mots aux les maîtresses et pour lire les mots
	L'ardoise et la craie : pour écrire. (le chiffon pour effacer)		Le livre : pour lire.
	Le dictionnaire : pour chercher le sens des mots.		Le cahier : pour écrire.
	L'agrafeuse : pour agrafer (avec des agrafes).		La machine à calculer (la calculatrice) : pour calculer.

Annexe 9
Formulaire d'inscription aux cours

Madame, Monsieur :
Je donne des cours de français aux parents, les vendredis de 8h30 à 10h30.
C'est gratuit. Premier cours : le vendredi 14 février à l'école de L.
12 cours sont prévus. Merci de rapporter votre réponse à l'école pour le vendredi 7 février.
A bientôt. Bibiane Dollé

Señora, Señor,
Doy lecciones de francés a los padres, los viernes de 8h30 a las 10h30. Es gratuito.
primera lección : Viernes, 14 de febrero, escuela de L.
Hay 12 sesiones.
Gracias a relacionar su respuesta a la escuela Viernes, 07 de febrero.
¡Hasta luego! Bibiane Dollé

Миссис, мистер :
Я даю уроки французского родителям, пятницам с 8:30 до 10:30. Это бесплатно.
Первый урок : Пятницы, 14 Февраля, , школа de L.
12 курсы планируются.
Принесите заполненный документ в школу, в пятницу, 7 февраля.
До свидания. Bibiane Dollé

سيدتي، سيدي:
أنا أعطي دروس فرنسي للآباء، أيام الجمعة من الساعة 8.30 الى الساعة 10.30
إنها مجانية.
الدرس الأول: الجمعة 14 / شباط في مدرسة LANCELOT.
حتى الآن متوقع إعطاء 12 درس.
شكرا لإيصال إجابتكم إلى المدرسة يوم الجمعة الموافق 7 / شباط
إلى اللقاء قريبا
Bibiane Dollé

.....
Nom/ الـ كـ ذ ية/nombre/ название: ……
Prénom/ الإ سم /nombre de pila/ имя: ……
Prénom de votre enfant/ ا سم فـ لك/ط nombre de su hijo/ назвать вашего ребенка: ……..
sa classe/ الـ صف/clase/ класс/ : ……
Je viendrai au cours de français. / الـ فرنـ سي/ دروس إلـ ى سآتـ ي Vendré en francés./ Я приду на французском языке./

Annexe 10
Plan de séance

Déroulement séance 3 : vendredi 28 février/ 8h30 -10h30

Objectif communicationnel oral	Donner sa date de naissance et sa nationalité
Objectif communicationnel écrit	Remplir seul une fiche de renseignement
Objectif culturel	Les jours fériés, les vacances scolaires, expression d'une date

durée	déroulement	matériel
15 minutes	- Les métiers de l'école : directeur/ATSEM… - Externe/demi-pensionnaire : jeu avec les étiquettes : fils/fille/nombre/ext ou demi-p →faire dire des phrases et réviser il/elle/elles/ils - Fiche d'exercice à faire par deux et en corrigeant au fur et à mesure. - Enveloppe : introduire le vocabulaire : timbre/ adresse expéditeur/adresse destinataire Faire un exemple en mettant l'adresse de l'école	
15 min	- Les jours de la semaine : Quel jour sommes-nous aujourd'hui ? quelqu'un écrit la date au tableau. - Demander la veille, demain, en insistant surtout sur les noms des jours et moins sur la conjugaison des verbes (selon niveau) : mots : aujourd'hui / hier / demain / après-demain / avant hier - Quel mois sommes –nous ? Demander correspondance entre 02 = février/08 = août… - Le mois avant /après - Faire lire le tableau : le 6/12 : quel jour ? … - Expliquer les dates : JJ/MM/AA différent dans les pays anglo-saxons.	Livret collégien pour montrer l'origine du document ainsi que calendrier poste
20 min	- Faire lire et lire la page sur les vacances scolaires. - Expliquer les zones - Montrer la correspondance avec les parties grisées du calendrier collégien – Barrer quand il n'y a pas classe. - Faire lire et lire les jours fériés : les repérer sur le calendrier scolaire - Expliquer les jours fériés du petit texte.	Livret parent
20 min	- Montrer le tableau de l'union européenne : - D'où venez-vous ? Quels pays connaissez-vous ? Où êtes-vous déjà allé ? - Faire lire et lire le tableau des nationalités. - Rendez-vous en France A1-2 page 66 piste 46 : compléter en écoutant plusieurs fois le formulaire Schengen	Calendrier de la poste Appareil pour écouter Manuel A1-2
20 min	- PE : compléter la page du livret et corriger - Faire lire - Souligner les informations	
5 minutes	- Rendez-vous en France A1-1 page 47 piste 33 - Proposer de faire pendant les vacances les pages « fiche de renseignement » première page et la dernière page.	

Annexe 11
questionnaire d'évaluation pour les parents

Les cours de français à l'école de L. – mars à mai 2014 – B. Dollé

Objectif des cours : Aider les parents dans leurs communications avec l'école.

Objectif du questionnaire :

- Evaluer par rapport à l'objectif initial
- Envisager une pérennisation avec le centre social ou le forum réfugié → aspect pratique
- Pour moi : Evaluer leur satisfaction !!

Remarques : possibilité de répondre dans leur langue aux questions ouvertes !

Organisation des cours :

Les cours de français **à l'école**	- -	-	+	+ +
Le jour et l'heure (vendredi – 8h30 à 10h30)	- -	-	+	+ +
12 cours	- -	-	+	+ +

Je préfère :

Un autre endroit que l'école	Au centre social Au CADA Autre : ……
Un autre jour	Lequel : ……..
Une autre heure	Laquelle : ……
12 cours de français	C'est trop court. Combien : ……..

J'ai aimé :

	☹			☺
Le livret :	- -	-	+	+ +
Les informations sur l'école :	- -	-	+	+ +
Les informations sur la France, la culture :	- -	-	+	+ +
Les informations sur la langue française (conjugaison, grammaire…):	- -	-	+	+ +
Les exercices :	- -	-	+	+ +
L'ambiance :	- -	-	+	+ +
Rencontrer d'autres parents :	- -	-	+	+ +
Visiter la bibliothèque :	- -	-	+	+ +

L'utilité :

	☹			☺
J'ai progressé en français :	- -	-	+	+ +
Je comprends mieux l'école française :	- -	-	+	+ +
Je peux aider mon enfant à l'école :	- -	-	+	+ +
Je comprends mieux les mots des maîtresses :	- -	-	+	+ +
Je comprends plus facilement les maîtresses quand elles me parlent :	- -	-	+	+ +
Je parle plus facilement avec les maîtresses :	- -	-	+	+ +

Qu'est-ce qu'il faut ajouter :

……

……

Qu'est ce qu'il faut enlever :

……

MOTS-CLÉS : FOS – parent allophone – établissement scolaire – relations parents école – réussite scolaire

RÉSUMÉ

Ce mémoire est basé sur le principe que si les communications entre l'institution scolaire et les familles sont facilitées, c'est un atout pour la réussite et le bien-être des élèves car les parents sont mieux à même d'accompagner leurs enfants durant leurs scolarités. Ce travail explore différentes pistes permettant d'améliorer les échanges écrits, oraux, formels et/ou informels entre les familles francophones, plurilingues ou allophones et une école primaire. Il présente notamment la mise en place de cours de français sur objectifs spécifiques destinés aux parents allophones. Ces cours combinent une formation linguistique et la découverte de l'institution scolaire. Ils sont basés sur l'exploitation d'actes communicatifs à la base des échanges entre l'institution et les familles et sur l'utilisation de documents authentiques dont la compréhension est nécessaire pour les parents. Les conclusions de cette recherche soulignent le bien-fondé de ce type de formation et la nécessité d'une pérennisation.