



HAL
open science

Ouvrir l'école aux parents pour faciliter l'intégration : cas des familles allophones

Mélanie Falisz

► **To cite this version:**

Mélanie Falisz. Ouvrir l'école aux parents pour faciliter l'intégration : cas des familles allophones. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01727542

HAL Id: dumas-01727542

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01727542>

Submitted on 9 Mar 2018

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.



Ouvrir l'école aux parents pour faciliter l'intégration : cas des familles allophones

**FALISZ
Mélanie**

Sous la direction de Stéphanie Galligani

UFR LLASIC
Département Science du langage et Didactique des langues

Mémoire de master 2^e année- mention Didactique des Langues- 24crédits

Parcours :FLES présentiel, orientation professionnelle

Année universitaire 2016-2017



Ouvrir l'école aux parents pour faciliter l'intégration : cas des familles allophones

**FALISZ
Mélanie**

Sous la direction de Stéphanie Galligani

UFR LLASIC
Département Science du langage et Didactique des langues Section

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 24 crédits

Parcours : FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Stéphanie Galligani, pour ses minutieuses relectures, la précision de ses conseils et ses encouragements qui m'ont aidée à aller au bout de ce projet.

Je remercie également ma tutrice de stage, Sophie Thuillier, pour son accueil, sa disponibilité et pour le partage de son expérience.

Merci aussi aux enseignants de l'école du Verderet, pour nous avoir accueillis, les parents et moi, lors des séances de lecture.

Merci à ma famille ; à ma mère tout particulièrement, pour son soutien ainsi qu'à ma sœur, et ma fille pour sa patience et son optimisme.

Je remercie enfin Renaud et Mehdi pour leur aide technique, qui m'a été précieuse.



**UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes**

Document à
et à intégrer

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 (citation).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : FALISZ

PRENOM : Mélanie

DATE : 09.08.2017

SIGNATURE



Sommaire

Introduction	7
Partie 1 - Présentation du contexte et de la problématique	9
Chapitre 1. Le collège Olympique	10
1. Contexte institutionnel et géographique.....	10
2. Public accueilli et équipe éducative.....	11
3. Accueil des élèves allophones	12
Chapitre 2. Les instructions officielles	14
1. Principes fondamentaux	14
2. Accueil des EANA.....	15
3. Accueil des parents et le dispositif Ouvrir l'école aux parents	17
Chapitre 3. Mission de stage et problématique	21
1. Choix du sujet et intérêts.....	21
2. Mission de stage et démarche retenue : la recherche action	22
3. Problématique et hypothèses de travail	24
Partie 2 - Notions clés	27
Chapitre 4. Les relations école-familles	28
1. Historique.....	28
2. Représentations réciproques et difficultés des familles.....	29
3. Vers une collaboration	32
Chapitre 5. Obstacles et éléments de réussite chez les EANA	35
1. Obstacles	35
2. Réussites.....	38
Chapitre 6. Identité et langue	40
1. Définition de l'identité.....	40
2. La langue, un élément central de l'identité.....	41
Chapitre 7. L'intégration	44
1. Définition d'intégration	44
2. Intégration linguistique.....	45
3. Français Langue Seconde et Français Langue de Scolarisation	47
Partie 3 - Expérimentation et retour	50
Chapitre 8. Élaboration de la formation	51
1. Questionnaire aux parents.....	51
2. Public visé et profil des apprenants	52
3. Analyse de leurs motivations	58
4. Rencontres et entretiens.....	59
Chapitre 9. Description et analyse de la formation	61
1. Contenus de la formation	61
2. Approches didactiques inspirantes et actions menées.....	66
Chapitre 10. Déroulement et analyse d'une séance	71
1. Analyse d'une séance	71
2. Retours et bilan.....	73
Conclusion	77
Bibliographie	79
Sitographie	81
Sigles et abréviations utilisés	82
Table des annexes	83

Table des matières.....	124
--------------------------------	------------

Introduction

Enseignante depuis 15 ans, en école maternelle et primaire, j'ai eu l'opportunité cette année d'obtenir un congé de formation afin de suivre un master FLES (Français Langue Étrangère et Seconde). Après avoir obtenu une maîtrise FLE en 2000 puis travaillé en Guyane pendant 8 ans, j'ai en effet ressenti le besoin et l'envie de réactualiser mes connaissances en matière d'enseignement du FLES. J'ai souhaité ainsi élargir mes possibilités professionnelles, me donner des chances de travailler un jour avec les élèves allophones en France, ou de me réorienter professionnellement, en enseignant à des adultes migrants, ou encore à l'étranger.

Suite à la présentation des stages proposés par le CASNAV de Grenoble, j'ai immédiatement été intéressée par la problématique autour de la parentalité. D'une part, l'idée de travailler auprès d'adultes m'a séduite, j'étais contente à l'idée de pouvoir acquérir une expérience auprès d'un public autre que celui avec lequel je travaille habituellement. D'autre part, ayant pu constater, en Guyane comme dans la région grenobloise, l'effacement de certains parents d'élèves allophones, il m'a paru intéressant de réfléchir aux possibilités de leur rendre l'école plus accessible et de faciliter la communication entre ces deux milieux.

Depuis quelques années, l'importance de l'intérêt et l'investissement que peuvent montrer les parents pour la scolarité de leurs enfants est reconnue par tous les acteurs de terrain comme étant un des facteurs de réussite. Impliquer les parents dans la vie scolaire, leur ouvrir les portes de l'école semble d'autant plus important pour les familles allophones qui, outre les difficultés d'apprendre une nouvelle langue, doivent intégrer les normes d'une nouvelle culture, notamment les codes de l'école en France. Cependant, cette présence ne va pas de soi et des résistances perdurent des deux côtés. Aussi, à travers l'expérimentation du dispositif Ouvrir l'école aux parents (OEPRE) menée au collège Olympique, je vais chercher à répondre au questionnement suivant :

Quelles actions et démarches pédagogiques mettre en œuvre pour encourager la participation des parents d'élèves allophones et plurilingues en vue de faciliter l'intégration des familles ?

J'ai choisi de développer trois axes susceptibles, à mon sens, d'apporter une meilleure lisibilité de l'école et de favoriser l'intégration des familles allophones, à savoir les cours de français, des sorties culturelles et des lectures en langue d'origine, effectuées par les parents auprès d'élèves de maternelle. Ceci en partant du principe que l'invisibilité

des parents allophones, souvent interprétée par le corps enseignant comme une preuve de désintérêt, est un phénomène plus complexe, pouvant s'expliquer par différents facteurs. Je pars aussi de l'hypothèse suivante : le dispositif OEPRE, en aidant les parents à connaître et investir davantage le système éducatif, peut avoir un impact positif et sur l'intégration des familles de toutes origines et sur la scolarité des enfants.

Je présenterai dans une première partie le contexte institutionnel et géographique de mon stage, mon intérêt pour ce sujet, mes missions de stage et ma problématique. Dans une deuxième partie, je poserai un ancrage théorique, en définissant les notions qui ont orienté ma réflexion et la mise en place de la formation et des actions. J'aborderai dans la troisième partie le déroulement, l'analyse et proposerai un bilan de la formation proposée aux parents dans le cadre du dispositif OEPRE.

Partie 1

-

Présentation du contexte et de la problématique

Dans cette première partie, je vais tout d'abord décrire l'établissement dans lequel s'est déroulé mon stage (son contexte institutionnel et géographique). Je m'intéresserai ensuite aux textes officiels précisant les modalités d'accueil des migrants (parents et enfants) à l'école ainsi qu'aux missions du mandataire de stage, le CASNAV. Je présenterai enfin mes missions de stages et ma problématique.

Chapitre 1. Le collège Olympique

1. Contexte institutionnel et géographique

Situé dans les quartiers sud de Grenoble, le collège est au cœur du Village Olympique, un quartier de la Villeneuve, grande ambition urbanistique des années 1960. Le Village Olympique a été créé lors des Jeux d'hiver de 1968. Les locaux du collège abritaient le centre de presse. Alors que la ville connaissait une forte expansion démographique, le village a été converti en quartier d'habitations à dominante sociale. Avec la crise, beaucoup de logements ont ensuite été délaissés par les habitants issus de la classe moyenne et le taux de pauvreté a augmenté. La catégorie socioprofessionnelle la plus représentée est aujourd'hui celle des employés et ouvriers non qualifiés. La population est jeune, la moyenne d'âge étant de 34 ans. Le quartier compte parmi les « zones urbaines sensibles » avec un taux de chômage élevé (plus de 20% selon l'INSEE), une proportion importante de jeunes de moins de 25 ans et sortis du système scolaire sans diplôme. De nombreuses familles vivent en dessous du seuil de pauvreté.

Par ailleurs, depuis les événements de juillet 2010 (avec le « discours de Grenoble » de Sarkozy et, plus récemment, l'incendie du collège Lucie-Aubrac situé à la Villeneuve) l'image et la réputation du quartier se sont fortement dégradées. Le quartier est cependant concerné par le Projet Nouveau Programme de Renouvellement Urbain (PNRU), visant à redynamiser ce lieu et attirer de nouveaux habitants, par, entre autres, la réhabilitation des HLM et la revalorisation de l'habitat privé.

Le collège lui, est classé en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire). Cette classification se fait selon les 4 critères suivants : le taux d'élèves issus des quartiers les plus défavorisés, le retard en 6^e, le taux de boursiers et la part d'enfants résidant en zone urbaine sensible.

2. Public accueilli et équipe éducative

Le collège accueille 366 élèves (189 filles et 177 garçons), répartis en 17 classes, dont l'UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants) qui compte 15 élèves.

Comme nous l'avons vu, les élèves sont issus pour la majorité de milieux dits « défavorisés » et beaucoup de parents sont sans emploi. D'après le principal du collège, 60% des élèves sont boursiers et bénéficient du taux maximal ; à cela il faudrait ajouter les familles dont la situation n'est pas régularisée, qui ne peuvent donc pas prétendre à ce type d'aide.

L'établissement est dirigé par Monsieur Lemonsu, assisté du principal adjoint Madame Fourniol. Tous deux sont arrivés dans l'établissement en septembre 2016. L'équipe éducative est, dans l'ensemble, jeune et assez mouvante. Plus de 80% du personnel éducatif est dans l'établissement depuis moins de trois ans. L'établissement compte une section bilingue (anglais et italien), une section pompier ainsi qu'une section sportive (rugby).

Le taux de réussite au brevet est en-dessous de la moyenne nationale d'après les chiffres donnés par Monsieur Lemonsu (84,9%).

Notons, enfin, deux dispositifs :

- Le dispositif d'accompagnement éducatif (sur lequel je reviendrai dans le cadrage théorique) permet aux élèves qui ne bénéficient pas de conditions d'études favorables de suivre 2 heures de soutien réparties entre 3 domaines d'activités : aide aux devoirs, pratique sportive et culturelle.
- Le collège a aussi mis en place le DSS, Dispositif de Suivi sur Site. Il s'agit d'un système de tutorat, assuré actuellement par un professeur des écoles auprès d'élèves en risque de marginalisation sociale ou de décrochage scolaire. L'accueil de ces élèves est temporaire. Chacun se voit proposer un parcours individualisé, dans une formation générale, technique ou professionnelle, ceci dans le but de les aider à se réinsérer et de prévenir la déscolarisation.

3. *Accueil des élèves allophones*

Les élèves allophones sont accueillis au sein de la classe UPE2A. Ces unités d'enseignement ont émergé avec la circulaire de 2012, que j'évoquerai plus en détail dans le chapitre suivant. L'objectif essentiel de ce dispositif est la maîtrise du français, enseigné comme langue de scolarisation. L'enseignante, Sophie Thuillier, est également chargée de l'accueil des parents dans le cadre du dispositif OEPRE, Ouvrir l'Ecole aux Parents, (dont nous aborderons plus en détails les objectifs et les modalités dans le chapitre suivant). Afin de favoriser leur intégration dans la communauté scolaire, les élèves allophones suivent également des cours en classe « ordinaire ». Selon leurs compétences, il peut s'agir de cours en EPS, arts plastiques ou toute autre discipline.

La classe compte cette année 15 élèves âgés de 11 à 15 ans. Neuf pays sont représentés : Albanie, Algérie, Italie, Kosovo, Nigéria, Roumanie, Serbie, Turquie et Syrie. La classe se compose d'un « noyau » stable d'élèves mais la situation de certains n'étant pas régularisée, une certaine mouvance caractérise le groupe. Trois d'entre eux sont arrivés en cours d'année et n'avaient jamais été scolarisés dans leurs pays d'origine. Après quelques jours, l'enseignante ne les a pas revus. Trois autres sont partis dans le sud suite à un déplacement de leur famille dans un autre centre d'hébergement. Quatre élèves syriens ont quitté l'UPE2A pour intégrer la section Internationale d'arabe à Europe.

Au vu de la grande hétérogénéité qui caractérise la classe (date d'arrivée en France, âges et parcours scolaires très divers, langues parlées plus ou moins proches du français, etc.), l'enseignante utilise différentes méthodes (d'alphabétisation, de lecture.) afin de s'adapter au mieux aux niveaux et parcours de chacun. Elle privilégie aussi l'utilisation de documents authentiques et a recours aux TICE, la salle de classe étant équipée de trois ordinateurs. Cela lui permet de différencier au maximum les apprentissages et de favoriser le travail en autonomie des élèves. Elle utilise notamment le blog de la classe¹ pour proposer des activités à faire en autonomie à la maison ou au CDI. On trouve aussi sur le blog des propositions d'outils permettant aux enseignants de classe ordinaire d'adapter leurs pratiques pédagogiques à la présence d'élèves allophones. Les élèves ont pu également travailler avec les tablettes numériques prêtées par Canopé² au second trimestre. Ils ont utilisé des cartes

¹<http://lewebpedagogique.com/greaa/>

² Il s'agit d'un réseau de création et d'accompagnement pédagogique, anciennement CNDP (Centre National de Documentation pédagogique)

mentales, des enregistreurs, des applications ludiques et éducatives. Tout ceci dans le but de développer leur autonomie et leurs compétences numériques. L'emploi du temps est individualisé. L'enseignante leur propose des tests (qu'elle prépare elle-même) en début d'année afin d'établir un diagnostic du niveau des élèves, d'avoir une idée plus précise de leur parcours scolaire. Cela lui permet de savoir s'ils ont été alphabétisés, s'ils ont des besoins au niveau linguistique uniquement (auquel cas ils sont à même de suivre des cours en maths ou autres) et d'élaborer ensuite un projet pédagogique. Selon les compétences qu'ils ont déjà acquises, les élèves suivent plus ou moins de cours en classe ordinaire même si cela reste l'objectif majeur.

Cinq élèves ont passé le DELF scolaire (Diplôme d'Etude en Langue Française) cette année et tous l'ont réussi. Cet examen, calqué sur les niveaux A1, A2 et B1 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) permet aux élèves de se situer, d'avoir une idée de leurs « compétences générales individuelles » (CECR, 2001 : 16) en langue française grâce à des références harmonisées, utilisées en LVE. Le DELF ainsi que les niveaux du CECR constituent aussi un précieux indicateur pour l'équipe éducative. Cela leur permet de situer le niveau des élèves, d'avoir une idée des compétences qu'ils ont déjà acquises et d'ajuster ainsi au mieux leur pédagogie.

Chapitre 2. Les instructions officielles

Je vais m'intéresser ici aux textes permettant d'apporter des éléments concernant l'accueil des familles et des enfants. Nous évoquerons d'abord les textes relatifs aux dispositifs d'égalité des chances, de réussite scolaire puis ceux régissant l'accueil des élèves allophones avant de nous intéresser aux préconisations quant à l'accueil des parents.

1. Principes fondamentaux

L'enseignement en France est fondé sur de grands principes émanant de différentes périodes de notre histoire, comme la révolution de 1789, les lois votées entre 1881 et 1889 et la constitution du 4 octobre 1958. Ces différentes étapes ont entraîné la gratuité, l'obligation scolaire, la laïcité, la neutralité et la liberté d'enseignement. L'enseignement est régi par les directives de l'Education Nationale.

Une autre des valeurs fondamentales prônées par l'école est celle d'égalité des chances. Elle est préconisée notamment dans la circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006 qui fixe les orientations et objectifs de la politique de l'éducation prioritaire. Il s'agit de renforcer les moyens dans les zones d'éducation prioritaire afin de mieux accompagner les élèves en difficulté et de réduire les effets des inégalités sociales. Est rappelée également la nécessité de faire acquérir à tous les élèves les connaissances et compétences du Socle Commun, redéfini par la loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 comme socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cette loi insiste sur le principe d'égalité des chances :

Le service public contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. » (Art L111-1 modifié par la loi du 8 juillet 2013-art. 2). »

Le socle commun me paraît aussi aller dans ce sens. De nouvelles directives sont définies par le décret n°2015-372 du 31 mars 2015 publié dans le BO n°17 du 23 avril 2015. Il s'agit de recenser les compétences à acquérir durant la scolarité obligatoire, réparties en 5 domaines, dont le premier s'intitule « Les langages pour penser et communiquer ».

La circulaire n°2008-080 du 5 juin 2008 me semble également favoriser l'égalité des chances, en généralisant le dispositif d'accompagnement éducatif.

« La rentrée scolaire a vu la mise en place de l'accueil éducatif après les cours dans les collèges de l'éducation prioritaire. À partir de de la rentrée scolaire 2008, ce dispositif sera généralisé, à tous les collèges, publics et privés, sous contrat. Entre le temps de l'école et celui de la famille, l'accueil éducatif constitue une offre complémentaire aux enseignements en dehors du temps scolaire. L'accompagnement ainsi offert à tous les élèves volontaires peut s'avérer ainsi très profitable aux élèves rencontrant des difficultés, notamment lorsqu'ils ne bénéficient pas chez eux de conditions d'études favorables. Ce dispositif contribue ainsi à l'égalité des chances entre tous les élèves ».

Ce dispositif permet aux élèves qui ne bénéficient pas de conditions d'études favorables de suivre de 2 heures de soutien, réparties entre 3 domaines d'activités : aide aux devoirs, pratique sportive, artistique et culturelle. Les élèves du collège Olympique ont la possibilité de suivre ces heures de soutien.

2. Accueil des EANA

Les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère (appelés alors ENAF : Élèves Nouvellement Arrivés en France) sont définies dans la circulaire n°2002-063 du 20 septembre 2002. Si d'autres circulaires l'ont précédée, cette dernière va plus loin dans leur prise en charge. Elle rappelle notamment le droit à l'éducation pour tous.

« Aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. [...] En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle. »

À leur arrivée sur le territoire, les élèves allophones sont inscrits à l'école sur leur lieu de résidence (école de secteur) pour les élèves du cycle I et II. Les élèves plus âgés sont dirigés vers le CIO où ils passent un bilan (lecture en langue d'origine, test de mathématiques, géométrie et tests de positionnement linguistique) à la suite duquel la DSDEN (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale) leur fait part de leur affectation. La viabilité de ces tests est régulièrement remise en cause. On leur reproche notamment de ne pas être adaptés (exercices avec tableaux à double entrée, inconnus dans

la plupart des cultures) et de ne pas être très révélateurs des compétences (linguistiques et autres) des élèves. Certains élèves illettrés arrivent en effet parfois à déjouer les questions, en développant des stratégies. Ces déficiences ont été notées dans un rapport de l'Inspection générale de l'éducation en 2009 et de nouveaux tests sont en cours.³ Pailleurs, il paraît délicat de porter un jugement sur les compétences d'enfants souvent fragilisés par leur vécu. Certains devraient bénéficier d'une prise en charge spécialisée, un suivi social et psychologique, et pas seulement d'une aide au niveau linguistique en UPE2A.

Concernant l'organisation de la scolarité des EANA, la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 vient réaffirmer quelques principes (et abroge la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002). On insiste notamment sur la nécessité de prendre en compte les savoirs antérieurs de l'enfant et de l'aider à acquérir le plus rapidement possible les compétences linguistiques en suivant un enseignement en UPE2A pour intégrer les classes « ordinaires ».

« L'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues [...]. La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives. »⁴

Au collège Olympique, le temps d'accueil des élèves était très variable pour les 15 élèves. Dans un souci de favoriser l'inclusion scolaire et sociale des élèves, l'enseignante leur propose de nombreuses sorties culturelles (théâtre, musée, cinéma, etc.) avec d'autres classes. Ils participent également à des ateliers, comme celui de graffiti dans le cadre du projet « Mix'Art », ayant pour objectif d'amener les élèves à illustrer leur vision de la citoyenneté. De telles actions permettent de fédérer les élèves autour d'un même projet et de développer leur sensibilité pour la culture. Comme le souligne l'enseignante, le domaine de l'art est le plus propice à réunir tous les élèves, en dépit des différences de langue, de religion, d'histoire. Cela leur permet de construire une culture commune ainsi qu'une sensibilité, des opinions qui leur sont propres.

³ Notamment dans la région : travail de Marion Avrier (enseignante FLS), en collaboration avec Guillaume Cornu (ancien coordinateur du CASNAV de Grenoble) sur un test en physique permettant d'avoir des éléments plus précis sur la scolarité antérieure des élèves

3. Accueil des parents et le dispositif Ouvrir l'école aux parents

Plusieurs dispositifs ont été mis en place depuis quelques années afin de faciliter la communication avec les parents allophones. La circulaire n°2012-141 du 2-10-2012⁵ évoquée ci-dessus organise la scolarité des élèves allophones et insiste également sur la nécessité de proposer un accueil adapté aux parents, en leur fournissant des informations qui leur sont accessibles, si possible traduites en langue d'origine.

« Cet accueil commence par une information claire et facilement accessible qui présente le système éducatif français, les droits et les devoirs des familles et des élèves ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'école. Un document élaboré par le CASNAV (centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) et, autant que faire se peut, traduit en langue d'origine, renseigne la famille et l'élève sur les dispositions administratives, les conditions de scolarisation à l'échelon local et les ressources (nom de l'établissement d'accueil, procédures d'inscription, conseils pratiques, etc.). »

A cet égard, les CASNAV (Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs), notamment celui de Grenoble, mettent à disposition un livret d'accueil aux familles migrantes⁶. Cet outil d'information, traduit en 6 langues (anglais, arabe, chinois, romani, tamoul, turc) présente dans les grandes lignes l'organisation du système éducatif français. La mallette des parents (dispositif sur lequel je reviendrai dans le cadrage théorique) vise également à améliorer le dialogue avec les parents en permettant aux parents allophones ou français de mieux comprendre, tout particulièrement, les enjeux des classes de CP, 6^e et 3^e.

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013⁷ d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République insiste sur l'importance de l'implication des parents et la construction d'une relation de confiance.

« Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. » (Art. 2)

⁵http://dcalin.fr/textoff/primo-arrivants_2012.html(consulté le 10/08/2017)

⁶<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

⁷<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

D'une manière générale, ce sont les CASNAV qui prennent en charge l'accueil des familles allophones. Ces institutions académiques sont essentielles pour les enseignants de FLE/FLS et l'accueil des élèves allophones. Leurs missions sont fixées par la circulaire n°2012-143 du 2 octobre 2012, abrogeant la circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002. Ils remplacent, depuis 2002, les CEFISEM (Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants), créés eux en 1975, suite aux premières circulaires datant de 1970, concernant la mise en place de classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers. Notons que ces premières circulaires ont été suivies en 1986 par trois autres circulaires. Datées du 13 mars, elles récapitulent les structures spécifiques pour les premiers degrés (CLIN, classe d'initiation et CRI, cours de rattrapage intégré) et le second degré (classe d'accueil, cours de rattrapage).

En 2002, plusieurs autres circulaires voient le jour, notamment celle parue dans le BO n°10 le 25 avril précisant le rôle des CASNAV: « l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage, à et par l'école. » Les fonctions et actions des CASNAV sont multiples⁸.

- Ce sont des structures référentes pour l'accueil et l'aide à l'intégration des élèves allophones et enfants du voyage.
- Ils constituent des centres de ressources, de formation et d'information pour les enseignants, en mettant à leur disposition des documents, que ce soit sur place, dans les locaux de Canopé ou en ligne.
- Ce sont aussi des pôles d'expertise favorisant la mise en place d'une politique académique en faveur de l'intégration des élèves allophones et des enfants du voyage.
- Ces structures jouent également un rôle de médiation entre les différents partenaires : familles, éducation nationale et acteurs sociaux.
- Les CASNAV organisent également les passations du DELF (Diplôme d'Etude en Langue Française)

Citons enfin le dispositif qui nous intéresse tout particulièrement ici : Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE), dont la circulaire n° 214-165 du 14 novembre 2014 publiée dans le BO du 18 décembre 2014 et abrogeant les circulaires

⁸ <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/>

précédentes, fixe les objectifs et modalités.⁹. Mise en œuvre depuis 2008 dans 12 départements tout d'abord, cette opération, menée conjointement par le ministère de l'Intérieur et le ministère de l'Éducation nationale, s'est rapidement étendue et concerne aujourd'hui plus de 70 départements. À ses débuts, le dispositif s'adressait à des parents immigrés volontaires, arrivant de pays hors Union européenne. Depuis 2014, OEPRE concerne les parents allophones ayant signé un contrat d'accueil et d'intégration depuis moins de cinq ans. La formation s'étend d'une durée de 60 à 120 heures. Elle est proposée à des groupes restreints (12 personnes au maximum) dans les écoles, collèges ou lycées participant.

L'opération est encadrée par des textes réglementaires qui appartiennent à deux registres : l'accueil et l'intégration des populations immigrées ainsi que les relations école-familles. Elle fait, en effet, partie des dispositifs émanant d'une politique d'accueil et d'intégration ; ayant pour socle le CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration, obligatoire depuis le 1^{er} janvier 2007) et visant à accueillir et favoriser l'intégration des étrangers dans la société. L'opération est aussi apparue dans le contexte de la signature de la Convention-cadre du 27 décembre 2007 entre le ministère de l'Éducation nationale, du logement et de la ville, de l'Immigration, de l'Identité nationale et du Co-développement pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés et issus de l'immigration. Le soutien aux parents dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants fait partie des axes de cette convention. Et comme on l'a vu, le rôle des parents, considéré comme facteur important dans la réussite, est intégré dans la loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

L'opération vise à développer une relation de coopération avec les parents, leur fournir les moyens d'assurer le suivi scolaire de façon à créer un climat favorable à la réussite des enfants. Pour cela, il est préconisé d'améliorer les compétences des parents selon 3 axes d'apprentissage (sur lesquels nous reviendrons en troisième partie), à savoir :

- L'acquisition ou le perfectionnement en langue française via les 4 compétences (comprendre, parler, lire et écrire) grâce à un enseignement de FLS (Français Langue Seconde, voir 2^e partie) leur permettant de mieux échanger (à l'oral et à l'écrit) avec l'institution scolaire.

⁹http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2014/12/cir_39027.pdf

- Une meilleure compréhension du fonctionnement du système éducatif français. Il s'agit de donner aux parents les moyens d'accompagner la scolarité de leurs enfants.
- La connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société afin de favoriser leur intégration au sein de la société française.

Chapitre 3. Mission de stage et problématique

Je vais maintenant expliquer les raisons qui m'ont amenée à travailler autour de la parentalité et des élèves allophones. J'aborderai ensuite les missions de stage ainsi que la méthode (la recherche-action) et les actions retenues. Je présenterai enfin ma problématique et mes hypothèses de travail.

1. Choix du sujet et intérêts

Depuis quelques années les personnes de terrain s'accordent à reconnaître que la famille constitue un ressort essentiel du destin scolaire des enfants. Voir ses parents accorder de l'importance à sa scolarité est déjà pour l'enfant, une incitation à réussir. Encourager l'investissement des parents paraît donc essentiel, particulièrement auprès des familles allophones, confrontées à de nouveaux codes scolaires et sociaux en plus de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Aussi, lorsque Laurence Parry, coordinatrice du CASNAV de Grenoble (jusqu'à la fin de l'année scolaire 2016-2017), est venue présenter aux étudiants de master 2 mention Didactique des langues, parcours FLES les différents projets pour l'année 2016/2017, la problématique autour de la parentalité m'a tout de suite interpellée.

En effet, ayant constaté, au cours de mon expérience d'enseignement, en Guyane comme dans la région grenobloise, une certaine distance entre l'espace domestique et l'espace scolaire, tout particulièrement avec les parents allophones, il m'a paru intéressant de réfléchir aux possibilités de leur rendre l'école plus accessible et de faciliter la communication entre école et familles. Cette relation école/parent me paraît fondamentale dans le parcours scolaire de l'élève. Je pense que si l'on arrive d'une part à informer davantage et de manière plus adaptée les parents sur le fonctionnement du système éducatif et d'autre part à les faire « entrer » dans l'école, on crée un climat favorable à la réussite de l'élève. Ce thème de réflexion me permet donc de faire le lien direct entre cette année de formation et mon métier d'enseignante.

Cette thématique m'a également parlé, motivée à un niveau plus personnel : ayant des grands parents issus de l'immigration, penser à l'accueil des familles allophones et plurilingues m'a amenée à me questionner sur mon histoire familiale et sur la place que l'on accorde (ou pas) aux langues d'origine au sein de l'école et, plus largement, de la société.

D'autre part, travailler autour de cette thématique invite à réfléchir aux enjeux politiques qui peuvent émerger en toile de fond. L'opération OEPRE est apparue dans un contexte où se développent différents dispositifs visant à l'intégration des migrants. On peut s'interroger sur les possibles risques d'un glissement d'une logique d'apprentissage de la langue pour favoriser l'installation de familles en France à un usage pour tester les capacités, volontés d'intégration.

2. Mission de stage et démarche retenue : la recherche action

Je vais détailler ici les trois objectifs officiels (linguistique, parental et civique) de l'opération OEPRE avant d'évoquer la démarche et les actions retenues pour adapter ce dispositif en fonction de mon objectif d'intégration.

J'ai effectué mon stage au collège Olympique ; par l'intermédiaire du CASNAV de Grenoble, créé en 2007 et dirigé par Guy Cherqui, IPR-IA de Lettres. La demande du CASNAV était de donner des cours aux parents dans la cadre de l'opération « Ouvrir l'Ecole Aux Parents » en collaboration avec Sophie Thuillier, l'enseignante en UPE2A du Collège Olympique, à raison de 2 fois 2 heures par semaine, les mardi et jeudi après-midi. Le partenariat avec Sophie Thuillier s'est fait dans un climat de confiance qui m'a permis de réfléchir en toute liberté au sujet qui me tenait à cœur, à savoir la relation école-familles.

Il s'agit donc de développer un dispositif existant déjà, par le biais de la recherche-action, démarche dont je me suis inspirée afin de mener à bien mon projet. Cela consiste à repérer tout d'abord d'éventuels dysfonctionnements, de points à faire évoluer puis de proposer des solutions. Cette démarche se fait en 4 étapes :

- Une phase diagnostique, avec l'identification et la formulation des problèmes et des objectifs à poursuivre (par le biais d'un entretien avec l'enseignante en UPE2A, d'une enquête auprès des parents) ;
- Une phase de planification, d'élaboration d'une proposition d'intervention pédagogique (conception d'une ébauche de programmation et propositions de partenaires) ;
- L'expérimentation ;
- Une phase « évaluation des résultats », que j'ai menée par le biais de questionnaires et d'entretiens avec les différents acteurs participant (les parents,

l'enseignante UPE2A, le responsable de la ludothèque) au projet OEPRE et aux différentes actions (lectures en langue d'origine, partenariat avec la ludothèque et sortie culturelle), qui me permettront d'établir un bilan.

D'après D. Macaire (2012)¹⁰, on peut parler de recherche action si les trois conditions suivantes sont réunies : elle doit être menée par des praticiens, elle est collaborative et on en attend des changements.

Dans le cadre de mon stage, il s'agit de prendre du recul par rapport au dispositif existant, de repérer les éléments à faire évoluer et de proposer des solutions, des actions visant à favoriser le dialogue entre école et familles afin de faciliter l'intégration de ces dernières. Je cherche en effet, outre les objectifs officiels du dispositif OEPRE, à développer des actions visant à encourager la participation et l'implication des parents d'élèves allophones à l'école ; ceci en vue de favoriser leur intégration et la réussite scolaire des enfants. Aussi, j'ai souhaité, en plus des objectifs officiels (acquisition de la langue, appropriation des valeurs de la société française et meilleure connaissance de l'Institution), réfléchir aux moyens d'impliquer davantage les parents dans la vie de l'école et de faciliter leur intégration scolaire et sociale tout en prenant en compte leur diversité culturelle et linguistique. J'ai pensé pour cela à trois actions (parallèlement aux cours). J'ai tout d'abord proposé des lectures en langues d'origine. Les parents volontaires sont allés lire des histoires aux enfants de l'école maternelle du Verderet (située à côté du collège) dans leur langue première. J'ai également pensé à un partenariat avec la ludothèque. Le responsable de la ludothèque du quartier est venu nous présenter son travail et nous a proposé un jeu à faire tous ensemble. Toujours dans un souci de favoriser l'intégration des parents, je leur ai proposé une sortie culturelle. Nous avons assisté aux répétitions d'un concert de musique classique à La Rampe¹¹.

¹¹ Répétitions gratuites, ouvertes à tous après inscriptions (concert « hommage à la méditerranée » sous la direction de Zahia Ziouani)

Comme nous l'avons vu dans la première partie, le dispositif OEPRE est assez cadré au niveau national, avec des objectifs bien définis¹² (acquisition du français, connaissance du fonctionnement de l'école et des valeurs de la République) mais il convient de l'adapter localement selon le contexte et le public. Notons ici que les participants viennent de divers quartiers de Grenoble (et parfois plus loin) ; très peu ont leurs enfants au collège. Cet élément sera à prendre en compte lors de la préparation des cours (ne pas limiter les informations transmises au Collège Olympique) et pour les actions (ne pas multiplier les déplacements).

3. Problématique et hypothèses de travail

Afin d'établir mon projet d'ingénierie, je suis donc partie d'un constat : l'absence de certaines familles allophones au sein des écoles et les difficultés de communication entre ces dernières et l'institution scolaire. Je me suis appuyée sur ce qui existe (le dispositif OEPRE, en place depuis septembre 2015 au collège Olympique) en l'adaptant pour proposer des actions (cours de français, lectures en langues d'origine et sorties culturelles) qui vont pouvoir remédier à cette réserve, cet effacement des parents.

À travers l'expérimentation du dispositif OEPRE menée au collège Olympique, je vais donc chercher à répondre au questionnement suivant :

Quelles actions et démarches pédagogiques mettre en œuvre pour encourager la participation des parents d'élèves allophones et plurilingues ?

Deux hypothèses de travail se dégagent d'emblée :

- L'effacement des familles allophones, souvent considéré par le corps enseignant comme une preuve de désintérêt des parents, est un phénomène plus complexe, pouvant s'expliquer par différents facteurs, qu'il s'agisse de leurs conditions de vie (la précarité des familles peut expliquer certaines absences des enfants et le manque de participation des parents) ou de leur rapport avec l'institution (respect et confiance en l'institution ; peur de ne pas comprendre, sentiment de ne pas être légitime et, selon les familles, les réticences devant le formalisme des échanges). Ainsi, faciliter

¹²http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2014/12/cir_39027.pdf

la communication entre familles et institution scolaire permet d'envisager un climat propice à la réussite scolaire de l'enfant.

- Le fait même de faire entrer les parents au sein des établissements, de les immerger dans le contexte scolaire est déjà bénéfique dans la perspective d'une école plus inclusive. Cela permet aux parents d'être au centre, de rencontrer les enseignants, de mieux connaître le fonctionnement de l'école et d'envisager une relation de confiance mutuelle.

Ma réflexion se basera également sur l'analyse des questionnaires et entretiens menés auprès des différents participants. J'ai proposé un questionnaire aux parents au début de mon stage (voir Annexe 1 page 85) afin de mieux cerner leurs besoins puis un entretien enregistré et retranscrit en fin de stage pour avoir leurs retours sur la formation et les actions menées. J'ai également souhaité avoir les avis de l'enseignante UPE2A, avec qui j'ai eu de nombreux échanges informels et formels (voir Annexe 2 page 94) et du Proviseur du collège (voir Annexe 3 page 98), qui a répondu à mes questions lors d'un entretien semi dirigé.

Voici un aperçu de la chronologie du stage et de son déroulement :

janvier	Premiers contacts avec les parents. Questionnaires de besoins et élaboration du contenu de la formation (cours + actions)
février-mai	Mise à l'épreuve : -cours : français, connaissance de l'institution et valeurs de la République -actions : sortie (concert « Hommage à la méditerranée » à La Rampe ; jeux de société en partenariat avec la ludothèque)
mai-juin	Lectures en langues d'origine aux enfants de l'école maternelle : en arabe et en russe et séance d'éveil aux langue
juin	Lectures en langue d'origine Bilan pour améliorations

Tableau 1 : chronologie du stage au collège Olympique

Afin de commencer à vérifier mes hypothèses, je vais proposer dans une 2^e partie un ancrage théorique, avant la mise en œuvre et l'analyse de l'opération en 3^e partie. Je m'intéresserai dans un premier temps aux relations entre école et familles, aux difficultés et réussites scolaires des EANA puis aux notions d'identité, d'intégration, avant de faire un point sur les statuts de Français Langue Seconde (FLS) et Français Langue de Scolarisation (FLSco).

Partie 2

-

Notions clés

Je vais m'intéresser ici aux notions qui me paraissent importantes lorsque l'on parle de l'intégration des familles allophones. J'évoquerai tout d'abord les relations entre école et familles, en me focalisant sur les familles allophones et les performances scolaires de leurs enfants. Je développerai ensuite les notions d'identité et d'intégration, avant de faire un point sur les concepts de FLS et FLSco qu'il me paraît aussi nécessaire de préciser dans ce contexte d'accueil aux familles allophones.

Chapitre 4. Les relations école-familles

Si, comme on l'a vu dans la première partie, les relations parents-école sont aujourd'hui encadrées par des textes réglementaires, ce lien ne va pas toujours de soi sur le terrain. Après un rappel de l'évolution du rôle des parents au cours de l'Histoire, je m'intéresserai aux représentations réciproques des familles et de l'institution, aux difficultés des familles allophones, avant de voir quelles peuvent être les réponses menant vers un apaisement de ces relations.

1. Historique

L'implication des parents au sein de l'école a évolué au cours de l'histoire, comme le montre P Madiot lors d'une conférence en 2012 sur les rapports entre famille et école¹³.

En 1881, avant les lois de gratuité, d'obligation scolaire et de laïcité de Jules Ferry, l'institution scolaire a pris le pouvoir, à la place du clergé et une certaine tension est apparue entre école et familles, ces dernières montrant une certaine défiance envers ces instituteurs venus remplacer les curés.

En 1906 est née la première association de parents, dont la préoccupation est avant tout l'éducation à la morale. Il s'agit avant tout de maintenir dans l'école le culte du patriotisme et des traditions nationales. L'ordre établi ne bouge pas trop, l'enseignement secondaire reste le privilège de la classe bourgeoise, ce contre quoi vont s'insurger certaines institutions (issues des peuples) en créant la fédération des membres de l'association laïque, associée à la CGT, syndicat révolutionnaire. L'enseignement se démocratise.

¹³Conférence « *Les voix de l'école* ». Ecoles et familles, la nécessaire alliance):<http://www.lesvoixdelecole.fr/index.php/politique-educative/relations-parents-enseignants/item/60-enseignants-parents-r%C3%A9ussite-des-%C3%A9l%C3%A8ves-la-n%C3%A9cessaire-alliance.html> (consulté le 10/08/2017)

En 1930 la pédagogie de Freinet créé du lien entre école et familles, notamment par le journal, mais cela reste très marginal

En 1947 la FCPE (Fédération de Conseils des Parents d'Élèves), née d'une alliance entre les instituteurs et une organisation de l'école populaire (la ligue d'enseignement de J. Masset) voit le jour, puis c'est au tour de la fédération des Parents d'Élèves de l'Enseignement Public (la PEEP).

C'est en 1968 que les parents entrent véritablement dans les structures administratives avec la création des conseils d'administration des collèges et lycées, entraînant notamment un assouplissement des règlements et, deux ans plus tard, les conseils d'écoles dans les écoles primaires.

Les parents ont la possibilité de rencontrer les enseignants à leur demande à partir de 1989, année durant laquelle les choses évoluent avec l'arrivée de la Gauche au pouvoir. La loi d'orientation de Jospin¹⁴ entraîne la création des ZEP, une recherche de la mobilisation des parents et des collectivités locales. Elle fait des parents des « membres de la communauté éducative ». Il est précisé que les parents participent à la vie scolaire, que le dialogue leur est assuré et qu'ils ont des représentants dans tous les conseils.

2. Représentations réciproques et difficultés des familles

Historiquement, le système éducatif français a donc construit une certaine distance entre parents et école, caractérisée par un manque de dialogue. Les relations école-familles se bornent très souvent à « un courant d'informations circonstanciées de l'école vers les parents » (Feyfant, 2015 : 2),¹⁵ l'école supposant que cela suffit aux parents ; lesquels estiment de leur côté, qu'ils ne peuvent prétendre à autre chose. Ce postulat de base fausse d'emblée les relations entre ces deux milieux, chacun restant sur des représentations qui perdurent, ce qui rend la communication difficile.

¹⁴https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000509314&pageCourante=08861

¹⁵<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf>

D'après D. Glassman, cité par A. Zehraoui, dans un document de Canopé de 2015, consacré à l'opération OEPRE ¹⁶, le vocabulaire utilisé par l'école dénote en lui-même cette mise à distance des parents :

« Depuis quelques années dans les ZEP (mais cela semble s'appliquer à d'autres familles françaises ou immigrées de milieux sociaux modestes), le mot " famille" est statistiquement beaucoup plus employé, de préférence au mot parent. Il ne semble pas désigner un rôle ou une fonction reconnus par l'école, mais un groupe qui lui est étranger, dans lequel elle ne pénètre pas, ni par ses agents, ni par ses normes ; ou plutôt un groupe avec lequel elle ne sait pas dire ce qu'elle a en commun. Dans l'usage de ce terme "famille ", il y a une connotation culturelle. Il évoque une double étrangeté ».

Le dialogue entre ces deux milieux s'annonce donc d'emblée difficile, sources de malentendus.

A. Feyfant (2015 : 2)¹⁷ distingue quatre types d'attitudes des parents envers l'école :

- Les indifférents
- Ceux qui font preuve de bonne volonté mais qui restent impuissants
- Ceux qui ne savent pas comment s'y prendre
- Les parents familiers de l'éducation

La situation est délicate surtout pour les familles les plus vulnérables, les plus éloignées culturellement de l'école. C'est encore plus vrai pour les familles allophones, qui cumulent difficultés linguistiques et méconnaissance du système éducatif.

D'après P. Perrier (2013), l'école échange surtout avec les parents des enfants pour qui tout se passe bien, laissant les autres éloignés, voire disqualifiés. Il va plus loin en affirmant que l'on piège ces derniers, puisqu'on leur demande de répondre à une attente alors même qu'ils n'ont pas les compétences requises, ce qui entraîne chez les parents un sentiment d'incompétence et d'injustice. Pour les enseignants, il va en effet de soi que tout parent est censé suivre la scolarité de ses enfants, être présent et prendre des initiatives. Or les familles issues de l'immigration ont été scolarisées (quand elles l'ont été) dans le cadre d'une autre langue, d'une autre culture ; elles ne s'inscrivent pas dans les mêmes référents

¹⁶https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/OEPRE/Les_relations_entre_les_familles_etrangeres_et_institution_scolaire.pdf

¹⁷<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf>

culturels, ni les mêmes valeurs que ceux de la société d'accueil. L'école leur impose de nouvelles modalités d'organisation (rythme de travail, devoirs etc.) en les considérant comme des prérequis, censés être connus par tous. Et dès lors que l'attitude des parents ne correspond pas aux normes imposées par l'école on parle très vite de fuite et de démission.

Or loin d'être démissionnaires, ces parents, confrontés à ces nouvelles normes, ne se sentent tout simplement pas légitimes et ne perçoivent, pas clairement leur rôle.

D'autres sont tout simplement impressionnés par le formalisme des échanges à l'école. Le médiateur culturel A. Basaran,¹⁸ (1992) évoque ainsi le cas des parents d'origine turque, habitués à échanger « librement » avec les instituteurs dans leur pays, surtout en milieu rural. Devant la nouvelle logique qui régit les relations en France, ils assimilent l'école à une administration d'état dont ils ont quelques réticences à franchir les portes, d'autant que leurs rapports avec l'administration peuvent parfois être conflictuels.

À ces difficultés d'ordre culturel, de méconnaissance du système, s'ajoute pour les familles allophones, la barrière de la langue. Beaucoup de parents, ne se sentant pas à l'aise ni à l'oral, ni à l'écrit, préfèrent rester en retrait. (Perrier, 2013).

Les réticences de certains à participer à la vie de l'école peuvent aussi s'expliquer par un passé scolaire douloureux -ces difficultés se retrouvent chez les familles populaires-, qui peut les amener à se sentir jugés.

Certains parents, enfin, sont peu présents car ils ont tout simplement confiance en l'institution ; ils considèrent, comme le souligne P. Perrier dans le document de Canopé évoqué ci-dessus¹⁹ que l'enfant est sous la responsabilité de l'école et que la norme consiste à ne pas intervenir. Ils ont peur de déranger.

La communication entre école et familles d'origine étrangère, souvent régie par des malentendus et incompréhensions, reste donc, plus que toute autre, vulnérable. Si l'on veut dépasser cela et amener tous les élèves vers la réussite, il est nécessaire de dresser des ponts entre école et familles et d'apporter une meilleure lisibilité de l'école à ces parents démunis face à l'institution scolaire.

¹⁸Article « L'image de l'école auprès des parents d'origine turque » paru dans la revue *Le furet*.

¹⁹https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/OEPRE/Les_relations_entre_les_familles_etrangeres_et_institution_scolaire.pdf

3. *Vers une collaboration*

Même si beaucoup reste à faire, la réalité constatée par certains auteurs et les personnes du terrain est prise en compte puisque depuis quelques années, des initiatives visant à faciliter le dialogue se multiplient. On a évoqué dans la première partie l'opération OEPRE (que je détaillerai plus encore en dernière partie) et la mallette des parents, autre dispositif visant à faciliter le dialogue et la coopération avec les parents. La mallette, mise en œuvre depuis 2010, met à disposition des équipes pédagogiques des outils pour les accompagner dans la coopération avec les parents. Elle propose également des ateliers-débats et des ressources pour les parents, afin de les aider à comprendre les enjeux de la scolarité de leurs enfants, notamment lors des moments clés comme l'année de CP et l'entrée en 6^e.

Par ailleurs, il convient ici de rappeler que la relation école-famille constitue la 3^e priorité du référentiel de l'éducation prioritaire. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République précise en effet que coopérer avec les parents et les partenaires de l'école fait partie des compétences que doivent maîtriser les enseignants : « La promotion de la coéducation est un des principaux leviers de la refondation de l'école ».

Pour aller dans ce sens, il me paraît fondamental de soigner l'accueil fait aux familles, particulièrement avec les parents nouvellement arrivés. En effet, ce premier contact conditionne la constitution d'un capital de confiance pour les parents -et pour les élèves-. Il existe déjà, comme nous l'avons vu en première partie, des livrets d'accueil pour faciliter la diffusion des informations aux parents. Un des enjeux consiste à faire évoluer notre regard sur ces parents et à tenir compte des cultures d'origine. On a vu comme la méconnaissance du système peut engendrer des malentendus. La prise en compte des diverses stratégies des familles immigrées concernant la scolarité de leurs enfants permettrait d'éviter certains écueils. Il s'agit aussi d'accueillir les langues des familles et des élèves, de les rendre légitimes, de les considérer comme des acquis importants, non plus comme des obstacles aux apprentissages et d'accompagner les élèves dans la construction de leur plurilinguisme.

Des initiatives comme « sacs d'histoires » vont dans ce sens et je m'en suis inspirée lors de mon stage pour encourager la participation des parents allophones à la vie de l'école. Expérimenté en Grande Bretagne, au Canada puis en Suisse, le principe est d'offrir à chaque enfant la possibilité de ramener chez lui un sac contenant un livre bilingue, un CD du livre

lu dans plusieurs langues, un jeu en lien avec le livre pour toute la famille ainsi qu'une surprise en lien avec le livre et un glossaire de mots-clefs de l'histoire, à traduire dans la langue de la famille. Outre les multiples intérêts pour l'enfant (légitimation des langues de la famille, motivation à lire, ouverture culturelle, etc.), cette démarche permet de créer du lien entre l'école et les familles. Elle fait place véritablement aux parents, en leur demandant de collaborer avec l'école, en apportant un peu de leurs savoirs.

Lors de mon stage, j'ai repris l'idée de lectures aux enfants faites par les parents en langue d'origine. Je leur ai proposé plusieurs ouvrages (en arabe, anglais, italien et russe), en leur laissant le soin de choisir l'histoire qu'ils avaient envie de proposer. Certains parents sont ensuite allés eux-mêmes à la bibliothèque d'Europole pour emprunter des livres.

Pour aller dans ce sens, J. P. Payet (2016) prône une relation qui ne cherche pas à annuler les différences mais qui ne les transforme pas en impossibilité à se comprendre. Il s'agit de développer des attitudes de participation, et de reconnaissance des valeurs des deux parties. D'après lui, la relation parents-enseignants est une relation sociale, qui peut être « de pouvoir ou de coopération ». Pour aller vers la voie de la coopération, il propose quelques principes que l'école devrait appliquer²⁰ afin d'aider les parents en difficultés à être plus compétents : informer clairement (montrer un exemple du niveau attendu) ; collaborer, chercher ensemble ; croire en la relation, aux capacités éducatives des parents ; favoriser les moments d'échanges informels et les projets collectifs associant les parents (soirées lectures contes.) ; etc. Tout ceci s'inscrit dans la confiance partagée.

De nombreux acteurs de l'éducation réfléchissent à des stratégies pour faire venir parents qu'on ne voit pas. P. Madiot²¹, lors de sa conférence sur les rapports entre école et familles, souligne l'importance de développer des activités collaboratives. Il convient selon lui de laisser une place aux parents au sein du fameux triangle didactique (apprenant- maître et savoir). Les parents n'ont pas les savoirs formalisés de l'école mais des « savoirs vivants », en situation. Ceci est vrai pour tous les parents, d'où l'intérêt de prendre en compte les langues et les cultures des parents allophones, comme j'ai essayé de le faire durant mon stage. Dans l'intérêt de tous, en vue d'un enrichissement mutuel, il faut sortir d'une relation de pouvoir et privilégier un modèle d'interaction entre école et familles, en entreprenant par

²⁰<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-moms/diaporama-payet>

²¹<http://www.lesvoixdelecole.fr/index.php/politique-educative/rerelations-parents-enseignants/item/60-enseignants-parents-r%C3%A9ussite-des-%C3%A9l%C3%A8ves-la-n%C3%A9cessaire-alliance.html>
Conférence du 28/09/2011 : « La nécessaire alliance »

exemple un travail enseignants-parents sur des objets communs. P. Madiot, (toujours dans la conférence citée en début de chapitre), donne en exemple la remise de fiches de communication en plus des bulletins, lors de rendez-vous individuels dans un collège de Nantes situé en ZEP. De telles initiatives facilitent le dialogue entre l'institution et les familles les plus démunies, dont les familles allophones. La connaissance mutuelle des attentes de chacun permettrait de prévenir certaines tensions. Cela me paraît d'autant plus important que lors de mon stage, à deux reprises, des parents sont venus avec le bulletin de leurs enfants, afin d'avoir des explications plus précises, sur le lexique et l'organisation du document.

Cellule familiale et école ont des rôles complémentaires. Dans l'intérêt de l'enfant-élève, chacun doit jouer son rôle, sans s'opposer, sans rompre le lien éducatif qui permet à l'enfant de se construire. Ce nécessaire partenariat école-familles, cette nécessaire implication des parents dans le parcours scolaire aident à créer un climat propice à la réussite des enfants.

Chapitre 5. Obstacles et éléments de réussite chez les EANA

1. *Obstacles*

La plupart des recherches arrivent à la même conclusion depuis des décennies (Ichou, 2017) : les enfants d'immigrés réussissent en général moins bien à l'école que les enfants natifs. Cela se vérifie au niveau des résultats scolaires tout au long de leur scolarité (Vallet et Caille, 1996 ; Brinbaum et Kieffer, 2009 ; Ichou, 2013) et de l'orientation dans l'enseignement spécialisé (Lacerda et Ameline, 2001) ou dans les filières professionnelles. (Palheta, 2012).

Cet échec scolaire serait toutefois avant tout une affaire d'origine sociale, les parents immigrés exerçant souvent des emplois peu qualifiés, (ou étant en recherche d'emploi : d'après les chiffres de l'INSEE en 2007, le taux de chômage chez les immigrés est double de celui des non immigrés). Aussi, d'après S. Boulot et D. Boyson-Fradet cités par E. Bouteyre, « si les étrangers sont en échec dans notre système scolaire, cela tient avant tout, non pas à leur qualité d'étranger, mais à leur qualité de fils d'ouvriers. [...] Il n'y a pas plus d'échecs scolaires dans la population immigrée que dans la population française de même niveau social. Et même, à niveau égal, les fils d'étrangers réussissent plutôt mieux. » (2004 : 74). Comme le souligne aussi M. Ichou (2013), à catégorie socioprofessionnelle égale, un enfant de migrant ne réussit donc pas moins bien qu'un natif. Selon Y. Brinbaum, à milieu social comparable, les réussites scolaires sont parfois même plus importantes chez les enfants de migrants car les attentes des familles sont plus élevées. Si beaucoup d'auteurs abondent dans ce sens, ces faits ne se vérifient pas chez les catégories socioprofessionnelles moyennes, pour lesquelles, selon E. Bouteyre (2004), on note des performances plus élevées chez les élèves français que chez les enfants de migrants.

Le niveau d'études des parents joue également un rôle important dans la scolarité des enfants (Ichou, 2017)²² et selon Y. Brinbaum, le suivi scolaire, c'est-à-dire l'aide et l'intérêt des parents pour le travail de leur enfant, facteur fondamental dans la réussite de l'élève, est essentiellement lié au capital scolaire et linguistique des parents. La faiblesse de ce capital

²²https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/26275/541.population.societes.2017.fevrier.fr.pdf

et le manque de familiarité avec le système scolaire et ses attentes constituent des obstacles à la réussite des EANA (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés).

Au-delà de ces caractéristiques sociales (profession et niveau d'études des parents), d'autres éléments de la vie des immigrés sont à prendre en compte : la date d'arrivée en France (plus ils arrivent jeunes, mieux ils réussissent), la scolarisation antérieure des enfants et bien sûr la maîtrise de la langue française des parents. D'après Ichou (2017), l'origine géographique des familles a aussi son importance. Il constate par exemple une évolution chez les enfants d'origine turque entre 1997 (où les résultats de ces derniers étaient nettement inférieurs aux enfants natifs de même milieu sociaux).et 2017.

E. Bouteyre (2004) évoque, en plus du rôle joué par le niveau socio-économique, les problèmes d'ordre culturels, que nous avons évoqués au chapitre 4. Les parents comme les enfants doivent s'adapter au mode éducatif du pays d'accueil. À cela il faut ajouter des conditions de logement difficiles, des soucis administratifs et des difficultés à trouver un travail. Le fonctionnement de la cellule familiale se retrouve souvent ébranlé par ces événements, ce qui peut perturber la scolarité des enfants et parfois même entraîner des troubles psychologiques.

Le phénomène de « parentification » (Le Goff, 1999) des enfants est aussi un risque auquel peuvent mener les bouleversements que connaissent les familles. L'enfant, davantage en contact avec le monde extérieur, avec l'école, acquiert plus rapidement une certaine aisance dans la société d'accueil et peut devenir, en se voyant attribuer certaines responsabilités, parent de ses parents ; des parents, qui eux, de par leurs difficultés de vie et la barrière linguistique perdent un peu de leur rôle de tuteur, de soutien. Cette inversion des rôles, sans mener systématiquement à l'échec scolaire, peut être perturbante pour un enfant si elle perdure.

D'autre part, d'après E. Bouteyre, un projet migratoire flou ou peu compatible avec la réalité constitue un autre facteur d'échec scolaire chez les enfants immigrés. En effet, si l'intention de rester ou non dans le pays d'accueil n'est pas clairement exprimée, ou si le projet paraît peu cohérent, peu réalisable, l'enfant peut ne pas se sentir autorisé à apprendre, légitime en tant qu'élève dans une nouvelle société.

« L'enfant de migrant n'a pas la possibilité de s'adapter. Il ne se sent pas le droit d'adopter un même mode de vie et de fonctionnement scolaire qu'un enfant, de même âge, né dans le pays d'accueil. » (Bouteyre, 2004 : 75)

E. Bouteyre évoque enfin les difficultés dues à ce que certains nomment le « semi-linguisme », qui empêcherait l'enfant de migrant, ne maîtrisant pas complètement sa langue maternelle, de s'approprier la langue du pays d'accueil. Pour certains, en effet, la langue maternelle va interférer et provoquer des erreurs d'apprentissages. Cette théorie, assimilant le bi-plurilinguisme à une quasi-pathologie, déjà prônée par Pichon en 1965²³, est encore présente dans la doxa. Et pour beaucoup, un étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français. On entend encore d'ailleurs dans les écoles certains professeurs conseiller aux parents allophones de parler français à la maison avec leurs enfants. Eduscol a créé un document dénonçant les idées reçues à ce sujet.²⁴ Comme nous le verrons en dernière partie, de nombreux discours viennent contredire cette théorie du semi-linguisme, défendant au contraire les effets positifs du bi-plurilinguisme (que j'entends ici au sens de compétence à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétences différents, d'après la définition du CECR).

Les facteurs pouvant expliquer les échecs des EANA sont donc multiples ; le rôle des caractéristiques sociales restant toutefois prépondérant. Il convient cependant de ne pas généraliser et de ne pas porter un regard trop stigmatisant, qui pourrait, lui aussi, conduire à l'échec scolaire. Notons aussi la part de responsabilité de l'enseignement en France, qui n'est pas toujours en adéquation avec les besoins des élèves allophones (entre autres). S'il existe les UPE2A (Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants), comme on l'a vu en première partie, quand on sort de la norme, on est orienté vers les classes spécialisées pour déficients ou des formations professionnelles. Le manque de structures intermédiaires entre l'enseignement classique et la pré professionnalisation (qui permettraient une mise à niveau scolaire) est à déplorer, même si cela ne concerne pas uniquement les élèves allophones.

L'échec scolaire n'est, fort heureusement, pas une issue fatale pour tous les enfants de migrants. Certains s'adaptent et parviennent à faire de brillantes études.

²³ Évoqué par M. Matthey dans sa conférence « Le plurilinguisme à l'école, entre sciences et politique » lors de la journée d'étude sur le plurilinguisme organisée par le CASNAV de Grenoble à l'auditorium de Canopé le 29 mars 2017

²⁴http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf

2. Réussites

La réussite scolaire englobe les savoirs et leur appropriation, déclinés aujourd'hui en termes de compétences. Elle est définie en fonction de la conformité à la norme et au passage de classe en classe.

« La réussite scolaire est l'effet d'un processus de formation et de changement de l'élève. Cette réussite scolaire suppose d'intérioriser, de faire siens, des signes, des symboles, des savoirs, d'incorporer, de garder en son corps des attitudes, des conduites, des savoir-faire relationnels » (Jouvenet, 1985 :27)

La réussite chez les enfants de migrants est favorisée par différents facteurs. Nous avons déjà évoqué l'importance de l'implication des parents, fortement corrélée aux performances des enfants dans toutes les familles, mais peut être encore plus chez les familles immigrées. La présence, le suivi des parents va notamment aider l'enfant à intérioriser son « métier d'élève ». Cela va limiter l'effet de cloisonnement hermétique entre espace scolaire et familles. Trop souvent, chacun reste d'un côté de la grille, l'enfant passant lui quotidiennement d'un camp à l'autre. L'implication des parents aide l'enfant à s'adapter au fonctionnement de l'école, tout en étant un enfant au sein de sa famille, souvent régie par un autre code moral et culturel.

Par ailleurs, d'après E. Bouteyre, l'enfant va d'autant mieux s'adapter s'il sent que ses parents adhèrent aux valeurs, à la culture du pays d'accueil. « L'acculturation est à mettre au premier plan des facteurs en relation avec la réussite scolaire des enfants de migrants ». (Bouteyre, 2004 : 77).

L'auteure évoque d'autres facteurs de réussite, comme le détachement d'avec ses pairs, « la distanciation du groupe ethnique reconstitué » (2004 : 78). Si ce point me paraît discutable (cela pouvant, à mon sens, entraîner l'effet inverse), le fait de s'éloigner de sa communauté d'origine et de se rapprocher de la population du pays d'accueil, en inscrivant par exemple ses enfants dans une école peu fréquentée par les immigrés, permettrait selon elle de préserver les enfants d'une sorte de déterminisme, fatalité conduisant à la répétition de l'échec. Elle évoque aussi l'influence favorable du niveau d'instruction des parents, tout en nuanciant ses propos. En effet, des parents n'ayant pas ou peu fait d'études peuvent le regretter, avoir des aspirations autres pour leurs enfants et transformer ainsi leur frustration en dynamique de réussite. « Parler de la réussite contribue à la créer », un peu à la façon de l'effet de Pygmalion. (Bouteyre, 2004 : 79).

Toujours selon E. Bouteyre, (et cela est reconnu par d'autres auteurs), tout comme l'âge des enfants influe sur les risques d'échec scolaire si l'arrivée se fait à l'âge de fréquenter le collège, il peut être un facteur de réussite si l'enfant arrive vers 6-7 ans. Il en va de même pour la scolarisation antérieure, qui peut constituer un tremplin ou un handicap si elle n'a pas eu lieu, ou de manière très éloignée des pratiques scolaires de la société d'accueil.

Par ailleurs, un autre élément cité par E. Bouteyre me semble important. Il s'agit de l'influence bénéfique de personnes dans l'entourage de l'enfant (grands frères, cousins ou personnes extérieures à la famille) qui, étant familiarisés avec la culture du pays, lui servent de modèles, de référents. A ce sujet, je peux citer l'exemple de deux enfants d'un couple syrien participant au projet OEPRE : arrivés quelques mois après leurs cousins, ils se sont très rapidement adaptés à leur nouvelle situation et ont intégré le collège international d'Europole. On peut supposer que la maîtrise des codes, l'expertise des aînés a constitué un accélérateur d'adaptation pour leurs petits cousins.

Notons enfin, en plus de ces facteurs familiaux, de l'environnement, des facteurs plus individuels, comme le fonctionnement intellectuel, bien sûr mais aussi la satisfaction de l'enfant à aller à l'école et son envie de réussir. Ces deux facteurs ont toutefois un lien avec la famille, car l'enfant a besoin d'être soutenu et sa motivation découle en partie du regard, de l'approbation de ses parents.

Un autre élément va avoir son importance dans la réussite scolaire, il s'agit de l'estime de soi, notion étroitement liée à celle d'identité.

Chapitre 6. Identité et langue

1. Définition de l'identité

Quel est l'effet du statut d'immigré sur la réussite scolaire ? se demande F. Lorcerie (2003). Comment le « statut ethnique » des élèves affecte-t-il leur investissement de rôles d'élèves et comment les pratiques et les situations éducatives influent-elles sur les « identifications ethniques » ou sur la « saillance ethnique » parmi les élèves ?

D'après Goffman (1975), les jeunes d'origine étrangère, de « statut minoritaire », développent des stratégies de « correction du stigmaté », en recherchant, d'une part, la ressemblance ou la différence et, d'autre part, la valorisation ou la dévalorisation de soi. Ces représentations de soi, cette estime (ou mésestime) de soi, de même que l'apprentissage de la langue mettent en jeu des questions qui renvoient à l'identité des migrants, à la façon dont ils vivent et perçoivent leur transplantation géographique et symbolique.

Notion plurielle, l'identité renvoie à des notions paradoxales, entre le fait d'être semblable tout en étant différent. Selon A. Maalouf, elle est faite de multiples appartenances (notre histoire ethnique, notre religion, etc.), tout en étant quelque chose d'unique, que nous vivons comme un tout. D'après C. Trimaille (2009), l'identité renvoie d'une part « à la qualité qu'a un objet ou un sujet d'être semblable à d'autres, tout en étant distinct, quand, d'autre part, elle désigne le fait pour ce même sujet ou objet, d'être unique. » (2009 : 44).

Notre identité est faite de composants objectifs, (tels que notre nom, notre nationalité, etc.) mais aussi d'éléments plus subjectifs, susceptibles d'évoluer au fil du temps (comme nos goûts, notre aspect physique, etc.), ces deux éléments étant liés à l'identité individuelle et l'identité collective. C'est un processus en évolution. Tous les éléments ne sont pas donnés d'emblée et l'identité se construit tout au long de notre vie.

L'identité individuelle, dans laquelle rentre l'identité biologique (patrimoine génétique, etc.) est ce qui fait que chacun est unique. C'est « l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même [...] ce qui permet de rester le même, de se réaliser et de devenir soi-même dans une culture et une société données en relation avec les autres. » (Tap, 1998, cité par Trimaille, 2009 : 47).

L'identité sociale naît, elle, de la confrontation à l'altérité. F. Lorcerie (2003) cite l'exemple d'un jeune d'origine arabe qui dit avoir pris conscience de cette identité sociale suite à une « injure » (« bougnoule »). Il se savait arabe mais pour lui il s'agissait plus d'une spécificité culturelle (au même titre que la langue, la cuisine.) et non le signe d'une appartenance ethnique déterminée, identitaire. C'est donc en se comparant aux autres que l'individu va acquérir une conscience d'appartenance à un groupe. Et cela va par ailleurs l'amener à produire de la discrimination sur les autres groupes, dans le but d'avoir une identité sociale positive. L'identité qu'on proclame se calque-en négatif- sur celle de l'adversaire et selon A Maalouf :

« On a souvent tendance à se reconnaître dans son appartenance la plus attaquée ; parfois, quand on ne se sent pas la force de la défendre, on la dissimule ; alors elle reste tapie au fond de soi-même [...] ; mais qu'on l'assume ou qu'on la cache, qu'on la proclame discrètement ou bien avec fracas, c'est à elle qu'on s'identifie. L'appartenance qui est en cause-la couleur, la religion, la langue, la classe-envahit alors l'identité tout entière. (Maalouf, 1998 :21)

Intéressons-nous maintenant à la dimension linguistique dans le processus de construction identitaire.

2. La langue, un élément central de l'identité

Nous allons voir que la langue est un élément à part entière de l'identité. Elle peut même fonctionner comme un marqueur d'identité, un emblème identitaire. Chez les adultes migrants, la construction identitaire va se faire autour de leurs pratiques linguistiques et du rapport qu'ils entretiennent avec leur répertoire verbal.

Par les différentes ruptures (de territoire, de culture, de statut social, etc.) qu'elle induit, la migration engendre en effet chez les individus une évolution linguistique et les conduit à se questionner sur le sentiment d'appartenance, et donc sur le sentiment d'identité. Leur répertoire verbal va évoluer, avec des différences de pratiques et de stratégies selon le parcours de chacun, et selon que la migration soit définitive ou temporaire.

La langue étant une des appartenances les plus déterminantes que nous nous reconnaissons, au moins autant que la religion, d'après A. Maalouf (1998), elle est au cœur du processus d'identité. D'après J. J. Gumperz, plus qu'un outil, la langue est un élément à part entière de l'identité. Les alternances codiques, qu'il définit comme « la juxtaposition, à

l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (Gumperz, 1989 : 57) sont une des manifestations de cette langue comme support d'identité.

Les personnes migrantes peuvent par ailleurs revendiquer plusieurs langues d'appartenance : celle « envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire » (Dabène, 1994 : 24, cité par Trimaille, 2009 : 36), sans que cela soit un déchirement (Maalouf, 1998). Cette ou ces langues d'appartenance peuvent être chez les migrants une composante importante de l'identité et même fonctionner comme des emblèmes identitaires, des moyens de proclamer leur identité (en ce sens qu'elles participent à la présentation de soi). Ainsi, chez certains descendants de migrants, l'usage de l'arabe, du romani ou encore du créole joue un rôle dans leur construction identitaire. Il s'agit d'un « we code » (Gumperz, 1964), souvent par opposition à la langue du pays d'accueil. D'après C. Trimaille, ces usages langagiers « jouent un rôle essentiel de stratégie identitaire, en étant à la fois un objet de ralliement et d'identification, de différenciation et d'ostension d'un certain pouvoir de réaction face à une domination vécue ». (2009: 69).

Si elle fonctionne parfois comme un emblème, la langue d'appartenance, (quand elle n'est que partiellement connue) peut conduire à une certaine insécurité linguistique quand les descendants d'immigrés retrouvent des membres de leur communauté d'origine ; c'est à dire une impression de décalage entre l'énoncé qu'il produit et la norme, pouvant entraîner un sentiment d'infériorité (Trimaille, 2009 : 70).

Par ailleurs, d'après S. Galligani²⁵ (2010), en contexte migratoire, la construction identitaire peut se faire selon un double processus d'identification et de différenciation. L'utilisation de la langue d'origine permet en effet de se différencier des autres, des francophones, mais un migrant peut aussi décider de se rapprocher de la communauté d'accueil en partageant la même langue.

L'usage de la langue d'origine reste une pratique au sein de la cellule familiale pour certains. D'autres, dans l'idée de faciliter l'intégration de leurs enfants ou parce qu'ils estiment qu'elle ne leur servira pas d'un point de vue économique et fonctionnel, décident de ne pas transmettre cette langue familiale. Or on sait maintenant qu'il est important de

²⁵http://acedle.org/old/IMG/pdf/Galligani_Cahiers-Acedle_7-1.pdf

redonner sens au vécu familial, de ne pas séparer les enfants immigrés de leur passé car leur identité ne se construit pas d'une façon isolée, mais à partir d'une histoire familiale transgénérationnelle Créer du lien avec leur histoire va au contraire permettre une meilleure intégration.

Chapitre 7. L'intégration

1. Définition d'intégration

On peut considérer que l'intégration est une des formes d'élaboration de l'identité. S'intégrer, c'est s'identifier à un groupe qui n'est pas nécessairement la communauté originelle. S'intégrer, c'est participer à la vie sociale, culturelle (école, associations, etc.) ; participer à la vie économique, par le travail et la citoyenneté (participer au débat public). (Canopé, 2015). D'après P. Weil (2005 :48), le concept d'intégration, forgé en sociologie, désigne un processus multidimensionnel, complexe et continu « d'intériorisation de règles et valeurs communes [qui] permet de socialiser, dans un cadre national, des citoyens appartenant à des entités géographiques, des classes sociales, des cultures ou des religions différentes. »

L'intégration n'est donc pas destinée uniquement aux familles immigrées ; elle concerne tous les individus participant à la vie civique. Elle se vit au travers de valeurs partagées. Il ne suffit pas de naître sur le sol français pour être intégré. Selon J. Bougrab (2004), membre du Haut Conseil à l'Intégration (désormais HCI), chacun doit faire des efforts pour oublier ses particularités, transcender ses identités premières et retrouver ce qu'il a de commun avec les autres. D'après elle, on ne peut que constater l'échec relatif des politiques passées en termes d'intégration des populations immigrées. Il suffit en effet de regarder la précarité sociale, l'échec scolaire et le taux de chômage de nombreux jeunes issus de l'immigration.

Le HCI, pour donner plus de sens à cette définition, confronte, oppose la notion d'intégration à celle d'assimilation, marquée par un usage hérité du passé colonial et par l'idée d'acculturation des nouveaux arrivants. Pendant de nombreuses années, en France, on a surtout parlé d'assimilation et la nation française s'est construite autour d'un socle commun : l'usage de la langue française. D'ailleurs, le mouvement d'unification linguistique a laissé peu de place aux identités culturelles. Amorcée sous l'ancien régime, la politique d'unité de la nation s'est en effet renforcée avec la révolution française et l'usage des langues régionales a été combattu. Sous la 3^e république, un enfant parlant breton ou corse à l'école était susceptible d'être réprimandé. Depuis la moitié du 20^e siècle, les cultures régionales et la diversité commencent à être perçues comme des richesses à préserver et les langues régionales ont fait leur apparition dans la Constitution.

Je m'appuierai particulièrement dans mon travail sur la définition de D. Schnapper :

« La notion d'intégration désigne la manière dont les individus s'incorporent à la société globale via l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes de consommation matérielle, l'adoption de comportements familiaux et culturels, les échanges avec les autres, la participation aux institutions communes». (2009)²⁶

Si on retrouve des éléments communs aux définitions évoquées précédemment, l'auteure insiste sur des éléments qui me paraissent importants à souligner. Selon D. Schnapper, en effet, l'intégration désigne un processus en constante évolution (il n'y a pas d'intégration dans l'absolu) plutôt qu'un état établi. Il y a plusieurs dimensions, modalités et toutes n'évoluent pas de manière linéaire. Un individu peut s'intégrer plus ou moins rapidement dans l'une ou l'autre de ces dimensions de la vie sociale (le travail, etc.). Une autre chose me paraît importante à souligner, c'est la dimension réciproque de l'intégration. L'intégration ne repose pas uniquement sur la participation des populations migrantes aux différentes instances de la vie collective, de la société d'accueil ; elle est tributaire de l'évolution de la société. L'immigration étant un phénomène normal, l'intégration est une nécessité ; il faut juste s'interroger sur les modalités d'accueil.

2. Intégration linguistique

La question de l'intégration linguistique des migrants est devenue un enjeu des politiques publiques dans de nombreux pays d'Europe de l'ouest. D'après H. Adami (2009), cette préoccupation s'explique pour deux raisons. D'une part, face à la crise économique et la difficulté d'insérer les migrants sur le marché, les pouvoirs publics ont compris l'importance de la maîtrise de la langue dans le processus d'intégration. D'autre part, face au malaise identitaire des populations migrantes et des populations qui les accueillent, les politiques font le choix d'accélérer l'intégration. La langue est un marqueur identitaire, que les pays d'accueil demandent aux migrants d'accepter. Aussi, la majorité des pays européens mettent en place des formations linguistiques avec une sensibilisation aux valeurs de la société des pays d'accueil. Toujours d'après H. Adami (2009), la langue a un rôle pivot dans le processus d'intégration. Elle a un rôle instrumental (elle est indispensable pour la vie quotidienne) ; un rôle symbolique (permet l'intégration dans la communauté de locuteurs).

²⁶ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/d000586-l-integration.-enjeux-de-connaissance-et-de-politique-par-dominique-schnapper/article>

Elle a enfin un rôle politique, puisqu'elle permet l'intégration dans la communauté des citoyens à condition toutefois de pouvoir justifier d'un certain niveau de langue.

Ainsi, depuis 2007, les migrants doivent signer un CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration). Géré par l'OFII (Office Français de l'Immigration et l'Intégration), il engage d'un côté les migrants à respecter les valeurs de la République et de l'autre l'Etat à offrir une formation linguistique à ceux qui éprouvent des difficultés en français. De plus, depuis 2012, le ministère de l'Intérieur impose aux prétendants à la nationalité française de passer un test de compréhension en français qui certifie la maîtrise du français au niveau B1 oral défini par le CECRL (il s'agissait auparavant du DIL, Diplôme Initial de Langue Française). Par ailleurs, la réforme engagée avec le projet de loi relatif au droit des étrangers et au droit d'asile, présentée au conseil des ministres en juillet 2014, souhaite « inscrire les étrangers primo-arrivants dans de véritables parcours d'accueil et d'intégration linguistique caractérisés par un relèvement du niveau d'exigence linguistique et favorisant une inscription rapide dans des dispositifs du droit commun ²⁷ ». Notons aussi l'existence du FLI (Français Langue d'Intégration) même s'il est voué à disparaître en 2018. Ce label a été créé par la DAIC (Direction Accueil Intégration Citoyenneté) et la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux langues de France). Il fait partie, comme le CAI, le DILF (Diplôme d'Initiation en Langue Française), des dispositifs mis en place pour la formation linguistique des migrants et s'appuie sur un référentiel qui entend donner un cadre de travail aux organismes en charge de la formation linguistique des migrants. Le dispositif OEPRE semble donc en cohésion avec la politique nationale d'intégration puisque les objectifs visés sont en partie identiques (apprentissage du français et du fonctionnement, des valeurs de la société).

Cependant, si la langue est un élément important de l'intégration ; souvent considérée comme le signe ou non d'intégration, ce n'est pas le seul. Comme on l'a vu, une des formes d'intégration est l'intégration socio-économique et certains migrants travaillent sans pour autant avoir une maîtrise totale du français. Un individu peut donc être intégré tout en ne parlant pas français (ou en parlant le français tout en maintenant l'usage d'une autre langue). La question d'intégration ne doit donc pas se limiter à la question linguistique. La connaissance d'une langue ne permet pas à elle seule d'assurer une insertion sociale, économique et culturelle. Il s'agit donc d'un faux débat, qui donne une vision réductrice de

²⁷<http://www.bdsp.ehesp.fr/Base/501436/>

l'intégration, comme s'il suffisait aux immigrés de vouloir s'intégrer, en apprenant la langue, pour que tous les problèmes soient réglés. De plus, très souvent la volonté d'apprendre des immigrés est mise en doute et cette vision des choses fait porter aux migrants seuls la responsabilité de la question d'intégration (s'ils ne s'intègrent pas, c'est qu'ils ne font pas trop d'effort). Il serait donc judicieux de s'interroger aussi sur les conditions sociales, les ressources dont chacun devrait disposer pour avoir des chances réelles d'intégration (le droit de vote par exemple pour les adultes).

Pour aller dans ce sens, l'école devrait davantage prendre en compte la pluralité des enfants allophones et bi-plurilingues au lieu de se focaliser sur ce que l'enfant n'est pas. On a parlé des accueils en UPE2A mais les enseignants en classe « ordinaire » sont souvent démunis et peu formés pour enseigner à des élèves allophones. On parle pourtant de plus en plus d'inclusion à l'école. La notion a investi le terrain scolaire. Le terme laisse encore davantage de place à toutes les singularités et reconnaît le droit à la différence. L'école inclusive doit s'adapter à la personne, et non l'inverse. Elle reconnaît les potentialités et les besoins de chacun. D'après l'UNESCO²⁸

« Tous les enfants, peu importe leur citoyenneté, devraient avoir droit à une éducation publique dans la ville où ils résident. Les écoles qui travaillent à l'inclusion mettent en place des moyens pour aider les migrants qui ont des difficultés de langue mais aussi encourager le plus tôt possible, l'intégration dans la langue dominante d'instruction. »

Il serait donc intéressant que tous les enseignants aient quelques notions en didactique du FLS afin de s'adapter au mieux aux élèves allophones qu'ils rencontrent, notion sur laquelle je vais maintenant faire un point, avec celles de FLE et FLSco.

3. Français Langue Seconde et Français Langue de Scolarisation

À son arrivée en France, la langue française est le plus souvent pour l'élève allophone et sa famille une langue étrangère ; puis elle va progressivement devenir une langue seconde et, pour les enfants, une langue de scolarisation, dès qu'ils rentrent à l'école.

²⁸ <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/urban-development/migrants-inclusion-in-cities/good-practices/educational-inclusion/>

Les migrants qui suivent les formations linguistiques sont en situation d'immersion linguistique (contexte homoglotte) et leur pratique du français va évoluer. Ils apprennent donc la langue du pays d'accueil de manière guidée, formelle, pendant les cours, mais également en milieu social, de manière informelle. Cela les distingue des apprenants de FLE (Français Langue Étrangère), qui suivent en général un apprentissage guidé et sont en situation alloglotte (milieu où la langue qu'ils apprennent n'est pas parlée ou n'est pas la langue d'usage).

La langue enseignée aux migrants relève donc du FLS (Français Langue Seconde), dans la mesure où le français n'est pas leur langue maternelle mais il doit leur permettre de communiquer avec autrui au sein de la société. Si cette notion n'est pas nouvelle, comme le rappelle G. Vigner (2001), elle a évolué avec le temps. C'est une notion qui fait référence au lien entre la langue et le contexte dans lequel elle est utilisée.

J.P. Cuq (1991) définit le FLS comme le français parlé à l'étranger avec un statut particulier. Il s'agit principalement de l'usage du français dans les anciennes colonies. Le français n'est ni la langue maternelle ni une langue étrangère mais il a gardé un statut privilégié, formel (Sénégal) ou informel (pays du Maghreb).

L'éducation nationale s'est ensuite emparée de l'idée et le FLS a acquis une légitimité en 2000²⁹ En effet, le français ne peut être considéré comme la langue maternelle de tous les élèves. Le FLS a une fonction scolaire, c'est une langue objet d'apprentissage et une langue qui sert à apprendre ; une langue enseignée et une langue d'enseignement, comme le disait G Vigner dès 1989.

La langue enseignée aux migrants s'apparente également au FLSCO (Français Langue de Scolarisation). Il s'agit d'une langue enseignée et apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même. Elle a une dimension sociolinguistique, c'est une langue présente dans l'environnement social et une dimension fonctionnelle puisque c'est une langue outil, qui va servir à l'insertion sociale et professionnelle. D'après M. Verdhelan (2002), le FLSco est une notion commune au FLE et au FLM (Français Langue Maternelle) :

« Contrairement à la notion de langue seconde, qui se positionne par rapport au FLE ou au FLM, selon des territoires géographiques, sociolinguistiques ou psycholinguistiques, le français de scolarisation n'est pas un champ particulier, une variante quelconque du FLS par exemple. C'est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde. »

²⁹ Le français langue seconde, MEN, CNDP, 2000

La langue peut, dans ce contexte, être ressentie comme imposée et être vécue comme conduisant à une perte d'identité, ce qui peut provoquer chez certains des blocages dans l'apprentissage. On sent ici le poids que peut jouer l'affectivité dans les pratiques langagières. Un sentiment de conflit linguistique peut parfois naître chez les migrants, qui va impacter sur leur usage des langues et leurs stratégies identitaires.

Après ce cadrage théorique, je vais dans une troisième partie analyser l'expérimentation menée lors de mon stage dans le cadre de l'opération OEPRE ; en intégrant au maximum ces notions de relations parents-école, d'identité plurielle et d'intégration à mon analyse.

Partie 3

-

Expérimentation et retour

Chapitre 8. Élaboration de la formation

Avant de m'intéresser plus précisément aux contenus de la formation, je vais analyser dans ce chapitre le questionnaire proposé aux parents. Je décrirai ensuite le profil des apprenants avant de m'intéresser à leurs motivations. Je compléterai ces données par la présentation des entretiens menés auprès de l'enseignante en UPEE2A, avec laquelle j'ai collaboré pour donner les cours de français, ainsi que du Principal du collège Olympique.

1. Questionnaire aux parents

Un cours de langue doit partir des besoins des apprenants. Afin de mieux les cerner, j'ai interrogé (en début de stage) les parents sur leurs attentes à l'aide d'un questionnaire. Leurs réponses ainsi que les recherches sur les spécificités des migrants m'ont aidée à analyser les besoins des parents, avant la préparation du programme.

Les cours aux parents avaient commencé depuis deux mois lors de mon arrivée au sein du dispositif. L'enseignante chargée des cours était donc en mesure de me renseigner globalement sur le profil des apprenants, leur niveau, les langues parlées, le déroulement des cours. Outre ces informations et les directives de l'opération, il m'a paru important de cerner plus précisément les parcours et motivations de chacun des parents. Aussi leur ai-je proposé un questionnaire (voir Annexe 1 page 85) me permettant de mieux les connaître, en abordant les sujets suivants :

- Les motivations poussant les parents à suivre les cours, dans le domaine de l'école et celui de la vie sociale et professionnelle.
- Leurs difficultés : j'ai souhaité savoir ce qui leur posait le plus de problème entre l'oral et l'écrit.
- Leur intérêt éventuel pour les actions auxquelles j'avais pensé pour encourager la participation des parents et faciliter leur intégration scolaire et sociale. La 3^e question permettait d'établir ainsi un premier sondage sur leur volonté ou non d'intervenir auprès des enfants de maternelle en leur proposant des lectures dans leur langue d'origine. La 4^e question interrogeait leur désir de participer aux sorties culturelles : assister à la répétition d'un concert de musique classique (aux influences

européenne et arabe), jouer à des jeux de société en partenariat avec la ludothèque et visiter la médiathèque.

- Leurs remarques et suggestions éventuelles à propos des cours.

Nous avons lu ensemble les questions afin que tous en saisissent le sens. La majorité des apprenants parlant arabe, le recours à cette langue (entre eux) a facilité l'entraide au sein du groupe pour éclaircir certaines questions. Le passage à l'écrit a toutefois posé problème à certains d'entre eux. J'ai donc précisé que les réponses pouvaient être écrites dans une autre langue et certains, plus à l'aise en anglais, ont terminé dans cette langue. Huit parents ont répondu sur le questionnaire, à l'écrit. Deux d'entre eux ont commencé à remplir puis, en raison de leur manque d'aisance à l'écrit, m'ont expliqué leurs souhaits, remarques, et j'ai écrit leurs réponses. Certains ont voulu le ramener à la maison pour le terminer puis ont oublié de le rapporter.

À partir de ce questionnaire je vais maintenant présenter le profil des apprenants ayant participé aux cours dans le cadre du dispositif OEPRE, après un petit rappel des modalités de participation.

2. Public visé et profil des apprenants

Les étrangers arrivants en France sont informés des possibilités de suivre cette opération (objectifs, lieux, etc.), par les services de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) en complémentarité de la formation linguistique proposée par l'OFII. Les parents ont la possibilité de se réinscrire une à deux fois, sans que cela n'excède une durée de trois ans. Le groupe est constitué de 12 apprenants au maximum.

Dans les faits, étant donné l'irrégularité, le manque d'assiduité de certains, l'enseignante avait accepté en début d'année un plus grand nombre de personnes pour les inscriptions (21), ce qui permettait de maintenir un groupe de 10 apprenants en moyenne. Nous avons aussi accueilli une dame dont les enfants ne faisaient plus partie du cursus scolaire.

Le recrutement des parents s'est fait par l'intermédiaire des UPE2A de l'agglomération ainsi que le réseau REP, dont fait partie le collège Olympique ; par l'intermédiaire des élèves de la classe UPE2A, via un mot d'information de l'enseignante aux parents. L'information a été également diffusée par des associations du quartier et des

établissements scolaires. Trois parents nous ont en effet dit venir de la part de l'enseignant(e) de leur enfant, scolarisé en maternelle ou primaire. Pour beaucoup, enfin, le « bouche à oreilles » a fonctionné et des voisins, amis ou des membres de la famille des participants se sont inscrits au fil du temps.

J'ai pu obtenir quelques renseignements sur les situations et parcours de chacun grâce aux indications de l'enseignante UPE2A et surtout par le biais du questionnaire. Ce support a servi de base aux entretiens informels que j'ai menés en début de stage et au cours desquels les parents se sont livrés un peu sur des sujets que je n'aurais pas osé aborder d'emblée (parcours migratoire, raisons de la migration, etc.).

Voici un tableau décrivant le profil des participants les plus assidus (le P. désignant les participants, dont je n'écrirai que l'initial du prénom par souci de confidentialité). Notons que sur les treize personnes présentées ici (sur 21 inscrits au total), il y a seulement 3 hommes. Si l'un d'entre eux, B., s'est montré très assidu, M. n'est plus venu après 2 mois de cours car il a trouvé du travail. Le troisième ne venait que ponctuellement (je l'ai vu à 2 reprises).

P.	Age	Pays d'origine	Date d'arrivée en France	Enfants	Sexe	Langues parlées	Langues comprises	Langue parlée(s) à la maison
C.	45	Syrie	09/2016	3 (6 ^e , 4 ^e , 3e)	F	arabe-anglais		arabe
B.	42	Syrie	2015	3 (6 ^e , 5 ^e et maternelle) ^o	M	arabe-anglais	français (un peu)	arabe
I.	40	Syrie	2015	3 idem	F	arabe-anglais		arabe
L.	45	Tchéchénie	2010	6 (maternelle au lycée)	F	russe-tchéchéne		tchéchéne français
Z.	41	Tchéchénie	2012	2 (5 ^e)	F	russe tchéchéne		tchéchéne
B	37	Maroc	11/06/2016	3 (maternelle et collège)	F	arabe	italien français	arabe
M	37	Libye	25/11/2015	3 (MS, CM2 et 5e)	M	arabe-français		arabe anglais français
I.	31	Irak	26/02/2016	2 (PS et CP)	F	arabe anglais français	arabe anglais	arabe français (un peu)
J.	54	Syrie	29/07/2015	3 (CM1 et majeurs)	M	arabe-anglais-russe-turc-arménien-kurde-ukrainien		russe et arabe
A.	50	Syrie	2015	3	F	arabe-anglais		russe arabe
N	35	Maroc	2016	3 (GS, CP et CM1)	F	arabe	arabe-italien (un peu)	arabe
M	47	Maroc	2016	3 idem	M	arabe italien	arabe italien français (un peu)	arabe
K	55	Maroc	2010	3 (majeurs)		arabe		arabe

Tableau 2 : OEPRE 2017. Profil des apprenants

Examinons maintenant les caractéristiques qui peuvent avoir une influence sur le déroulement et le contenu de la formation ; qui devra tenir compte de la pluralité des expériences et des acquis de ce public.

2.1. Age des apprenants et enfants

Au niveau de l'âge, le groupe est assez homogène. Plus de la moitié des parents ont entre 40 et 50 ans, quatre ont entre 30 et 40 et trois ont plus de 50 ans. Certains sont devenus proches et se voyaient en dehors des cours, notamment deux participantes qui se sont aperçues qu'elles venaient du même village au Maroc et étaient passées par l'Italie. La présence de B., seul homme toujours présent, n'a pas semblé perturber les autres participantes ; son humour a été apprécié par tout le groupe, enseignantes y comprises. Il venait avec sa femme et sa sœur. Leur sœur aînée, en France depuis cinq ans, nous a rejoints lors de la répétition du concert.

Ayant des enfants de tout âge, les participants se sont montrés intéressés par le fonctionnement de l'institution scolaire en général, de la maternelle jusqu'au lycée et plus (avec les questions d'orientation).

Leurs enfants sont parfois venus lors des cours. Certains pour des raisons d'emploi du temps (professeur absent) ; d'autres, élèves de la classe UPE2A venaient dire bonjour entre deux cours. Nous avons aussi eu la visite d'anciens élèves qui, ayant quitté la classe pour suivre des cours au collège international, venaient saluer l'enseignante et assister à une partie du cours. Leur participation était l'occasion d'échanges conviviaux et enrichissants, sur le fonctionnement de l'école (l'emploi du temps, etc.).

2.2. Durée des séjours et projets migratoires

La majorité des participants est en France depuis moins de 2 ans. Nous avons accepté une dame d'origine marocaine, présente sur le territoire depuis une dizaine d'années et qui, ayant des enfants de plus de 20 ans, ne correspondait pas au profil requis normalement dans le cadre d'OEPRE. Elle est venue sur les conseils d'une voisine, habituée des cours. Elle nous a confié espérer progresser en français maintenant que ses enfants étaient grands.

Lors de la séance où je leur distribué le questionnaire, j'ai eu un entretien informel avec chacun (pendant que les autres remplissaient le document), je n'ai cependant pas voulu trop insister sur les raisons de leurs migrations ; j'ai laissé parler ceux qui le souhaitaient et respecté la réserve des autres. La plupart des familles ont quitté leurs pays pour des raisons politiques (« parce que c'est la guerre » m'a dit I., irakienne). Les participants venus du

Maroc ont mis en avant des raisons économiques. Ils sont passés, pour 3 d'entre eux, par l'Italie auparavant et y ont vécu quelques années, d'où la présence de l'italien dans leur répertoire verbal.

Les parents, comme nous l'avons déjà souligné, suivent les cours dans le but d'apprendre le français, de progresser et de pouvoir aider leurs enfants. Tous ont le désir de rester en France. La situation de l'une d'entre eux s'avérait assez délicate. Dans la mesure où elle n'a réussi à obtenir qu'un visa touristique, elle ne bénéficiait que de très peu d'aides (financières et autres). Son mari, ingénieur en Irak, a pu venir en France en tant qu'étudiant. Il suit des cours de M2 mais a beaucoup de difficultés à trouver un stage. Tous deux ont très peur de retourner dans leur pays à cause de la situation politique et espèrent pouvoir rester en France afin d'assurer un meilleur avenir, en sécurité, pour leurs enfants.

2.3. Langues : rapport entre langue maternelle et langue cible

Les langues maternelles des apprenants (arabe, tchéchène) sont assez éloignées du français mais la plupart des parents sont assez diplômés et maîtrisent d'autres langues latines (l'italien) ou l'anglais, ce qui a pu faciliter leur apprentissage, notamment aux niveaux lexical et phonétique.

La majorité des participants est arabophone. Si tous ont des dialectes qui diffèrent, ils connaissent l'arabe littéraire et ont été en mesure de dialoguer et s'entre-aider. Tous ont été alphabétisés dans leur langue première et la moitié d'entre eux a fait des études supérieures (quatre participants sont ingénieurs de formation, un autre vétérinaire). Deux Marocaines avaient un peu plus de mal à l'écrit, que ce soit en arabe, en français ou en italien. Elles n'ont pas fait d'études secondaires mais comprennent et parlent un peu l'italien puisqu'elles ont vécu entre 2 et 5 ans en Italie au cours de leur parcours migratoire. Les deux apprenantes tchéchènes, deux sœurs, parlaient, en plus du tchéchène, le russe. Elles ont pu échanger avec J. (syrien d'origine mais plurilingue) lorsqu'il était présent. La plus jeune des sœurs, très timide au départ, a pris confiance et la présence de son aînée a facilité son intégration au sein du groupe (elle est arrivée plus tard) et son apprentissage.

Au moment de remplir le questionnaire (annexe 1 page 85), certains des participants ont omis de préciser les langues qu'ils pouvaient au moins comprendre, comme le français, puisque la plupart étaient en mesure de participer à un échange simple. Les deux apprenantes marocaines notamment, n'ont, dans un premier temps, pas noté leur connaissance de

l'italien. Pour elles, leur maîtrise de cette langue n'était pas suffisante pour qu'elles la mentionnent, alors qu'elles étaient capables de communiquer dans cette langue, au moins à l'oral. Cela rejoint une conception du bi-plurilinguisme, selon laquelle il faudrait maîtriser parfaitement une langue. Or, d'après le CECR, on peut parler de plurilinguisme puisque cette compétence à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence différents est définie comme :

« La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, plusieurs langues, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, [tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel]. »(CECR cité par C. Trimaille, 2009 : 24)

Peu d'apprenants parlent donc des langues latines mais leur compétence plurilingue les a parfois aidés dans l'apprentissage du français. Ces ressources plurielles constituent un répertoire mouvant, évolutif et sont assez caractéristiques du public de migrants. Si beaucoup d'entre eux sont faiblement scolarisés (ce qui n'est pas le cas dans le groupe de parents présents cette année), ils parlent très souvent plusieurs langues. Certains les ont apprises de manière formelle, en faisant des études ; ceux qui sont faiblement scolarisés ont un rapport oral avec les langues et leur apprentissage. Nous avons donc pu effectuer à diverses reprises des rapprochements (avec l'anglais, l'italien). Nous avons aussi cherché les mots issus de l'arabe et employés en France (parfois de manière familière) : le flouze, un toubib, un chouia, une sardine, etc.

Pour finir, je rappellerai, comme je l'ai déjà précisé, que le nombre d'inscrits ne reflète pas le nombre de présents lors des cours. Le groupe, en effet, était constitué en moyenne d'environ huit apprenants. Cinq sont montrés très assidus ; la présence des autres a été plus irrégulière. Nous n'étions pas toujours informées des raisons de leurs absences. Lorsque cela était fait, très souvent, les parents ont évoqué des contraintes administratives (convocations, etc.) ; à des impératifs d'ordre personnel (garde d'enfant). Un apprenant, M, a aussi trouvé du travail et I. n'a pas pu assister aux cours à partir de début mai car elle suivait des cours avec l'OFII.

Pour aider les parents ayant du mal à être présents régulièrement (mais cela intéressait les autres également), nous leur avons fait part d'outils comme les MOOC. Portail de cours en ligne, celui en français est sous-titré en de nombreuses langues et peut s'avérer intéressant

pour travailler seul.³⁰ Nous leur avons montré comment s'inscrire et donné les références pour y accéder.

Cette irrégularité des présences m'a amenée à adapter le contenu des cours ; à faire des rappels récurrents sur ce qui avait été vu les cours précédents. Si cela semble freiner parfois la progression, c'était aussi l'occasion de faire participer les parents en leur confiant le soin d'expliquer aux absents les notions, thèmes abordés lors des cours précédents et de développer l'entraide au sein du groupe.

Suite à cette présentation du groupe, je vais maintenant m'intéresser aux besoins et motivations que les parents ont exprimés par le biais du questionnaire.

3. Analyse de leurs motivations

Après une analyse qualitative et quantitative du questionnaire, il apparaît que les parents souhaitent suivre les cours de français avant tout pour aider leurs enfants et communiquer plus facilement avec les professeurs ; ce qui correspond aux objectifs officiels d'OEPRE. Les parents interrogés ont en effet tous coché ces 2 motivations. Les 8 parents ont aussi fait part de leur espoir de trouver ainsi un travail plus facilement.

La 4^e motivation (6 réponses cochées sur les 8 participants) est de rencontrer du monde et sortir de chez soi. Il est vrai que j'ai pu constater que pour certains, il s'agit de la seule sortie qui ne soit pas tournée vers des démarches administratives ou de tâches quotidiennes (emmener les enfants à l'école, courses).

En ce qui concerne les actions, les parents ont tous adhéré à l'idée d'aller lire dans leur langue mais j'ai dû expliquer à plusieurs reprises mon intention car beaucoup ont pensé, dans un premier temps, qu'il s'agissait de lire en français, ce qu'ils auraient redouté.

Les projets de sorties ont aussi reçu un avis favorable, sauf pour 2 mamans qui ont coché « non » sans parvenir à m'expliquer leurs raisons (était-ce pour des raisons culturelles ?).

³⁰<http://www.sup-numerique.gouv.fr/cid92599/decouvrez-les-premiers-moocs-francais-langue-etrangere.html>

Elles sont toutefois venues le jour du spectacle, ont beaucoup apprécié et ont fredonné sur les airs de musique berbères.

En ce qui concerne les suggestions, 4 parents ont émis le souhait de « passer les niveaux ». Trois n'ont fait aucune remarque et un apprenant en a profité pour nous remercier. Les parents m'ont expliqué l'importance de passer les niveaux du CECR, dont ils avaient entendu parler lors de leurs démarches administratives (exigence du niveau B1 pour prétendre à la nationalité française) et par l'intermédiaire de leurs enfants, pour les aider à trouver du travail.

Cette remarque m'a été faite à nouveau lors des entretiens de bilan ; Je n'ai cependant pu interroger que 3 parents sur les 5 présents au dernier cours. Nous avions prévu de nous revoir pour un pique-nique après le ramadan (au cours duquel j'envisageais d'interroger d'autres parents) mais nous n'avons pas réussi à trouver une date qui convienne à tous.

Les échanges se sont donc avérés précieux pour la préparation des cours mais cela a aussi contribué à l'instauration d'un climat de confiance. Le questionnaire m'a permis, tout simplement, de faire connaissance avec les parents, en consacrant un temps d'écoute individuelle à chacun. Ce point n'est pas négligeable, dans la mesure où l'affectivité joue un rôle important dans l'apprentissage. D'après J. Courtillon (2003 : 16) « la simple satisfaction d'une demande strictement professionnelle n'est sans doute pas suffisante pour assurer le bon fonctionnement d'une classe de langue : l'apprentissage ne dépend pas uniquement d'activités intellectuelles, il dépend aussi de l'affectivité. »

4. Rencontres et entretiens

Outre les échanges avec les parents, évoqués précédemment, l'entretien informel avec l'enseignante chargée des cours (qui est aussi mon maître de stage) m'a permis aussi de mieux définir les objectifs à atteindre et les notions à aborder en priorité. Elle m'a notamment avertie des demandes très concrètes qu'avaient les parents (remplir des formulaires, scolaires et autres) et qui guidaient très souvent le contenu et le déroulement des cours. L'enseignante a validé l'idée des lectures en langue d'origine et les sorties à la salle de spectacle et à la médiathèque. Elle avait elle aussi pensé les amener à la répétition

du concert et à la médiathèque et a trouvé important pour les parents de pouvoir faire valoriser leurs langues d'origine au sein des écoles.

Lors de mon stage, j'ai également eu un entretien informel avec le Principal du collège (Annexe 2 p 94). Même s'il est en poste depuis septembre seulement, ses réponses et remarques m'ont permis de mieux cerner les problématiques liées au terrain de stage et plus généralement au quartier ainsi qu'à l'intégration des familles allophones. Peu de parents habitent le quartier mais ces informations, cet échange m'ont confortée dans le choix de mes objectifs (linguistiques, civiques et parentaux) ainsi que des actions envisagées. Encourager la participation des parents à des activités au sein de l'école et les aider à acquérir des repères dans l'institution scolaire m'ont en effet apparus encore plus nécessaires.

J'ai également rencontré le responsable de la ludothèque du quartier. Intervenant chaque semaine dans le collège auprès des jeunes, nous avons très vite convenu de l'intérêt d'élargir son action en proposant des jeux aux parents. Il s'agissait de pratiquer le français dans un autre contexte, de jouer ensuite avec leurs enfants à la maison, en fréquentant et/ou empruntant par la suite eux-mêmes des jeux. L'animateur a immédiatement été intéressé, d'autant que sa mission au sein de la ludothèque est de travailler autour de la parentalité. Aussi a-t-il émis d'emblée la possibilité de reconduire ce partenariat avec les parents l'an prochain.

Après cette présentation du public et de ses besoins (collecte qui s'est enrichie au fil de la formation, par la prise de notes dans mon « cahier journal »), je vais maintenant présenter le contenu linguistique de la formation aux parents ainsi que les actions que j'ai choisi de mener afin de favoriser leur intégration.

Chapitre 9. Description et analyse de la formation

Je vais maintenant proposer une description des contenus de la formation, en essayant de les analyser au regard de ma problématique. Je présenterai tout d'abord les contenus linguistiques, en conformité avec les objectifs officiels du dispositif OEPRE. J'aborderai ensuite les actions que j'ai choisi de mener parallèlement aux cours de français afin de faciliter l'intégration des parents allophones. Je m'intéresserai pour cela aux approches plurielles, approche didactique qui, en amenant à prendre en compte les compétences plurielles des apprenants, m'a paru intéressante pour encourager la participation des parents.

1. Contenus de la formation

Les cours avaient lieu dans la classe d'UPE2A, deux fois par semaine, de 13h30 à 15h30, les mardi et jeudi. L'opération OEPRE se déroule obligatoirement sur le temps scolaire, afin de faciliter l'accès aux cours à un maximum de parents, pendant que les enfants sont à l'école. Être dans les locaux du collège me semble aussi positif dans la mesure où cela fait entrer tout simplement les parents dans un établissement scolaire, chose qui ne va pas toujours de soi. Voici la programmation à laquelle j'ai pensé après avoir assisté à deux cours en janvier ; compte tenu des besoins des participants et des contenus déjà abordés auparavant avec Sophie Thuillier.

Thèmes-actes de communication	Supports	Compétences linguistiques	Compétences sociales et culturelles	Fait
Le matériel scolaire	-listes de fournitures (élémentaire-collège) -matériel scolaire	-connaître le vocabulaire scolaire et son usage	-aider son enfant à préparer son cartable -lire et utiliser une liste	Oui
Les intervenants et leurs fonctions (élémentaire + collège/lycée)	-vidéo Onisep	-connaître le nom et la fonction du personnel de l'éducation (Atsem-FCPE.)	-connaître le rôle des personnels de l'éducation et interagir avec eux	Oui
Les missions de l'école : -inscription -une journée à l'école	-vidéo CASNAV Créteil -vidéo Onisep n° 1 et 2	-poser des questions simples sur les besoins liés à la vie scolaire	-connaître les valeurs et principes de l'école -s'approprier les règles de l'institution (obligation scolaire, mixité...)	Oui
L'organisation au collège, lycée	-carnet de correspondance -emploi du temps -vidéo Onisep n°3	-poser des questions sur l'organisation de la scolarité	-identifier les différents messages de l'école -comprendre et écrire des textes courts et simples relatifs à l'école (règlement de l'école, mots dans le carnet...)	Oui
L'orientation scolaire	-emploi du temps -vidéo Onisep n°5	-poser des questions sur l'orientation	-réfléchir à l'orientation de ses enfants	Oui
Dispositifs d'aide et évaluations scolaires	-bulletins d'évaluation (papier + vidéo projecteur)	-comprendre des phrases simples -écrire des messages simples et courts (prise de rdv.)	-savoir lire un bulletin connaître le RASED -savoir à qui s'adresser en cas de difficulté	En partie
Les valeurs de la République	-fiche ressource -charte de la laïcité	-connaître le nom des valeurs (laïcité etc.)	-connaître les symboles (drapeau, devise, etc.) et les valeurs de la République	Oui
Le repérage spatial	-plan de la ville, du quartier et plans des tramways -	-connaître le lexique spatial (tourner, prendre à gauche/droite etc.) -connaître les connecteurs de temps (d'abord, ensuite)	-comprendre des indications spatiales et savoir indiquer un itinéraire -se déplacer en ville	Oui
L'expression de son opinion, ses goûts		-exprimer son opinion, ses goûts + tournure négative	-interagir pour donner son opinion	Oui
Les instruments de musique et le chef d'orchestre	-fiche sur Zahia Ziouani -fiche sur les instruments	-connaître le nom d'instruments de musique -comprendre un texte court	-connaître quelques éléments de culture musicale	Oui
La ludothèque	Jeux de société	-réinvestir ses connaissances linguistiques	-connaître un lieu d'échange social	Oui
La médiathèque			Connaître un lieu de vie social	Non fait

Tableau 3 : planification des contenus de la formation aux parents

1.1. Connaissance du système scolaire

En conformité avec les objectifs officiels et les besoins des parents, les cours ont été axés sur la connaissance du système scolaire français et la communication avec l'institution. J'ai cependant essayé de lier, dans la mesure du possible, les objectifs relatifs à l'acquisition de la langue à ceux d'une meilleure connaissance de l'Institution scolaire et à l'appropriation des principes et usages de la société française.

Les parents ayant des enfants de tout âge, il était important d'aborder les questions scolaires en différenciant et en précisant les spécificités de chaque niveau : la maternelle, l'élémentaire et le secondaire, avec le collège, le lycée et les questions d'orientation. En ce qui concerne les outils et supports, le livret d'accueil m'a servi de base pour faire un point sur les thèmes importants à aborder. Pour expliquer l'organisation scolaire, de l'école au lycée, je me suis surtout servie des vidéos « l'école expliquée aux parents » proposées par l'ONISEP³¹. Nous avons travaillé à partir de questions de compréhension orale (Annexe 5 p107) que je leur proposais après plusieurs écoutes et un premier échange sur la compréhension globale du document. J'ai trouvé ces vidéos très bien faites, donnant des informations claires, concises et adaptées aux besoins des parents. Ceux-ci n'avaient en effet qu'une idée vague des différents niveaux scolaires, des différentes personnes travaillant dans les établissements, etc. Aussi, ces vidéos nous ont permis de préciser quelques points, que j'ai pu compléter selon les questions des parents en faisant appel à mon expérience professionnelle acquise dans différentes écoles. Une maman, par exemple, ne connaissait pas la fonction d'ATSEM et pensait qu'il y avait 2 maîtresses dans la classe. J'ai aussi profité de ces moments pour encourager les parents à accompagner la classe de leurs enfants durant les différentes sorties (spectacles, médiathèque, piscine), qui me paraissent une occasion de participer à la vie scolaire et d'échanger avec les enseignants dans un autre contexte que celui de l'école (en les rassurant sur le fait qu'il n'est nullement besoin de s'exprimer « parfaitement » en français pour cela). Ces discussions autour du fonctionnement de l'école ont également permis de faire émerger les craintes de certains parents (sur la propreté des toilettes, la mixité, etc.). Cela m'a confortée dans l'idée que leurs appréhensions sont souvent

³¹<http://www.onisep.fr/Parents/L-ecole-expliquee-aux-parents>

dues à une méconnaissance de l'école ; d'où l'importance du dialogue entre familles et institution. La présentation du fonctionnement de l'école, l'éclairage de certains aspects culturels peut en effet contribuer à rassurer les parents issus d'une culture parfois très éloignée de la culture française. Cela permet à certains de ne pas se fermer devant ce qu'ils ne comprennent parfois pas. De tels échanges permettent d'instaurer un climat de compréhension et de confiance mutuelles. Ces discussions ont d'ailleurs parfois pris une dimension interculturelle. Nous avons évoqué le fonctionnement de l'école dans leur pays (obligation scolaire, rythmes, présence du religieux, etc) ou de sujets plus éloignés (organisation de la vie politique, mode de vie pendant le ramadan³², etc).

Ouvrir le dialogue entre parents et personnel de l'éducation, comme le permet l'opération OEPRE, participe donc à un processus d'adaptation réciproque et permet d'encourager les parents à participer à la vie scolaire et sociale, facilitant ainsi leur l'intégration.

Lors des cours, nous avons également eu recours à de nombreux documents authentiques (Annexe 7 p 114) : bulletins scolaires, carnets de correspondance, mots de cahiers de liaison. Après avoir précisé l'organisation, le mode d'emploi de chacun de ces documents, je proposais aux parents d'imaginer diverses situations (exemple : « votre enfant est malade ; vous devez justifier son absence ») et les invitais à se mettre en situation et à agir de manière adéquate (écrire un mot, utiliser les bons du carnet de correspondance, téléphoner), en choisissant les connaissances pertinentes. L'objectif était d'amener les parents à devenir des usagers autonomes de la langue, à la manière de ce qui est préconisé dans l'approche communic'actionnelle. Afin d'encourager la participation des parents allophones, l'apprentissage, le perfectionnement de la langue doivent leur permettre de mieux comprendre les documents écrits relatifs à la scolarité de leurs enfants d'une part et d'être, d'autre part, en mesure d'échanger oralement avec les acteurs de l'éducation.

1.2. Apports linguistiques (entre prévision et improvisations)

J'avais pensé, en janvier, préparer une programmation à l'avance. Comme je l'ai dit, les cours étaient fortement orientés selon les demandes et besoins des parents. Aussi, si nous « arrivions » avec un thème précis et des notions à aborder, il arrivait très souvent que nous déviions de ce qui avait été prévu. J'ai donc, par la suite, décidé de fonctionner par thèmes (connaissance du matériel scolaire, du personnel présent dans les écoles, etc.) tout en laissant

³² Tous ont fait le ramadan à partir de fin mai

une grande place aux demandes des parents ; en m'adaptant à leurs questions spontanées, selon les situations auxquelles ils avaient à faire face.

Ainsi, un jour où j'avais prévu d'aborder les valeurs de la République (voir Annexe 6 page 110), nous n'avons pas eu le temps de traiter cela. J'avais préparé ce document source suite à des questions sur la laïcité (le terme apparaissant dans des documents de rentrée que je leur avais proposés). Comme on l'a vu, les valeurs partagées font partie du processus d'intégration et je souhaitais éclaircir ce point en leur proposant cette trace écrite. J'avais également prévu ce jour-là des révisions sur l'expression de l'opinion mais une apprenante (ayant entendu dans le bus une maman dire à son fils « assieds-toi ») m'a posé une question (« pourquoi il n'y a pas le tu ? »), qui a orienté le cours vers tout autre chose, à savoir la formation et les utilisations de l'impératif ainsi que les verbes pronominaux. À un autre moment, c'est un parent dont l'enfant avait été absent qui se demandait s'il devait appeler ou écrire un mot dans le cahier. Je profitais aussi régulièrement d'événements de l'actualité ou de leur vécu pour orienter le cours (exemple : informations sur les examens en France suite au passage du brevet d'une enfant d'un participant le jour des cours ou précisions sur l'organisation du vote politique en France-annexe 6 page 113).

Des exemples comme celui-là donnent, à mon sens, un aperçu du déroulement des séances et la part d'improvisation nécessaire pour répondre aux besoins concrets des parents. Ces situations reflètent également le rôle instrumental de la langue, indispensable pour la vie quotidienne et facilitant l'insertion sociale. En effet, comme le souligne Adami (2012), les migrants apprennent la langue avec le projet de s'insérer dans la société. L'apprentissage a une portée directe sur leur vie quotidienne. Il est important que les cours répondent à ces besoins d'insertion, qu'ils ne soient pas en décalage avec leurs attentes. Il s'agit de fournir aux parents les moyens linguistiques adaptés aux situations de communication où la langue sera exercée ; de rendre les parents autonomes dans les différentes situations d'utilisation de la langue (inscription à l'école, déplacements etc.). Les adultes migrants apprennent le français de façon informelle, au contact de la société. Comme on l'a vu avec l'anecdote du bus (repérage par une apprenante d'une forme impérative), les cours permettent de préciser, de formaliser et d'approfondir cet apprentissage. Les parents acquièrent ainsi davantage d'assurance et d'estime de soi, sentiments liés à la notion d'identité. D'ailleurs, je préciserai ici qu'ils se sont montrés très demandeurs de points de conjugaison, se montrant désireux d'employer les formes « correctes ». Ainsi, le jour où j'ai voulu leur présenter la chef

d'orchestre et les instruments de musique (Annexe 6 p 111), ils ont très vite demandé d'éclaircir certains points de conjugaison à la place. Je pense qu'ils considéraient plus utile et plus urgent de développer leurs compétences linguistiques plutôt que les connaissances culturelles. J'ai toutefois essayé d'aborder ces points de conjugaison comme des outils linguistiques nécessaires à des actes de communication, non pas comme une fin en soi. Dans ce sens, les sorties offraient l'occasion de travailler des points linguistiques pouvant être rattachés à une utilisation immédiate. Participer à un concert offre par exemple une ouverture culturelle intéressante (même si ce n'est pas une priorité) ; mais c'est aussi l'occasion de réinvestir des compétences linguistiques et pragmatiques en français, en proposant des activités précédant ou suivant la sortie. Nous avons ainsi travaillé autour du repérage spatial (savoir demander son chemin, indiquer un itinéraire etc.) à partir de plans de la ville et des transports en commun lors des séances précédant la sortie à La Rampe, (où nous nous sommes rendus en tram). Lors des séances suivant la sortie, nous avons abordé l'expression de l'opinion, en donnant notre avis à tour de rôle sur le concert, à l'oral tout d'abord et ultérieurement à l'écrit avec des phrases à compléter. (Annexe 4 page 109).

J'ai ainsi essayé d'alterner les activités de compréhension et de production, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. L'oral semble en effet être une priorité, pour les échanges quotidiens en société. Mais au vu des constats faits par l'enseignante UPE2A, il m'a paru important de travailler la compréhension écrite. La communication écrite pose souvent problème aux parents allophones ; les informations écrites ne sont pas toujours comprises. Or elles constituent une part importante dans la communication scolaire. J'ai donc proposé divers supports pour travailler cette compétence (documents scolaires, textes divers).

Afin d'encourager la participation des parents et de faciliter leur intégration, j'ai pensé, outre les cours, à des actions (sorties culturelles et lectures en langue d'origine) que je vais maintenant présenter plus en détail.

2. Approches didactiques inspirantes et actions menées

Je vais maintenant présenter la démarche didactique qui m'a inspirée pour m'appuyer sur les ressources plurielles des parents et encourager leur participation. Je m'intéresserai ensuite aux actions menées, en analysant leurs apports envers le public migrant au niveau identitaire et en termes d'intégration.

2.1. S'appuyer sur les ressources plurielles

Comme on l'a déjà souligné, vu dans le chapitre 8, le public de migrants se distingue par son bi-plurilinguisme. Ces ressources plurielles sont un atout, même si cette affirmation, controversée par certains chercheurs (comme on l'a également évoqué dans le chapitre 8), reste encore douteuse aux yeux de la doxa. Le public plurilingue dispose en effet de meilleures capacités métalinguistiques, d'une meilleure « sensibilité communicative » (Baker, 1996 : 136). Au vu de ces spécificités, les approches plurielles m'ont paru intéressantes. Aussi je m'en suis inspirée durant les cours pour établir des ponts entre les langues ainsi que pour élaborer des actions permettant de valoriser les richesses culturelles des parents. Il s'agit de démarches didactiques mettant en œuvre des activités impliquant plusieurs variétés linguistiques et culturelles. On distingue plusieurs approches plurielles : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, la didactique intégrée et l'approche interculturelle. Dans le cadre de ce travail, je me suis intéressée plus particulièrement à l'éveil aux langues.

« 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 peut être ou non des langues maternelles de certains élèves). On travaille donc dans cette approche sur plusieurs langues, qui peuvent être des langues de scolarisation, des langues enseignées à l'école, des langues apportées par des enfants issus de la migration, d'autres langues encore, qui ont des statuts très divers. ». (Candelier, 2003 :20)

Les objectifs de cette démarche, référencés par le CARAP³³ (Cadre de référence pour les approches plurielles), sont de développer des savoir-être, des attitudes positives (telle que la motivation à apprendre les langues, l'ouverture à l'autre, etc.), des savoirs sur les langues et des savoir-faire (capacité d'observation et de raisonnement) afin de favoriser des compétences à apprendre les langues et de vivre dans une société multilingue et multiculturelle.

Durant les séances de cours, nous nous sommes appuyés sur ce répertoire. Comme le préconise M. Candelier il est important de créer des passerelles entre les langues, de prendre appui sur les aptitudes acquises pour accéder à une autre langue. Nous avons donc essayé de prendre conscience des ressemblances et des différences. Nous avons repéré les ressemblances graphiques ou phoniques entre certaines langues (mangiare, grande, giusto, etc, pour les apprenantes étant passé par l'Italie lors de leur parcours migratoire). Nous nous sommes aussi intéressés aux différentes structures linguistiques (comparaison de la forme

³³<http://carap.ecml.at/>

négative, etc) en arabe, en russe, etc., à la manière de ce que présente N. Auger dans la vidéo « Comparons nos langues »³⁴ Nous avons aussi pu comparer la distance entre les comportements langagiers, les différents usages selon les langues. Nous nous sommes ainsi interrogés, lors d'une séance (alors que nous parlions de l'utilisation du conditionnel comme élément de politesse) sur l'existence du vouvoiement de respect dans les différentes langues. Les parents ont précisé que le vouvoiement était de mise comme en France lorsque l'on s'adresse à un professeur, au directeur. Ils ont aussi, à cette occasion, souligné qu'il existe 2 formes de « tu » en arabe, selon que l'on parle à une femme ou à un homme.

Si le développement de cette aptitude à observer, à comparer les langues peut faciliter l'apprentissage du français, ce rapprochement avec des langues connues, en laissant une place à leurs langues, à leur biographie langagière, permet aussi une reconnaissance de leur identité. Ces échanges, cette réflexion et cette prise en compte des savoirs des parents, de leur répertoire linguistique est d'autant plus important que, comme le souligne J. Courty, il est important de réfléchir à tout ce qui peut faciliter l'apprentissage chez l'adulte, qui n'a plus cette « capacité universelle » (2003 : 12) permettant aux enfants d'apprendre plus facilement.

2.2. Lecture en langue d'origine et reconnaissance identitaire

Je me suis tout particulièrement inspirée de l'opération « sac d'histoires », que j'ai évoquée dans la partie théorique. J'ai repris l'idée de lectures aux enfants faites par les parents en langue d'origine. Je leur ai proposé plusieurs ouvrages (en arabe, anglais, italien et russe), en leur laissant le soin de choisir l'histoire qu'ils avaient envie de proposer. Certains parents sont ensuite allés eux-mêmes à la bibliothèque d'Europole pour emprunter des livres. Quatre parents (des femmes) ont participé à ces lectures. Elles ont toutes lu en arabe littéraire. L'une d'elles a tenu à participer une seconde fois. Particulièrement motivée, elle a créé une véritable émulation au sein du groupe et c'est suite à sa première participation que d'autres mamans se sont proposées. Une cinquième a dû annuler au dernier moment à cause d'un impératif administratif. Une des apprenantes tchéchènes ayant des réticences au départ a finalement souhaité aller lire dans la classe de sa fille. Cela n'a malheureusement pas pu se concrétiser à cause du bref délai entre sa décision et la fin de l'année scolaire. Les lectures se sont déroulées dans différentes classes (moyennes et grande sections) de l'école

³⁴<https://www.youtube.com/watch?v=ZiBiAoMTBo>

du Verderet, située à côté du collège. Cela était en effet prévu avec une classe mais au vu de l'enthousiasme des enfants et de l'enseignante, l'idée a séduit les autres enseignants. Après une vérification de la compréhension globale de l'histoire, les participantes avaient un temps d'échange avec les enfants (plus ou moins long selon leur aisance), sous forme de petites séances d'éveil aux langues. Elles demandaient ainsi aux enfants si ces derniers avaient repéré des mots ou expressions qu'ils connaissaient (pour les élèves arabophones) ou qui revenaient régulièrement au fil de l'histoire (exemple : « ma ismouk »/ « comment t'appelles-tu ? »). Une des mamans a aussi présenté les mots clés de l'histoire qu'elle venait de lire (poisson, etc) écrits en français et en arabe sur des étiquettes que nous avons préparées au préalable (notant au passage que le mot « sardine » se prononçait de la même manière en français et en arabe). Nous avons aussi sensibilisé les enfants au sens de la lecture et de l'écriture en arabe, à l'existence de sons inconnus en français, ainsi qu'aux différences entre les 2 alphabets. Elles ont aussi proposé aux enfants de comparer l'écriture de leur prénom en arabe et en français, et chacun est reparti avec son étiquette ; sous l'œil expert de ces parents, ravis de faire découvrir un peu de leur langue et de leur culture aux enfants.

Si le dispositif OEPRE me paraît répondre aux besoins des parents en développant la dimension linguistique comme vecteur d'insertion sociale, ces lectures en langue d'origine m'ont paru également pertinentes dans une perspective d'intégration. J'ai pu constater, au vu des réactions des parents, (« c'était une superbe journée » m'a confié par sms une maman quelques heures après une séance) que, sur un plan affectif, c'était très important pour eux. On a vu, en effet, dans le chapitre 6 que la langue est un élément décisif de l'identité d'un individu. Elle permet de catégoriser un individu et c'est aussi par la langue que se construit et s'exprime la pensée. Ces lectures en langue d'origine, permettent aux parents allophones d'affirmer leur identité par la mise en valeur de leurs langues et cultures. En prenant en compte leurs langues et cultures, l'école peut aider à développer (ou redévelopper chez des individus pouvant souffrir d'une fragilisation de l'identité suite aux bouleversements engendrés par la migration) la confiance et l'estime de soi des familles allophones. Cela permet de créer ainsi une continuité dans l'évolution de leur identité, en évitant que l'arrivée de langue française implique l'effacement de leurs langues et cultures d'origine. Cette légitimation, cette reconnaissance de leurs langues d'origine est un facteur fondamental pour l'intégration.

La sortie à La Rampe (pour assister aux répétitions d'un concert de musique classique) et le partenariat avec la bibliothèque me semblent également pouvoir aider à l'intégration des migrants. En effet, comme on l'a vu dans la partie théorique, participer à la vie sociale et culturelle est un des aspects de l'intégration. Lorsque j'ai proposé cette sortie, certains ont dit ne pas être intéressés mais huit d'entre eux sont finalement venus et ont beaucoup apprécié. Le thème étant « hommage à la Méditerranée », ce fut un beau moment de partage entre les cultures et cela a été l'occasion pour eux de découvrir un lieu culturel, où l'on peut assister à des répétitions gratuites. La séance animée par le responsable de la ludothèque du quartier a constitué un moment d'échanges conviviaux en français. Cela a permis de pratiquer la langue dans un autre contexte et, par la suite, deux parents m'ont dit être allés emprunter des jeux à la ludothèque.

Pour terminer, je vais proposer dans le chapitre suivant l'analyse d'une séance en notant les points qui m'ont posé question au niveau de ma pratique pédagogique avec ce public. Je proposerai enfin le bilan de stage.

Chapitre 10. Déroulement et analyse d'une séance

1. *Analyse d'une séance*

Je vais proposer ici une analyse de séance, en m'interrogeant sur divers aspects du cours : (matériel, supports choisis, ma posture, leurs réactions, les interactions entre eux, la pertinence des activités, le passage du cours à la conversation, etc.), en essayant de noter si les objectifs de connaissances linguistiques, scolaires et des valeurs françaises sont atteints ou non. Je vais surtout essayer de voir si j'ai pu leur apporter des éléments pouvant les aider à favoriser leur engagement, leur investissement dans l'école, car l'objectif premier est de favoriser leur intégration. Je me baserai ici sur différents extraits, en prenant plus spécialement appui sur ma première séance, dont l'objectif était l'appropriation du matériel scolaire. Ce thème avait été abordé rapidement lors de la séance précédente avec Mme Thuillier, qui m'a demandé de prendre la suite. J'ai souhaité également aborder lors de ce cours la gratuité et la laïcité de l'enseignement (et sonder leurs connaissances du système scolaire : personnel de l'éducation, etc.).

Concernant le matériel, je pense avoir répondu à leurs attentes et aux objectifs fixés, en utilisant différents supports. Nous avons commencé par nommer les outils dont ils disposaient déjà (stylos, crayons, feuilles, cahier) et dont ils connaissaient les noms. Je leur ai ensuite distribué une liste de fournitures (voir Annexe7 p115) provenant d'une classe de CE1/CE2 que nous avons lue ensemble, en associant le nom des fournitures aux objets de la classe. J'avais apporté un sac avec diverses fournitures à l'intérieur, afin d'avoir un maximum d'objets (chemise cartonnée). Si la désignation orale des objets les plus courants n'a pas posé de problème majeur, je me suis vite aperçue à quel point les achats de fournitures peuvent s'avérer laborieux, tant les détails (format, couleur, etc.) sont nombreux. Et surtout, j'ai pris conscience, en lisant et échangeant avec les parents le mot de présentation de la maitresse, de la complexité des tournures que nous utilisons à l'école. (« Je vous invite à » ; « tout ce qui peut toucher à », « je vous convierai »). Ce mot ne m'avait pas, d'emblée, paru difficile mais les parents se « perdaient » en essayant de traduire mot à mot. Cela m'a fait la même impression lorsqu'une maman m'a apporté le bulletin scolaire de ses enfants afin que je l'aide à éclaircir certains des commentaires faits par les enseignants. D'où l'importance de la présence des parents lors d'entretiens menés dans certains établissements à chaque remise des bulletins. J'ai donc pensé ce jour- là à leur proposer par la suite quelques

documents systématiquement distribués à chaque rentrée scolaire (fiche de renseignement, fiche d'urgence, coopérative, etc.) (Voir Annexe7 p116).

Cette lecture des fournitures a été ponctuée de questions et de discussions qui ont fait émerger une autre difficulté des parents : qui ont parfois du mal à s'y retrouver face aux disparités des pratiques selon les établissements (gratuité ou non du matériel, horaires différents d'une école à l'autre, etc). Nous avons ensuite évoqué divers aspects pratiques (où acheter le matériel, possibilité d'aides financières de la CAF, etc), pouvant faciliter le quotidien des parents

La lecture de la liste de fournitures étant un peu longue, j'ai proposé ensuite un jeu de rôle afin de redynamiser un peu la séance. J'avais hésité à leur proposer une telle activité, redoutant de mettre mal à l'aise certains parents et ayant peur que cela ne soit infantilisant. Il y a cependant eu tout de suite des volontaires et ce fut un moment très convivial et détendu, dont ils ont fait un retour positif à S. Thuilier. Malgré cet aspect de convivialité et l'apparente efficacité de ce type d'exercice pour l'appropriation du lexique, je n'ai toutefois pas renouvelé l'expérience par la suite, n'étant moi-même pas très à l'aise à l'idée de les mettre ainsi en scène.

Un autre élément m'a posé question lors de ce premier cours, c'est le rôle à avoir par rapport au statut d'enseignant dans un cours plus traditionnel. Il s'agit de cours, nous sommes là pour transmettre des connaissances mais les échanges prenaient souvent le ton de la conversation (impliquant donc, d'après C. Muller, une liberté thématique, une durée indéterminée, des rôles interactionnels indifférenciés et une finalité interne). Ainsi, il m'arrivait parfois de m'asseoir à leur table, surtout lors des moments d'aide personnalisée, de différenciation, moments rendus possibles grâce à un effectif réduit et, d'une manière générale, les moments de conversation informelle étaient assez fréquents. Il arrivait que l'on me pose des questions (à propos de ma formation, alors que j'avais déjà un métier, etc.). C'est ce que l'on appelle, d'après les cours d'agir professoral dispensés par C. Muller, un dilemme d'enseignement, entre « finalité interne ou finalité externe » : rester dans le sujet proposé au départ, réorienter ou laisser aller la conversation. Ici, il me semble que laisser aller la conversation est riche d'enseignement ; laisser s'exprimer les participants permet aussi de savoir quels sont leurs besoins, leurs difficultés.

Lors de ce premier cours, une maman est aussi venue se confier à propos de son fils, qu'elle sentait harcelé par un camarade de classe. Elle en avait parlé avec l'enseignant mais

avait l'impression qu'il ne faisait rien. S. Thuilier l'avait aidée à faire un courrier au directeur mais celui-ci étant resté sans réponse, elle était assez démunie. Ce sujet est revenu fréquemment et on imagine les difficultés d'un parent allophone à communiquer avec l'institution scolaire.

Le traitement des erreurs constitue un autre point d'analyse. Une de mes difficultés a en effet été de laisser parler les parents (car c'est le plus urgent, communiquer) tout en répondant à leur souci d'employer la forme correcte. J'ai donc varié mes choix, laissant passer certaines erreurs syntaxiques parfois (« Quand je suis petit ») et répétant la bonne formulation à d'autres reprises. Je me suis posée cette question car cela leur tenait à cœur de s'exprimer correctement, et pas simplement de se faire comprendre. Cela était vrai chez les plus diplômés comme chez les autres. Une maman tchéchène, par exemple, était « complexée » par sa conjugaison et m'a dit, à ce sujet, que ses enfants se moquaient d'elle à la maison.

À travers ces éléments d'analyse, on voit émerger, lors de ce premier cours, la richesse des échanges que permet une opération comme OEPRE.

Intéressons-nous à présent aux ressentis des différents acteurs.

2. *Retours et bilan*

Afin d'établir un bilan à l'issue du stage, j'ai interrogé les participants lors d'entretiens semi-guidés (voir Annexe 8 page 120) et j'ai eu un entretien informel avec l'enseignante en UPE2A qui m'a fait part de ses ressentis. Tous les participants n'étaient pas présents le jour du bilan mais ces informations ont permis d'évaluer partiellement si les objectifs (apprentissage du français, accompagnement parental dans l'appropriation de la vie scolaire et connaissance des principes de la société française) ont été atteints.

2.1. 1- *Du côté des apprenants*

Les parents interrogés (deux formellement interrogés lors d'un entretien et trois autres lors d'une rencontre en dehors du Collège) ont tous eu le sentiment de progresser en français, à l'oral comme à l'écrit.

Ils ont gagné en confiance pour interagir en société. Sur cinq parents interrogés, trois ont cependant évoqué leurs difficultés à prononcer certains sons. Ils se disent peu sûrs dans ce domaine et une maman m'a notamment fait part de ses difficultés à lire à haute voix avec son fils, âgé de 6 ans. Lors des cours, j'avais en effet remarqué ces hésitations phonétiques

mais, ne voulant pas les freiner dans leur expression orale, je ne corrigeais pas systématiquement, sauf quand la mauvaise prononciation altérait le sens d'un mot. Nous avons fait un peu de phonétique (exercices de répétition : de mots, de phrases en changeant d'intonation) mais cela serait à travailler davantage lors des prochains cours (l'opération étant reconduite l'an prochain).

Ils assurent avoir une meilleure connaissance du système éducatif français (du fonctionnement, des rôles de chacun.) et se disent plus à l'aise et plus à même de communiquer avec le personnel de l'éducation. Certains m'ont donné l'exemple des absences de leur enfant (qu'ils avaient su justifier selon les normes) ou de leur récente participation à une sortie scolaire pour illustrer le fait qu'ils savent maintenant comment se comporter face à telle ou telle situation.

Si trois d'entre eux se disent plus aptes à aider leurs enfants pour les devoirs, cela reste difficile pour plus de la moitié des parents interrogés. Ils ont précisé que leurs enfants y arrivaient souvent tout seul.

Les parents ont beaucoup apprécié les échanges autour de la vie quotidienne ; « on apprend beaucoup de choses sur la vie » a dit une participante (I., d'origine irakienne). Ils ont aimé les échanges à propos des déplacements en ville, des lieux à visiter, des activités à faire le week-end dans la région.

Tous ont regretté une chose : l'absence de passage de niveaux du CECRL. Comme je l'ai souligné, la remarque avait été faite dès le mois de février, lors du questionnaire de début de stage.

En ce qui concerne les actions, les retours ont été très positifs. Ma proposition de lecture en langue d'origine n'a, dans un premier temps, pas semblé intéresser les parents, à l'exception d'une maman qui a immédiatement adhéré au projet. Ceci est peut-être dû à une mauvaise formulation de ma part (beaucoup avaient compris qu'il s'agissait de lire en français) mais aussi à une certaine appréhension de la part des parents. Certains semblaient en effet craindre de ne pas avoir leur place dans les écoles, de ne pas être en mesure d'intéresser les élèves. Ils ne mesuraient pas l'intérêt que pouvait avoir leurs interventions.

Cependant, comme je l'ai déjà souligné, suite à la première lecture effectuée par I (maman très volontaire), que nous avons relatée aux autres parents, certains sont ensuite

venus eux-mêmes me demander d'intervenir. Les parents se sont fortement lors des séances de lecture. Ils ont fait participer les enfants, créant de véritables séances d'éveil aux langues. Les parents interrogés ont aussi effectué un retour très positif sur la séance de jeux avec le responsable de la médiathèque et la sortie à La Rampe. Ils ont semblé apprécier la convivialité de ces moments partagés et la découverte de lieux culturels

2.2. Bilan personnel

Le dispositif OEPRE me semble répondre à différents besoins des parents, à leurs besoins d'adaptation, dans la mesure où cela permet d'interagir en français, d'avoir une meilleure connaissance des codes scolaires et des repères institutionnels.

Concernant la connaissance de l'institution scolaire, j'aurais souhaité faire intervenir différents professionnels de l'éducation (psychologue scolaire, conseiller d'orientation). Nous avons toutefois pu avoir la visite du Principal, qui, même si cela a été rapide, a permis de définir ses rôles de manière plus concrète. Dans le cadre du partenariat avec la ludothèque les parents ont aussi pu rencontrer la documentaliste du collège. Le fait que nous soyons deux enseignantes (même si cela paraît difficilement envisageable sur le long terme) appartenant aux premier et second degrés me paraît intéressant ; cela offrait la possibilité aux parents d'avoir des informations précises sur les spécificités propres à chaque niveau.

Pour ce qui est des actions, j'avais pensé organisé une sortie à la médiathèque n'a pas eu lieu. Les cours se sont arrêtés début juin et pendant le ramadan, les parents sont moins venus. Les autres actions pourront à priori perdurer. La séance de jeux menée par le responsable de la médiathèque a en effet abouti à la prévision d'un partenariat avec la médiathèque l'an prochain (ce dernier prévoit d'intervenir au cours de l'année dans le cadre de l'opération OEPRE). De même, les enseignants de l'école maternelle du Verderet ont émis le souhait d'accueillir à nouveau des parents dans leurs classes l'année prochaine.

Le contenu des cours a été respecté dans l'ensemble. Comme on l'a vu, à cela se sont ajoutés de nombreux points à la demande des parents.

En ce qui concerne l'organisation des cours, comme je l'ai déjà évoqué, j'ai rapidement été amenée à revoir ma posture « professionnelle ». J'avais pensé dans un premier temps procéder à un cours de FLE en bonne et due forme (réception et production

orale ; réception et production écrite), mais cela ne répondait pas forcément aux besoins et demandes des parents. J'ai appris à improviser davantage et saisir toute opportunité « concrète » pour associer apprentissage de la langue et savoir-faire.

J'ai aussi réfléchi à proposer une didactique adaptée aux adultes, à ne pas proposer des outils davantage adaptés, à mon sens, aux enfants (suite au jeu de rôle lors du premier cours, que j'ai évoqué précédemment).

Du côté des objectifs, le dispositif OEPRE me paraît répondre à la visée d'intégration des parents allophones, que je prônais dans ce projet, en donnant des outils linguistiques et des informations sur l'école et les valeurs de la société française. Les lectures en langue d'origine m'ont aussi semblé répondre à cet objectif, en permettant de légitimer les langues premières des migrants au sein de l'école. Cela leur montre que l'on peut les encourager à apprendre le français afin de faciliter leur insertion, sans que cela signifie pour eux la perte de leurs origines ; car « *apprendre une langue ne signifie pas en désapprendre une autre* » comme le souligne X. North, délégué général à la langue française³⁵ dans un document intitulé « *Migrer d'une langue à l'autre* ». L'acquisition des codes majoritaires (notamment ceux de l'école) va être utile aux parents pour la réussite scolaire de leurs enfants mais le but d'une bonne adaptation est d'arriver à une articulation harmonieuse des codes. D'autre part, lors des séances de lecture, les parents se retrouvaient en position d'expert, apportant des connaissances aux enfants et adultes présents. Cela leur offre une certaine reconnaissance, de la part de l'institution mis aussi de leurs enfants. L'enfant, en effet, peut ressentir un soulagement de voir son parent participer à la vie dans cette nouvelle société. De telles actions semblent donc propices à une mise en confiance, nécessaire pour s'intégrer, se sentir intégré et favoriser un climat de réussite scolaire.

³⁵http://www.approches.fr/IMG/File/Livret_BAT.pdf

Conclusion

Depuis quelques décennies, en France, comme dans la majorité des pays d'Europe, la question de l'immigration est devenue une question politique centrale. On s'interroge sur le processus d'intégration des migrants dans la société et la question de la formation linguistique. Cette mobilité de la population a entraîné un accroissement d'enfants de migrants à l'école, qui a encore du mal à reconnaître et prendre en compte les identités plurielles de ce public.

Des initiatives comme OEPRE vont pourtant dans ce sens. S'il paraît illusoire de dire que participer aux cours et aux actions que nous venons de présenter suffit à l'intégration des migrants, cela facilite néanmoins leur engagement dans ce processus. A l'issue de cette formation, on peut déjà répondre à certains questionnements de départ. Tout d'abord, pour revenir à nos hypothèses de départ, on peut dire que si les parents allophones n'investissent pas l'école comme cette dernière le souhaiterait, c'est avant tout dû à un manque de compréhension entre les deux milieux. Aussi, faciliter la communication entre école et parents permet de faciliter l'investissement des parents et l'intégration des familles, en développant un climat de confiance mutuelle. On a pu constater d'autre part que les objectifs visés par OEPRE (linguistique, civique et scolaire) répondent aux enjeux, coïncident avec les besoins des parents et les contenus semblent adaptés à leur situation. Le dispositif OEPRE, en éclairant les parents sur le fonctionnement de l'institution, encourage ces derniers à s'impliquer davantage dans la vie de l'école, participant ainsi à la réussite scolaire des enfants.

Cette expérience m'a permis d'enrichir ma pratique professionnelle en m'adaptant à la situation particulière des parents. Cela m'a amenée à développer également ma réflexion théorique, à réfléchir à leur situation et celle de leurs enfants, que nous accueillons dans les écoles. J'ai aussi mieux compris les réticences des familles allophones vis-à-vis de l'institution et perçu ce qui pourrait améliorer le dialogue entre familles et école.

Le dispositif OEPRE prend chaque année de l'ampleur au niveau national mais je n'en avais pas eu connaissance auparavant et je suis persuadée des bénéfices qu'engendrerait une plus grande étendue encore de cette opération. J'ai aussi pris conscience des apports d'actions comme les lectures en langue d'origine et je pense reconduire l'expérience à l'avenir. En effet, en tant que TRS (Titulaire Remplaçant de Secteur), j'entends souvent les enseignants me signaler la présence d'enfants allophones quand il s'agit d'un élève parlant

anglais ou italien mais cela n'arrive jamais avec les élèves parlant turc ou romani. Encourager la participation des parents par de telles actions est bénéfique pour eux, pour les enfants des classes comme pour le corps enseignant. Cela peut contribuer à faire évoluer les mentalités, à sensibiliser à la richesse que peut offrir la diversité linguistique et culturelle des familles ; ceci sans valoriser une langue plus qu'une autre. L'école a besoin du regard et du point de vue de tous pour évoluer. Le personnel de l'éducation doit être davantage sensibilisé aux dispositifs et outils existants (la mallette, etc.) pour mieux accompagner les parents allophones car la langue ne constitue pas l'unique frein à leur intégration.

Sur le plan personnel, j'ai particulièrement apprécié travailler avec ce public. Être ainsi en contact de cultures autres a été très enrichissant et les parcours de vie des parents ainsi que leur attitude positive constituent de véritables leçons de vie. Les parents m'ont de surcroît donné envie d'apprendre une nouvelle langue et ce projet m'a motivée pour travailler auprès de migrants (dans le cadre associatif).

En créant ainsi du lien entre école et parents allophones, en leur facilitant l'accès à cet environnement proche qu'est l'école, les actions et dispositifs décrits dans ce travail (OEPRE, sorties culturelles, lectures en langue d'origine) participent plus largement à un processus d'intégration au sein de la société d'accueil.

Bibliographie

Dernière consultation des sites : 10/08/2017

- Adami, H. (2001). *Parcours migratoires et intégration langagière*. In Mangiante J.M (dir). L'intégration et la formation linguistique des migrants : états des lieux et perspectives. Arras : Artois Presses Université.
- Basaran A. (2017) L'image de l'école auprès des parents d'origine turque. *Le Furet*.
Repéré à l'adresse : <http://fr.calameo.com/read/004986743ba8e1caf94da>
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- Brinbaum, Y. (2013). *Les familles immigrées et l'école. A l'encontre des idées reçues*. Diversité, n°174.
- Brinbaum, Y. et Kieffer, A. (2009). *Les scolarités des enfants d'immigrés de la 6^e au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours*. Population, n°3.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Version révisée, 2009.
Repéré à l'adresse : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris, Hachette.
- CRDP, Accadémie de Versailles. (2004). *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?* Actes de l'université d'automne, Maison d'éducation et de la légion d'honneur.
- Cuq. J.P. (1991). *Le français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette.
- Dolle-Lhomme B. (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 ?* 2013-2014 Mémoire de M2 professionnel, Université Stendhal, Grenoble.
- 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
- Extramiana C., Pulinx R., Van Avermaet P. (2014) *Intégration linguistique des migrants adultes : politique et pratique*. Rapport final sur la 3^e enquête du Conseil de l'Europe. Repéré à l'adresse : <https://rm.coe.int/16802fc3b2>
- Feyfant A. (2015) *Coéducation : quelle place pour les parents ?* Dossier de veille de l'IFEN° 98. Repéré à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf>
- Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversités des pratiques. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, 2010. Repéré à l'adresse : http://acedle.org/old/IMG/pdf/Galligani_Cahiers-Acedle_7-1.pdf
- Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicapés*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Ichou, M. (2013). *Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège*. Revue française de sociologie, Vol. 54, n°1.

- Ichou, M. (2016). Performances scolaires des enfants d'immigrés : quelles évolutions ? CNESCO. Repéré à l'adresse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/ichou_seull.pdf
- Ichou, M. (2017). Le niveau d'instruction des immigrés : varié et souvent plus élevé que dans les pays d'origine. *Population et sociétés*, numéro 541, février 2017. Repéré à l'adresse : http://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/26275/541.population.societes.2017.fevrier.fr.pdf
- Jouvenet, L.P. (1985). *Echec à l'échec scolaire*. Toulouse : Privat.
- Lacerda, E. et Ameline L. (2001). *Les élèves de nationalité étrangère dans les premier et second degrés*. VEI enjeux, 125.
- Le Goff, J.F. (1999). *L'enfant, parent de ses parents*. Paris : L'Harmattan.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : ESF éditeur.
- Mangiante, J-M. (2011). *JJBVGL'intégration linguistique des migrants état des lieux et perspectives*. Arras:Artois Presses Université.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. PUF, Paris.
- Payet, J.P (2016) La relation école-familles à l'heure de la collaboration. IFE. Repéré à l'adresse :<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-moms/diaporama-payet>
- Périer, P (2007) « *Des élèves en difficulté aux parents en difficultés : le partenariat école/famille en question* » recueil collectif sous la direction de G. Toupiol-Retz
- Périer, P. (2013). La réussite éducative : enjeux et territoires. *Diversité* (Ville école intégration), n°172 CNDP
- Pichon, E. (1965). *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent : évolution normale, pathologie, traitement, manuel d'étude*. Masson.
- Schnapper, D. (2009). L'intégration. Enjeux de connaissance et de politique. *Grande Europe* n° 10, juillet 2009 – La Documentation française © DILA. Repéré à l'adresse :<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/d000586-l-integration.-enjeux-de-connaissance-et-de-politique-par-dominique-schnapper/article>
- Trimaille, C. (2009) *Plurilinguisme et Identité*. Cours du CNED Master 1 FLE.
- Vallet. L.A. et Caille J.P. (1996). *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*. Les dossiers d'Education et formations, n°67.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*, Clé International, 2001.
- Zehraoui, A. (septembre 1998). *Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire. Attentes et malentendus*. Ville- Intégration, n°114

Sitographie

Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

Circulaire n°2008-080 du 5 juin 2008 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800454C.htm>

Circulaire n°2006-058 du 30 mars 2006 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/MENE0600995C.htm>

Circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002 :

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

<http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>

<https://www.reseau-canope.fr/notice/ouvrir-lecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html>

<http://www.onisep.fr/Parents/L-Ecole-expliquee-aux-parents-en-video>

<http://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-ecole-aux-parents-pour-reussite-des-enfants.html>

<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE->

<FLS/index.php?post/2012/07/09/Approches-plurielles-des-langues-et-des-cultures>

<http://www.idboox.com/actu-web/un-mooc-destine-aux-migrants-pour-apprendre-la-langue-francaise/>

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/ichou_seul1.pdf

Sigles etabréviations utilisés

CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones
Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

CEFISEM : Centre de Formation et d'Information pour la Scolarité des Enfants de
Migrants

CDI : Centre de Documentation et d'Information

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CIO : Centre d'Information et d'Orientation

CLIN : Classe d'Initiation

CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique

CRI : Cours de Rattrapage Intégré

DDS : Dispositif de Suivi sur Site

DELF : Diplôme d'Étude en Langue Française

DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

FLE : Français Langue Étrangère

FLI : Français Langue d'intégration

FLS : Français Langue Seconde

FLSco : Français Langue de Scolarisation

HCI : Haut Conseil à l'Intégration

OEPRE : Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants

OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

TRS : Titulaire Remplaçant de Secteur

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

Table des annexes

Annexe 1 Retours des parents au questionnaire pour les cours de français :	84
Annexe 2 Entretien avec la professeur UPE2A.....	93
Annexe 3 Guide d'entretien avec le Principal du collège	97
Annexe 4 Documents pour les cours de conjugaison.....	99
Annexe 5 Vidéos Onisep « L'école expliquée aux parents » : questions de compréhension orale	105
Annexe 6 Documents pour aborder les points culturels.....	108
Annexe 7 Documents authentiques	113
Annexe 8 Guide d'entretien avec les parents pour le bilan.....	119

Annexe 1

Retours des parents au questionnaire pour les cours de français :

QUESTIONNAIRE POUR LES COURS DE FRANCAIS :

Nom :

Prénom : JACQUES

Age : 54

Pays d'origine : SYRIE

Date d'arrivée en France : 29.07.2015

Enfants (nombre, âge, établissement scolaire) : 3 FILLES : 24, 20, 9

Langues parlées : ARAB, ANGLAIS, Russe, TURK

Langues comprises : ARMENIEN, KURD, UKRAINIEN

Langue(s) parlée(s) avec vos enfants/ à la maison : Russe ET ARAB

1) Vous voulez suivre les cours de français dans le cadre « Ouvrir l'école aux parents ». Quelles sont vos motivations et vos attentes ? (cochez la ou les cases qui correspondent à vos choix pour chacun des domaines.)

* Domaine de l'école . Pour :

- aider vos enfants (devoirs)
- parler plus facilement avec les professeurs
- comprendre les informations écrites de l'école (mots du cahier de liaison ou carnet de correspondance ; emploi du temps...)
- connaître les différentes disciplines, matières, savoir ce que votre enfant apprend
- connaître le rôle des différentes personnes présentes à l'école ou au collège
- connaître les possibilités d'orientation scolaire au collège et au lycée.

* Domaine de la vie sociale et professionnelle. Pour :

- trouver un travail plus facilement
- faire vos achats plus facilement
- vous déplacer plus facilement (prendre le bus, comprendre un plan etc)
- vous aider pour les démarches administratives (remplir des formulaires par exemple)
- connaître les habitudes des Français (les fêtes, les repas, les loisirs , etc)
- connaître la culture française (la littérature, le cinéma, les monuments connus)
- rencontrer du monde et sortir de chez vous

2) Qu'est ce qui vous paraît le plus difficile ? Dans quelles situations précisément ?

- communiquer oralement en français
- lire et écrire en français

3) Nous aimerions vous faire participer à des ateliers de lecture (contes ou album de jeunesse) dans des classes de maternelle ou primaire pour faire découvrir aux enfants votre langue, votre culture et votre pays. (entourez votre réponse)

Seriez vous intéressé(e) à participer à ces ateliers de lecture? OUI NON

4) Nous souhaitons également mettre en place les activités et sorties suivantes : (précisez si cela vous intéresse ou non)

Visiter la médiathèque : OUI NON

Participer à des ateliers avec la ludothèque : OUI NON

Assister aux répétitions du concert de musique classique « hommage à la Méditerranée » à La Rampe: OUI NON

5) Avez-vous des remarques ou des demandes particulières à faire ?

..... non, merci pour votre aide

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION !

QUESTIONNAIRE POUR LES COURS DE FRANCAIS :

Nom :

Prénom : ...Israa.....

Age : ...31.....

Pays d'origine : ...IRAK.....

Date d'arrivée en France : ...26/2/2016.....

Enfants (nombre, âge, établissement scolaire) : ...2 enfants / 6 et 3 ans / école Libération.....

Langues parlées : ...Arabe, anglaise, Française.....

Langues comprises : ...Arabe, anglaise.....

Langue(s) parlée(s) avec vos enfants/ à la maison : ...Arabe, Français (un peu)

1) Vous voulez suivre les cours de français dans le cadre « Ouvrir l'école aux parents ». Quelles sont vos motivations et vos attentes ? (cochez la ou les cases qui correspondent à vos choix pour chacun des domaines.)

Domaine de l'école . Pour :

- aider vos enfants (devoirs)
- parler plus facilement avec les professeurs
- comprendre les informations écrites de l'école (mots du cahier de liaison ou carnet de correspondance ; emploi du temps...)
- connaître les différentes disciplines, matières, savoir ce que votre enfant apprend
- connaître le rôle des différentes personnes présentes à l'école ou au collège
- connaître les possibilités d'orientation scolaire au collège et au lycée.

Domaine de la vie sociale et professionnelle. Pour :

- trouver un travail plus facilement
- faire vos achats plus facilement
- vous déplacer plus facilement (prendre le bus, comprendre un plan etc)
- vous aider pour les démarches administratives (remplir des formulaires par exemple)
- connaître les habitudes des Français (les fêtes, les repas, les loisirs , etc)
- connaître la culture française (la littérature, le cinéma, les monuments connus)
- rencontrer du monde et sortir de chez vous

المشاور المحرم

2) Qu'est ce qui vous paraît le plus difficile ? Dans quelles situations précisément ?

- communiquer oralement en français
- lire et écrire en français

3) Nous aimerions vous faire participer à des ateliers de lecture (contes ou album de jeunesse) dans des classes de maternelle ou primaire pour faire découvrir aux enfants votre langue, votre culture et votre pays. (entourez votre réponse)

Seriez vous intéressé(e)s à participer à ces ateliers de lecture? OUI NON

4) Nous souhaitons également mettre en place les activités et sorties suivantes : (précisez si cela vous intéresse ou non)

Visiter la médiathèque : OUI NON

Participer à des ateliers avec la ludothèque : OUI NON

Assister aux répétitions du concert de musique classique « hommage à la Méditerranée » à La Rampe: OUI NON

5) Avez-vous des remarques ou des demandes particulières à faire ?

oui / s.v.p. si possible faire un test pour
connaître le niveau des parents

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION !

QUESTIONNAIRE POUR LES COURS DE FRANCAIS :

Nom :

Prénom : Mudafar.....

Age : 37 ans.....

Pays d'origine : Libey.....

Date d'arrivée en France : 25/11/2015.....

Enfants (nombre, âge, établissement scolaire) : 3, ^{Verderch} (5, 11, 13) ans, (M:5, CM2, 5ème).....

(international
l'arabe
Europe)

Langues parlées : Arabe, Français.....

Langues comprises :

Langue(s) parlée(s) avec vos enfants/ à la maison : Arabe, Anglais, Français.....

1) Vous voulez suivre les cours de français dans le cadre « Ouvrir l'école aux parents ».
Quelles sont vos motivations et vos attentes ? (cochez la ou les cases qui correspondent à vos choix pour chacun des domaines.)

*** Domaine de l'école . Pour :**

- aider vos enfants (devoirs)
- parler plus facilement avec les professeurs
- comprendre les informations écrites de l'école (mots du cahier de liaison ou carnet de correspondance ; emploi du temps...)
- connaître les différentes disciplines, matières, savoir ce que votre enfant apprend
- connaître le rôle des différentes personnes présentes à l'école ou au collège
- connaître les possibilités d'orientation scolaire au collège et au lycée.

† Domaine de la vie sociale et professionnelle. Pour :

- trouver un travail plus facilement
- faire vos achats plus facilement
- vous déplacer plus facilement (prendre le bus, comprendre un plan etc)
- vous aider pour les démarches administratives (remplir des formulaires par exemple)
- connaître les habitudes des Français (les fêtes, les repas, les loisirs , etc)
- connaître la culture française (la littérature, le cinéma, les monuments connus)
- rencontrer du monde et sortir de chez vous

2) Qu'est ce qui vous paraît le plus difficile ? Dans quelles situations précisément ?

- Q communiquer oralement en français
- Q lire et écrire en français

3) Nous aimerions vous faire participer à des ateliers de lecture (contes ou album de jeunesse) dans des classes de maternelle ou primaire pour faire découvrir aux enfants votre langue, votre culture et votre pays. (entourez votre réponse)

Seriez vous intéressé(e)s à participer à ces ateliers de lecture? OUI NON

4) Nous souhaitons également mettre en place les activités et sorties suivantes : (précisez si cela vous intéresse ou non)

Visiter la médiathèque : OUI NON

Participer à des ateliers avec la ludothèque : OUI NON

Assister aux répétitions du concert de musique classique « hommage à la Méditerranée » à La Rampe: OUI NON

5) Avez-vous des remarques ou des demandes particulières à faire ?

.....
.....

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION !

QUESTIONNAIRE POUR LES COURS DE FRANCAIS :

Nom :

Prénom :R.M.A.I.L.I.....

Age :02.10.1980.....

Pays d'origine :M.A.R.O.C.C.O.....

Date d'arrivée en France :01.06.2016.....

Enfants (nombre, âge, établissement scolaire) :Y.A.H.Y.A.....R.A.B.A.B.....A.D.A.M.....

Langues parlées :A.R.A.B.....

Langues comprises :F.R.A.N.C.A.I.S.....

Langue(s) parlée(s) avec vos enfants/ à la maison :A.R.A.B.....

1) Vous voulez suivre les cours de français dans le cadre « Ouvrir l'école aux parents ». Quelles sont vos motivations et vos attentes ? (cochez la ou les cases qui correspondent à vos choix pour chacun des domaines.)

* **Domaine de l'école . Pour :**

- aider vos enfants (devoirs)
- parler plus facilement avec les professeurs
- comprendre les informations écrites de l'école (mots du cahier de liaison ou carnet de correspondance ; emploi du temps...)
- connaître les différentes disciplines, matières, savoir ce que votre enfant apprend
- connaître le rôle des différentes personnes présentes à l'école ou au collège
- connaître les possibilités d'orientation scolaire au collège et au lycée.

' **Domaine de la vie sociale et professionnelle. Pour :**

- trouver un travail plus facilement
- faire vos achats plus facilement
- vous déplacer plus facilement (prendre le bus, comprendre un plan etc)
- vous aider pour les démarches administratives (remplir des formulaires par exemple)
- connaître les habitudes des Français (les fêtes, les repas, les loisirs , etc)
- connaître la culture française (la littérature, le cinéma, les monuments connus)
- rencontrer du monde et sortir de chez vous

2) Qu'est ce qui vous paraît le plus difficile ? Dans quelles situations précisément ?

- communiquer oralement en français (parler)
- lire et écrire en français

3) Nous aimerions vous faire participer à des ateliers de lecture (contes ou album de jeunesse) dans des classes de maternelle ou primaire pour faire découvrir aux enfants votre langue, votre culture et votre pays. (entourez votre réponse)

Seriez vous intéressé(e)s à participer à ces ateliers de lecture? OUI NON

4) Nous souhaitons également mettre en place les activités et sorties suivantes : (précisez si cela vous intéresse ou non)

Visiter la médiathèque : OUI NON

Participer à des ateliers avec la ludothèque : OUI NON

Assister aux répétitions du concert de musique classique « hommage à la Méditerranée » à La Rampe: OUI NON

5) Avez-vous des remarques ou des demandes particulières à faire ?

.....

.....

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION !

QUESTIONNAIRE POUR LES COURS DE FRANÇAIS :

Nom :

Prénom : chad n

Age : 15

Pays d'origine : syrie

Date d'arrivée en France : 3/September/2016

Enfants (nombre, âge, établissement scolaire) : j'ai trois enfants : l'aînée 15, le cadet 13, le benjamin 7.
Europol, 4ème 6ème CM2

Langues parlées : Arabe Anglais

Langues comprises : Arabe

Langue(s) parlée(s) avec vos enfants/ à la maison : Arabe

1) Vous voulez suivre les cours de français dans le cadre « Ouvrir l'école aux parents ». Quelles sont vos motivations et vos attentes ? (cochez la ou les cases qui correspondent à vos choix pour chacun des domaines.)

* **Domaine de l'école . Pour :**

- aider vos enfants (devoirs)
- parler plus facilement avec les professeurs
- comprendre les informations écrites de l'école (mots du cahier de liaison ou carnet de correspondance ; emploi du temps...)
- connaître les différentes disciplines, matières, savoir ce que votre enfant apprend
- connaître le rôle des différentes personnes présentes à l'école ou au collège
- connaître les possibilités d'orientation scolaire au collège et au lycée.

* **Domaine de la vie sociale et professionnelle. Pour :**

- trouver un travail plus facilement
- faire vos achats plus facilement
- vous déplacer plus facilement (prendre le bus, comprendre un plan etc)
- vous aider pour les démarches administratives (remplir des formulaires par exemple)
- connaître les habitudes des Français (les fêtes, les repas, les loisirs , etc)
- connaître la culture française (la littérature, le cinéma, les monuments connus)
- rencontrer du monde et sortir de chez vous

Annexe 2

Entretien avec la professeur UPE2A

OEPRE

- 1) OEPRE est en place depuis Le projet a t-il évolué depuis ? Dans quel sens ?
Comment a été diffusée l'information aux familles ?
Avez-vous des remarques à faire sur ce mode de diffusion ?
Pensez-vous que le bouche à oreille est un moyen de rendre visible et accessible ce dispositif? Avez-vous des remarques à faire sur les horaires ?
Sur le « recrutement » (le profil des apprenants) ? (ou tout le monde est accueilli)
- 2) Avez-vous l'impression que les enfants sont associés à ce projet ? Comment les associer davantage ? (peut-être davantage les enfants qui suivent les cours au CO?)
- 3) Quelles motivations vous ont poussée à participer à ce projet ?
Quelles remarques/suggestions pouvez-vous faire sur les contenus du dispositif ?
- 4) Existe-t-il d'autres dispositifs au sein du collège permettant de faciliter la communication avec les familles? De quelles « ressources » (traducteurs..) disposez-vous ?
- 5) Quelle aide souhaiteriez-vous ?

Les parents et l'école

- 6) Rencontrez-vous les parents d'élèves allophones autant que les autres ?
Quand vous les rencontrez, cela se fait-il à leur demande ? Est-ce vous qui proposez un RDV ? Ou est-ce lors de réunions « classiques » ?
- 7) Avez-vous l'impression que les informations écrites sont comprises par les familles à la maison

A votre avis, si difficultés il y a, est-ce dû à des incompréhension au niveau linguistique ?
À des difficultés de compréhension quant aux attentes de l'école, de son fonctionnement.. ?
À leurs difficultés de vie ?

Les élèves allophones

- 8) Constatez-vous des difficultés particulières chez les EANA concernant les devoirs ? (les devoirs sont-ils faits?)

9) À quels problèmes, d'après vous, sont-ils confrontés lors de leur intégration en classe « ordinaire » ? (difficultés au niveau de la maîtrise de la langue orale/écrite ou des prérequis dans la discipline..)

ENTRETIEN AVEC PROFESSEUR UPE2A

OEPRE (Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants)

1) OEPRE est en place depuis 1 an..... Le projet a t-il évolué depuis ? Dans quel sens ? Comment a été diffusée l'information aux familles ? L'information est passée par les enseignants UPE2A de l'agglomération, et par le réseau REP dans lequel est le collège Olympique. Avez-vous des remarques à faire sur ce mode de diffusion ?

Pensez-vous que le bouche à oreille est un moyen de rendre visible et accessible ce dispositif ? Avez-vous des remarques à faire sur les horaires ? Horaires sur temps scolaire obligatoire pour rendre facile l'accès aux cours pendant que les enfants sont à l'école / Réduction des problèmes liés à la garde des enfants

Sur le « recrutement » (le profil des apprenants) ? (ou tout le monde est accueilli) Profil de parents scolarisés antérieurement, pas d'alpha

2) Avez-vous l'impression que les enfants sont associés à ce projet ? Comment les associer davantage ? (peut-être davantage les enfants qui suivent les cours au CO?) Les parents dont les enfants sont scolarisés au collège olympique sont partie prenante du projet et permettent le développement par le bouche à oreille. Les autres parents qui ont pour certains des enfants scolarisés en UPE2A sont tout autant investis dans le projet car cela les aide à comprendre la scolarité de leurs enfants.

3) Quelles motivations vous ont poussée à participer à ce projet ? Importance du lien avec les familles pour le bon déroulement de la scolarité d'un enfant. D'autant plus lorsque ce sont des familles migrantes, allophones, socialement défavorisées pour beaucoup.

Quelles remarques/suggestions pouvez-vous faire sur les contenus du dispositif ? Les contenus doivent être adaptés aux situations soumises/rencontrées par les parents pour pouvoir répondre au plus juste à leurs besoins.

4) Existe-t-il d'autres dispositifs au sein du collège permettant de faciliter la communication avec les familles ? De quelles « ressources » (traducteurs..) disposez-vous ? Personnels de l'établissement ressources en langue (langues d'origines des enseignants ou du personnel de vie scolaire par exemple), Traducteurs missionnés par l'ADATE

5) Quelle aide souhaiteriez-vous ?

Les parents et l'école

6) Rencontrez-vous les parents d'élèves allophones autant que les autres ? Je ne rencontre que les parents d'élèves allophones car je n'ai que des élèves allophones.

Quand vous les rencontrez, cela se fait-il à leur demande ? Est-ce vous qui proposez un RDV ? Où est-ce lors de réunions « classiques » ? Selon les besoins. Quand il y a un besoin, les parents sont convoqués par moi au la vie scolaire, ils sont aussi convoqués pour retirer les bulletins trimestriels et rencontrer les enseignants de leurs enfants.

7) Avez-vous l'impression que les informations écrites sont comprises par les familles à la

maison

Très difficilement

A votre avis, si difficultés il y a, est-ce dû à des incompréhension au niveau linguistique ?
À des difficultés de compréhension quant aux attentes de l'école, de son fonctionnement.. ?
À leurs difficultés de vie ?

Les difficultés rencontrées par les parents des élèves allophones sont similaires à celles des autres parents : mauvaise connaissance du français et du système scolaire, de ces codes et « traditions », méfiance vis à vis de l'école aussi parfois.

Les élèves allophones

8) Constatez-vous des difficultés particulières chez les EANA concernant les devoirs ? (les devoirs sont-ils faits?) Les conditions de vie de beaucoup des élèves sont souvent précaires et ne favorisent pas une atmosphère d'étude bienveillante en dehors de l'école. Pour beaucoup d'élèves ils ne travaillent qu'à l'école, et très peu voire pas du tout chez eux (incapacité des parents à les aider, lieux de vie inadapté...)

9) À quels problèmes, d'après vous, sont-ils confrontés lors de leur intégration en classe « ordinaire » ? (difficultés au niveau de la maîtrise de la langue orale/écrite ou des prérequis dans la discipline...) Maîtrise de la langue mais aussi souvent ce sont les prérequis dans la matière qui font défaut (en histoire par exemple)

Pas de méthode particulière utilisée mais des adaptations de ce qui se fait, des créations d'outils.

Pour l'alpha, utilisation de plusieurs méthodes dont Entrer dans la lecture lorsque le français est langue seconde.

Utilisation du blog de la classe sur lequel je fais des liens pour des activités qu'ils peuvent pratiquer en autonomie, chez eux ou au cdi, utilisation des iPads prêtés par Canopé au 2nd trimestre avec utilisation de Mindmaps, enregistreurs, applis ludiques et éducatives □ développement de l'autonomie et des compétences numériques comme tous les autres élèves.

Les sorties culturelles et artistiques (très nombreuses pour l'UPE2A d'Olympique) permettent de fédérer les élèves autour d'un même projet et de développer sa sensibilité pour la culture. Le domaine artistique reste ce qui est de plus facile pour les réunir, malgré des langues différentes, des religions, des origines des histoires. Ils développent une culture commune ainsi qu'une sensibilité / des opinions / des ressentis qui leur sont propres.

Annexe 3

Guide d'entretien avec le Principal du collège

Population du collège

- 1) Le collège est en REP ; constatez-vous des problèmes pouvant découler, à votre avis, du « profil » de la population du quartier ?
(+ demander infos sur situation socio professionnelle)

La situation des familles a forcément un impact sur la scolarité des élèves. J'ai établi un diagnostic sur le quartier. En résumé : il y a 25 nationalités différentes. Un élève sur 4 au collège est étranger. 60% d'entre eux sont boursiers (et ils bénéficient du taux maximum). Et n'entrent pas dans ces statistiques les élèves qui n'ont papiers, dont la situation n'est pas régularisée). 60% des familles vivent en dessous du seuil de pauvreté. 80% des parents n'ont aucun diplôme.

A mon sens, 3 facteurs ont un impact, des répercussions sur la scolarité :

- Les familles ne maîtrisent pas le « fait » scolaire. Elles sont très éloignées du système scolaire. Leurs préoccupations sont très éloignées de l'école.
- Le fait que la population se sent marginalisée ; elle ne s'approprie pas les codes de l'école.
- Le passé scolaire des familles : beaucoup sont fâchés par rapport à ce qu'ils ont pu vivre eux-mêmes à l'école.

- 2) Quels sont les dispositifs spécifiques mis en œuvre ici ? (du type « aide au travail personnalisé », dispositif d'accompagnement éducatif...)

Nous avons l'aide aux devoirs, le dispositif d'accompagnement éducatif 1 fois par semaine, pendant 6/8 semaines. C'est sur la base du volontariat. On incite quand même les jeunes que cela est susceptible d'aider mais ça ne marche pas beaucoup. L'inclusion est à parfaire. Les jeunes et leurs familles n'ont pas assez confiance en l'école. Ils préfèrent aller à la MJC.

Les familles que l'on rencontre se disent satisfaites du collège ; on a des retours positifs mais ce qui pose problème c'est le quartier. C'est très anxiogène pour certains ; il y a beaucoup de tensions à la périphérie du collège.

On a aussi le DSS, Suivi Sur Site ; une sorte de coaching, de tutorat pour les élèves en décrochage scolaire. C'est un professeur des écoles qui s'en charge.

Les EANA

- 3) Voyez-vous des avantages à accueillir au sein de l'établissement des élèves allophones ?

Constatez-vous des « problèmes » particuliers avec les élèves allophones et leur famille ? (Concernant la communication avec l'institution, le respect des règles...)

Selon vous, s'il y a des « problèmes », sont-ils dus à des incompréhensions au niveau linguistique ? À des difficultés de compréhension quant aux attentes de l'école ? À leurs difficultés de vie ?

A un manque de formation/information de la part du personnel de l'éducation ?

4) Comment percevez-vous les rapports entre familles allophones et institution scolaire ?
A votre avis, comment perçoivent-ils l'école ?
(Ont-ils beaucoup d'attentes ? Vous paraissent-ils au contraire démissionnaires..)

Certains culpabilisent, ne se sentent pas légitimes. Il faut redonner la place du parent au sein de l'équipe éducative.

Je pense qu'ils ont beaucoup d'attentes dans l'ensemble mais pour certains l'école n'est pas la priorité. Ils ont d'autres difficultés, d'autres préoccupations.

5) Rencontrez-vous les parents allophones autant que les « autres » ?
Dans quelles circonstances ? (Réunions « classiques » ? demande de rdv de votre part ? De leur part ?

Non je ne les rencontre pas. Les échanges se font avec l'enseignante de l'UPE2A.

6) Connaissez-vous leur situation (parcours migratoires, langues parlées, etc)

Non pas dans les détails.

Face aux différentes langues des enfants allophones et plurilingues, quelle place leur accordez-vous au sein de l'école ?

Est-ce selon vous une richesse ? Comment s'en servir dans les apprentissages scolaires ?

C'est une richesse absolue. Mais ici cela n'a pas une plu value. J'ai travaillé à Vaux en Velin. On organisait la semaine des nationalités. Les langues et cultures étaient valorisées. Ici, le contexte est différent. L'important est de travailler l'inclusion, le respect des différences, des singularités mais avec l'objectif

7) Disposez-vous de moyens spécifiques (médiateurs, traducteurs..) pour accueillir ces familles ?

Qu'envisageriez-vous afin de faciliter la communication entre le collège et les familles allophones ? (Traductions de documents..)

OEPRE

8) Que pensez-vous du dispositif OEPRE?

C'est une grande richesse. Et c'est bien le rôle de l'école. C'est un travail en lien avec les élèves. Il faut développer l'appétence à / POUR l'école. Symboliquement c'est fort que cela se passe au collège. Ça peut redonner confiance en l'école.

J'ai déjà été sensibilisé à ce type de dispositif dans les années 80. J'étais chargé de mission par le conseil départemental. Dans le collège = cours du français le soir. Dans la même structure un service social s'occupaient de primo arrivants et organisaient des cours de français aux parents le soir.

Annexe 4 Documents pour les cours de conjugaison

LE CONDITIONNEL PRÉSENT :

* **On utilise le conditionnel présent :**

1) comme une forme de politesse (souvent avec les verbes aimer, vouloir, pouvoir)

exemple : *Pourrions-nous avoir un peu de pain s'il vous plaît ?*

2) pour exprimer une action soumise à une condition (souvent après SI + IMPARFAIT)

exemple : *Si j'étais président, je donnerais une carte de séjour à tous les migrants.*



* **Formation :** radical du futur + terminaisons de l'imparfait

parler : je parlerais
tu parlerais
il-elle-on parlerait
nous parlerions
vous parleriez
ils-elles parleraient

finir : je finirais
tu finirais
il-elle-on finirait
nous finirions
vous finiriez
ils-elles finiraient

prendre : je prendrais
tu prendrais
il-elle-on prendrait
nous prendrions
vous prendriez
ils-elles prendraient

* **exercices :**

1) complétez les phrases suivantes en conjuguant le verbe au conditionnel

Nous (pouvoir) aller voir les enfants dimanche, non ?

Il (falloir) venir avant 18h si tu veux voir Sophie.

Si j'avais assez d'argent, j' (aimer) aller à New York.

Monsieur, je (vouloir) une baguette s'il vous plaît.

2) complète la phrase suivante :

Si j'avais la lampe d'Aladin, je.....

LES TEMPS DES VERBES : AIDE MÉMOIRE

* LE PRÉSENT :

être	avoir	aller
Je suis canadien. Tu français. Il turc. Nous sommes espagnols. Vous russes. Elles italiennes.	J' 20 ans. Tu as de la chance. Il/elle faim. Nous avons chaud. Vous rendez-vous Ils/elles soif.	Je vais au cinéma. Tu vas à l'école. Il/elle va faire du vélo. Nous allons au marché. Vous allez à la mairie. Ils/elles vont à la piscine.

Se réveiller	Finir / dire	prendre
Je réveille. Tu te réveilles. Il/elle réveille. Nous nous réveillons. Vous réveillez. Ils/elles réveillent.	Je finis / je dis tu finis / tu dis il finit / elle dit nous finissons / nous disons vous finissez / vous dîtes elles finissent / ils disent	Je prends le bus. Tu prends le tram. Il/elle prend l'avion. Nous prenons le métro. Vous prenez le car. Ils/elles prennent le bus

+ **pouvoir** : je peux- tu peux – il peut – nous pouvons- vous pouvez- ils peuvent

+ **vouloir** : je veux- tu veux- elle veut- nous voulons - vous voulez – ils veulent

+ **devoir** : je dois- tu dois- il doit- nous devons – vous devez- elles doivent

Je m'exerce :

a) Complétez le dialogue suivant avec les verbes **être** ou **avoir** au **présent**

-Bonjour, Marta. Ça va ?

-ça va bien. Je contente, j' de nouveaux voisins.

Ils espagnols comme moi. Ils mariés et ils un bébé : il 3 mois !

b) Complétez avec **pouvoir**, **vouloir** ou **devoir** au **présent**.

-Nous avons des amis à dîner ce soir, tu venir si tu
- C'est gentil mais, ce soir, je ne pas, je
terminer un travail urgent, c'est dommage !

*** LE PASSE COMPOSE :**

1) Observez et complétez

J' ai marché sur la plage.	Je suis allée au restaurant.
Nous avons dansé .	Je suis restée au lit.
Tu as pris le bus.	Ils sont arrivés hier.
Je n' ai pas couru .	Elle n' est pas venue .
Tu as fini ton travail.	Elles sont parties tôt ce matin.

Le verbe au passé composé a deux éléments :

a- Le verbe être ou avoir au

b- Le participe passé, qui se termine par :

⇒ pour les verbes en *-er*

⇒ pour certains verbes en *-ir*

⇒ **-is, -u ou -t** pour d'autres verbes.

2) Attention : quand le passé composé est formé avec être, on ajoute un -e au participe passé quand le sujet est féminin et un -s quand le sujet est au pluriel .

3) Observez la place de la négation : Je n'**ai pas** couru.

Je n'**ai pas** fait les courses.

4) Je m'exerce.

Complétez avec les verbes au passé composé :

La semaine de Mr Catastrophe

Lundi, M. Catastrophe (arriver) en retard au travail.

Mardi, il (avoir) un accident de voiture.

Mercredi, ses enfants (casser) l'ordinateur .

Jeudi, sa mère (entrer) à l'hôpital.

Vendredi, il (perdre) son travail.

Dimanche, sa femme (partir)

Imaginez la semaine de Mr Chance :

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

* LE FUTUR

A- LE FUTUR PROCHE

1) Observez

Je **vais faire** un gâteau.

Tu **vas venir**.

On **va danser**.

⇒ verbe aller au présent + verbe à l'infinitif (pas conjugué)

Attention à la négation : Je **ne** vais **pas** rester longtemps.

2) Je m'exerce .Mettez les verbes au futur proche :

-Nous (fêter) les 10 ans de notre fille le 10 juin.

-Vous (inviter) des amis ?

-Oui, on (inviter) quelques amis proches.

-Tu (acheter) une nouvelle robe pour l'occasion ?

-Nous on (faire) quelque chose de très simple.

B- LE FUTUR

1) Observez

Si vous allez à Paris, vous **découvrirez** de magnifiques monuments. Vous **aimerez** vous promenez dans cette ville. Vous **admirez** aussi ses musées .

Vous **finirez** votre séjour par un déjeuner dans un restaurant.

- Les terminaisons du futur sont : **-ai, -as, -a,-ons, -ez, -ont**
- pour les verbes en -er et -ir, la base du futur est l'infinitif (le verbe pas conjugué)
- pour les verbe en -re , on supprime le -e de l'infinitif
- attention aux verbes irréguliers : aller ⇒ j'irai / tu iras...
être ⇒ je serai / tu seras...
avoir ⇒ j'aurai / tu auras...
pouvoir ⇒ je pourrai / tu pourras...

2) Je m'exerce. Mettez les verbes soulignés au futur simple :

Samedi, je ne vais pas être à Paris, je vais passer la journée en Belgique avec Victor. Nous allons prendre le Thalys très tôt et nous allons descendre en gare de Bruxelles-Midi. De là, nous allons aller vers le centre-ville, nous allons retrouver des amis belges dans un restaurant typique. L'après-midi, on va avoir le choix entre visiter des musées ou bien se promener dans la ville. Et, en fin d'après-midi, on va rentrer à Paris par le train de 18h20. La journée va être intense !

.....

.....

.....

.....

RAPPELS : PASSE , PRÉSENT, FUTUR

1) complétez les phrase suivantes en utilisant le temps voulu.

J' (aimer beaucoup) le concert de jeudi dernier.

Wahoo ! J'(adorer) ce spectacle !

Je pense que je (beaucoup aimer) le concert de mardi prochain.

2) complétez les phrases suivantes et indiquez le temps des verbes

Tu as aimé le concert ? Non, je

..... ? Oh oui, j'adore !

3) pour donner son avis, on utilise aussi le verbe *plaire*

ça m'a plu / ça me plaît / ça me plaira, ça va me plaire
ça ne m'a pas plu / ça ne me plaît pas / ça ne me plaira pas, ça ne va pas me plaire

IMPARFAIT ET PASSE COMPOSE :

Emplois :

L'imparfait s'utilise en général pour décrire des habitudes passées, ou ce qui se passait quand un événement est arrivé.

Exemple : *Il jouait au foot tous les jours quand il avait 20 ans.*

Le passé composé s'utilise pour parler d'une action, un événement, pour répondre à la question « que s'est-il passé » ?

Exemple : *Nous regardions tous la TV quand soudain on a frappé à la porte.*

Complétez les phrases suivantes :

Quand je suis rentrée hier, il (dormir) sur le canapé.

Quand il est allé à Paris, il (dormir) dans le train.

Quand ils se sont rencontrés, ils (avoir) 20 ans.

Quand ils se sont rencontrés, ils (avoir) le coup de foudre.

Annexe 5
Vidéos Onisep « L'école expliquée aux parents » : questions de compréhension orale

1) Après avoir regardé la vidéo « Les missions de l'école », répondez aux questions suivantes :

*** Vrai ou faux ?**

- 1) Un enfant doit avoir la nationalité française pour pouvoir aller à l'école VRAI / FAUX
- 2) L'école est obligatoire à partir de trois ans VRAI / FAUX
- 3) Certaines écoles accueillent les enfants à partir de deux ans. VRAI / FAUX
- 4) L'école maternelle n'est pas très importante. VRAI / FAUX
- 5) L'école est gratuite de la maternelle au lycée. VRAI / FAUX
- 6) Les fournitures sont données aux familles. VRAI / FAUX
- 7) L'école prête les livres VRAI / FAUX
- 8) Les enfants en situation de handicap peuvent être accueillis à l'école. VRAI / FAUX
- 9) Après 16 ans les enfants ne peuvent plus étudier. VRAI / FAUX

*** Qu'apprennent les enfants en maternelle ? Citez au moins 3 activités.**

*** Quelles sont les missions de l'école ? (à quoi sert l'école)**

*** Quel est le rôle des parents ?**

*** L'école et les parents ont le même objectif principal pour leurs enfants. Lequel?**

*** A votre avis, quelles sont les valeurs de l'école ?**

*** Et chez vous, comme cela se passe-t-il ? (Discussion)**

2) Après avoir regardé la vidéo « L'entrée à l'école, l'organisation de l'école primaire », répondez aux questions suivantes :

1. Où et comment inscrit-on son enfant à l'école ?

.....

**2. Combien d'années les enfants restent-ils en maternelle ?
Quelles sont les classes ?**

.....

**3. Combien d'années les enfants restent-ils en primaire ?
Quelles sont les classes ?**

.....

4. Combien d'heures de cours y a-t-il par semaine ? Quels jours ?

.....

5. Quelle nouvelle discipline y a-t-il à l'école primaire ?

.....

6. Comment le maître vérifie-t-il ce que l'enfant a appris ?

.....

7. Comment s'appelle le document précisant les connaissances que doivent acquérir les enfants durant toute leur scolarité ?

.....

3) Après avoir regardé la vidéo « Le collège, le lycée et après », répondez aux questions suivantes :

1) Combien d'années passent les enfants au collège ? Quelles sont les classes ?

.....

2) Quelles informations trouve-t-on sur un emploi du temps ?

.....

3) Qu'est-ce que l'orientation ?

.....

4) Comment appelle-t-on le professeur avec qui on peut parler du travail et du comportement de son enfant ?

.....

5) Comment les professeurs vérifient-ils ce que les enfants ont appris ?

.....

6) Que se passe-t-il en 3^e ? Citez deux événements importants.

.....

7) Où peut aller votre enfant après le collège ? Quelles sont les 3 possibilités ?

.....

8) Quel examen préparent les lycéens en lycée général et technologique ?
En combien d'années ? A quoi cela sert-il ?

.....

9) Quels examens peuvent préparer les lycéens en lycée professionnel et centre de formation d'apprentis ? En combien d'années ?

.....

10) Que font les jeunes en lycée professionnel ?

.....

11) Que font les jeunes en centre de formation d'apprentis ?

.....

12) Que peuvent faire les jeunes après un CAP ou un Bac professionnel ?

Annexe 6

Documents pour aborder les points culturels

1) LES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE

La France est une République. Elle est dirigée par un président élu tous les 5 ans. Actuellement, c'est Mr Macron, qui vient d'être élu le 7 mai 2017) . Il vient de nommer son premier ministre : Edouard Philippe.

Tous les citoyens âgés d'au moins 18 ans peuvent voter.



La devise de la République est « Liberté, égalité, fraternité ».

La figure de Marianne est un symbole de la République ; elle représente ses valeurs. On la trouve dans les mairies et les bâtiments officiels. Son profil apparaît aussi sur les documents officiels, les timbres et les pièces de monnaie.



Le drapeau français bleu, blanc, rouge. L'ymne (le chant) national est la Marseillaise.

Le 14 juillet on célèbre la fête nationale (pour rappeler des événements de la révolution française de 1789) . C'est un jour férié (non travaillé).



Une autre valeur est importante en France : la laïcité.
La Charte de la laïcité est affichée dans chaque établissement scolaire.
Elle rappelle les règles pour vivre ensemble.

L'école est gratuite, obligatoire et laïque depuis la loi de 1905 qui a instauré la séparation de l'Église et de l'État.

2) ZAHIA ZIOUANI



Zahia Ziouani, née le 27 juin 1978 à Paris, est devenue chef d'orchestre à 20 ans.

D'origine algérienne, elle ne vient pas d'une famille de musiciens mais ses parents sont passionnés de culture.

A 8 ans, elle dirige la chorale de son école.

Elle apprend la guitare puis l'alto.

Elle a remporté plusieurs prix de

conservatoire.

Depuis 1998, elle dirige l'Orchestre Symphonique
Divertimento (composé de 70 musiciens!).
Elle mène des aussi des actions pour que tous les
publics accèdent à la culture, découvrent la musique
classique.

Elle est invitée aux quatre coins du monde pour diriger
des orchestres.

Elle a été à la tête de l'orchestre national d'Algérie
de 2007 à 2012.



3) LES ÉLECTIONS

La France est une République. Le président de la République est élu tous les 5 ans .Il a des pouvoirs importants. C'est le chef des armées, il signe les traités internationaux...

Il nomme aussi le 1^{er} ministre. Depuis mai 2017, c'est Mr Macron le nouveau président. Il vient de nommer Edouard Philippe comme premier ministre.

Tous les citoyens âgés d'au moins 18 ans peuvent voter. On vote dans l'isoloir (une cabine) pour mettre le bulletin dans l'enveloppe. On peut voter blanc . C'est quand on ne met rien dans l'enveloppe. Le vote nul, c'est quand on met un bulletin déchiré, ou si on écrit dessus. (Environ 8 % de votes blancs ou nuls cette année).



Certains citoyens qui ont le droit de voter décident aussi de ne pas aller voter. C'est le droit à l'abstention. Cette année il y a eu beaucoup d'abstentions (environ 25%).

LES ÉLECTIONS LÉGISLATIVES :

Tous les 5 ans, après l'élection présidentielle, on élit les députés. Ce sont les élections législatives. Elles auront lieu en juin (les 10 et 17). Il y a 6611 candidats.

Chaque député représente une circonscription (un bout de territoire). Il y a 557 circonscriptions.

Les députés font partie de l'Assemblée nationale, située au Palais Bourbon, à Paris. Chaque député a une place réservée, un siège.

Le rôle principal des députés est de proposer les lois et de les voter.



Annexe 7
Documents authentiques

01/09/16

Chers parents,

Je profite de ce début d'année scolaire pour me présenter et souhaiter la bienvenue à votre enfant dans cette classe de CE1/CE2 pour l'année 2016-2017. Il y a 24 élèves dans la classe : 17 CE1 et 7 CE2.

Je suis Emilie COIGNAC et vous pouvez me rencontrer sur rendez-vous, que vous pourrez prendre par l'intermédiaire de ce cahier de liaison.

Je vous invite à consulter le cahier de liaison tous les soirs, ainsi qu'à signer les informations qui y figurent.

Ce cahier vous permet également de m'informer de tout ce qui peut toucher à la vie et à la scolarité de votre enfant et que vous souhaitez porter à ma connaissance. Si vous avez une question, un doute ou un besoin d'information, n'hésitez pas !

Fourniture

Je vous rappelle la liste de fournir scolaire :

- Un agenda avec une page par jour (pas de cahier de texte)
- Une trousse avec un stylo bleu (effaçable de préférence), vert, rouge, un crayon de papier, une gomme, un taille-crayon, une colle, des ciseaux
- Une ardoise avec plusieurs feutres d'ardoises et un chiffon
- Une seconde trousse avec des crayons de couleur et des feutres
- deux boites de mouchoirs
- un verre en plastique
- Pour les CE2 ou nouvel élève : Un porte-vues 80 vues et un classeur grand format.

Durant l'année, nous utilisons beaucoup de feutres d'ardoise (au moins 5 par enfant) et de colle (une par période pour les petites colles en stick). Une petite réserve peut être laissée en classe dans un sac congélation au nom de votre enfant.

Je rappelle que mieux vaut **une trousse avec seulement les outils nécessaires et de choisir du matériel le plus simple possible.**

Je vous convierai à une réunion de rencontre et de présentation de l'année lors de la deuxième quinzaine de septembre.

Bonne rentrée et bonne réussite scolaire à vos enfants pour cette année !

Emilie COIGNAC

École maternelle Pont de Vence – Saint Egrève

Fiche de renseignements

Année scolaire 2016-2017

Nom : Prénoms :

Fille Garçon né(e) le : à

Département : Pays :

Adresse :

Code postal Ville :

Autorité parentale : père <input type="checkbox"/>	mère <input type="checkbox"/>	tuteur <input type="checkbox"/>
Situation familiale des parents :		
<input type="checkbox"/> mariés, vie maritale, PACS	<input type="checkbox"/> célibataire	<input type="checkbox"/> divorcés, séparés <input type="checkbox"/> veuf(ve)
Si tuteur ou autre personne responsable : nom :		
Prénom :		
Adresse :		
Téléphone :		

Nom de jeune fille :	Nom d'usage :
Prénom :	Adresse (si différente) :
domicile :	Code postal et ville
portable :	
professionnel :	
Adresse électronique :	
Profession :	
Employeur et adresse :	

Nom :	
Prénom :	Adresse (si différente) :
domicile :	Code postal et ville
portable :	
professionnel :	
Adresse électronique :	
Profession :	
Employeur et adresse :	

En cas d'accident, prévenir (en dehors des parents) :	
Nom :	tel :
.....	
Médecin	
traitant :	tel :
.	
En cas d'urgence, un élève accidenté est orienté et transporté par les services de secours vers l'hôpital. La famille est immédiatement avertie par nos soins.	
Nom de la compagnie d'assurance scolaire :	N° de
contrat :	
Frères et Sœurs	

Nom (si			
---------	--	--	--

différent)					
Prénom					
Année de naissance					

Personnes autorisées à prendre votre enfant à la sortie de l'école

Nom				
Prénom				
Lien avec l'enfant				

Prise en charge extérieure pendant le temps de classe : oui non

Orthophonie :

jour :heure :

Nom de

l'orthophoniste :

Autre thérapie : jour

.....heure :

Nom du

thérapeute :

Observations particulières que vous jugez utiles de porter à la connaissance de l'école (traitements en cours, port de lunettes, précautions particulières à prendre...)

.....

.....

.....

.....

Périscolaire

<p>L'enfant déjeune t-il à l'école :</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> occasionnellement</p> <p><input type="checkbox"/> lundi <input type="checkbox"/> mardi <input type="checkbox"/> jeudi <input type="checkbox"/> vendredi</p>	<p>L'enfant reste à l'accueil périscolaire :</p> <p>matin <input type="checkbox"/> soir <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> lundi <input type="checkbox"/> mardi <input type="checkbox"/> mercredi <input type="checkbox"/> jeudi</p> <p><input type="checkbox"/> vendredi</p>
--	--

Autorisation (à remplir par les deux parents en cas d'adresses différentes) (ne cocher qu'en cas de refus)

Mère Je ne désire pas communiquer mon adresse aux associations de parents d'élèves.

Je ne souhaite pas que mon enfant soit photographié(e) ou filmé(e) dans le cadre des activités scolaires.

Père : Je ne désire pas communiquer mon adresse aux associations de parents d'élèves.

Je ne souhaite pas que mon enfant soit photographié(e) ou filmé(e) dans le cadre des activités scolaires.

IMPORTANT : Veuillez signaler tout changement modifiant les indications mentionnées sur cette fiche.

Date :

Signature de la mère :

Signature du père :

AIDE POUR REMPLIR UN FORMULAIRE...

* SITUATION

-civilité : Mme / Mr/ Mlle

-nom / nom marital / nom d'usage / nom de famille / nom de naissance

-situation familiale : marié / pacsé / vie maritale / vie commune / concubinage
séparé / divorcé / veuf / célibataire

(= notre conjoint / concubin / époux / partenaire lié par un pacs...)

-liens de parenté : parents/ grand-parents / cousin...

-pour les enfants (liens avec l'enfant) : représentant légal / responsable / père / mère / tuteur
(+ personnes autorisées à prendre l'enfant à la sortie/ à appeler en cas d'urgence)

-adresse : commune / code postal/ département / complément d'adresse (lieu-dit, résidence,
bâtiment)

vous résidez à / vous êtes domicilié à ...

-téléphone : domicile / portable / travail ou autre

-adresse mail / mèl / courriel

* DOCUMENTS / PIÈCES A FOURNIR

-justificatif (quotient familial caf / de domicile : facture EDF, avis d'imposition

-assurance responsabilité civile

-RIB : relevé d'identité bancaire (pour un prélèvement automatique...)

-jugement du tribunal (en cas de divorce)

-copie de la pièce d'identité (carte d'identité, passeport)

* A L' ÉCOLE

-qualité : externe / D.P (demi pensionnaire)

-PAI : Projet Accueil Individualisé (pour les enfants qui ont une maladie, une allergie...)

-allergies alimentaires

-présence régulière / occasionnelle (à la cantine, au périscolaire..)

* DIVERS

-je soussigné(e) Madame/ Monsieur Dupond atteste ...certifie

A - Identification de l'enfant ou de l'adulte concerné par la demande

Nom de naissance : _____
Nom d'épouse ou nom d'usage : _____
Prénom(s) : _____
Sexe : Masculin Féminin
Nationalité : Française EEE ou Suisse Autre
Date de naissance : _____
Lieu de naissance : _____ Code postal : _____
Commune : _____
Pays : _____
Si vous résidez à l'étranger, précisez votre date d'entrée en France : _____
N° de sécurité sociale : _____
Nom de l'organisme de sécurité sociale : _____
Si vous avez déjà un n° de dossier MDPH, précisez : _____
Le n° : _____ Dans quel département? : _____

2 - Coordonnées du demandeur

Adresse : Numéro : _____ Voie : _____ Localité : _____
Code postal : _____ BP : _____ Cedex : _____
Si le demandeur habite à l'étranger : Pays : _____ Division territoriale : _____
Si vous souhaitez que les courriers de l'administration (autres que les décisions) soient adressés à une autre personne, veuillez préciser son nom et ses coordonnées : Madame Monsieur Personne morale
Nom : _____ Prénom : _____
OU raison sociale : _____
Adresse : Numéro : _____ Voie : _____ Localité : _____
Code postal : _____ BP : _____ Cedex : _____
Si le demandeur habite à l'étranger : Pays : _____ Division territoriale : _____
Téléphone : _____ Indiquez l'indicateur pour le pays étranger : _____
 J'accepte de recevoir par courrier électronique les documents transmis en cours d'instruction par l'administration à l'adresse suivante : _____
J'ai pris bonne note que, dans un tel cas, la date de notification sera celle de la consultation du courrier électronique ou, au plus tard, celle de l'envoi de ce courrier électronique augmentée de huit jours.

Exemple : Je soussigné(e) Monsieur (ou Madame) (précisez le nom), demeurant (indiquer l'adresse) et agissant en qualité de (père ou mère), autorise mon fils (ou ma fille) (précisez le nom) et demeurant à la même adresse (ou une autre si elle est différente) à (précisez le motif).

Je certifie avoir l'autorité parentale sur cet enfant.

Annexe 8
Guide d'entretien avec les parents pour le bilan
OEPRE : BILAN DES PARENTS :

1. Nationalité :
2. Age :
3. Durées de séjour en France
4. Projet migratoire : intention de rester en France ? Incertitudes ?
5. Comment se sentent vos enfants à l'école ? (Rapport aux autres / à la scolarité)
6. Et dans votre pays ? (relations/ résultats scolaires)
7. De votre côté, comment s'est passée votre scolarité ?
8. Que pensez-vous des relations avec les professeurs de vos enfants ? De l'accueil des écoles, collèges.. ?
9. Quelles sont vos habitudes de lecture-écriture au sein de la famille ?
10. Avez-vous le sentiment d'avoir progressé ?
11. Pensez-vous avoir une meilleure connaissance du système éducatif en France (fonctionnement, rôles des différentes personnes., etc.) ?
12. Vous sentez-vous davantage capable d'aider vos enfants (pour les devoirs, etc.) ?
13. Qu'avez-vous particulièrement apprécié ?
14. Qu'est ce qui ne vous a pas plu, intéressé ?
15. Que souhaiteriez-vous pour améliorer les cours d'OEPRE ?

OEPRE : BILAN DES PARENTS. (entretien semi directif ; retranscrit en direct)

* Nationalités : lybienne

* Ages : 35 ans

* Durées de séjour en France : 2 ans

* Projet migratoire : intention de rester en France ? Incertitudes ?

Je veux rester avec mon mari et mes enfants. Mes enfants ils aiment beaucoup ici.

* Comment se sentent vos enfants à l'école ? (Rapport aux autres / à la scolarité)

Et dans votre pays ? (Relations /résultats scolaires)

Très bien. Ils apprennent la musique (ils sont au conservatoire). Dans mon pays la vie était plus difficile.

* De votre côté, comment s'est passée votre scolarité ?

Très bien ; j'étais première.

* Que pensez-vous des relations avec les professeurs de vos enfants ? De l'accueil des écoles, collègues ?

Je ne vois pas trop les Professeurs. GDD

Ça va. C'est juste que parfois je ne comprends pas tout. Parfois c'est difficile de lire les mots. (C'est cette maman qui est venue me demander d'éclaircir certains commentaires-très élogieux- concernant ses 2 enfants).

(Habitudes de lecture-écriture dans la famille)

* Avez-vous le sentiment d'avoir progressé ? Oui je comprends mieux. J'arrive à parler plus.

Pensez-vous avoir une meilleure connaissance du système éducatif en France (fonctionnement, rôles des différentes personnes) Oui. On sait plus de choses sur l'école.

Vous sentez-vous davantage capable d'aider vos enfants (pour les devoirs, etc) ?

Qu'avez-vous particulièrement apprécié ? J'ai aimé les discussions sur tout, la conjugaison, les lectures (aux enfants)

Que souhaiteriez-vous pour améliorer les cours d'OEPRE ?

Passer les niveaux.

Qu'avez-vous pensé des lectures aux enfants ?

C'était très bien. Mon fils était content. Je suis contente d'avoir vu sa classe. J'aime bien lire les histoires aux enfants.

OEPRE : BILAN DES PARENTS :

* Nationalités : *irakienne*

* Ages : *31 ans*

* Durée de séjour en France : *arrivée en février 2016 (son mari, étudiant, est ici depuis 2015)*

* Projet migratoire : intention de rester en France ? Incertitudes ?

Oui. En Irak c'est la guerre. Tout le monde meurt dans les rues.

* Comment se sentent vos enfants à l'école ? (Rapport aux autres / à la scolarité)

Et dans votre pays ? (Relations ; résultats scolaires)

Ma fille Assal ça va. Elle a 3 ans. Pour mon fils Bashar, il a 6 ans...Le problème, là-bas, les gens, ils disent beaucoup de gros mots. Il a des copains. Il fait des bêtises. Sinon, il parle très bien le français.

(Il a passé les tests pour entrer à l'école internationale arabe, à Menon ; pour l'an prochain, mais n'a pas été pris.)

En Irak, tout était bien à l'école. Ils apprenaient l'arabe, l'anglais, le français dans une école privée.

* De votre côté, comment s'est passée votre scolarité ?

Très bien.

* Que pensez-vous des relations avec les professeurs de vos enfants ? De l'accueil des écoles, collègues ?

Avec le professeur ça va. Je peux écrire un mot ; il répond et je peux le voir, lui parler. C'est plus compliqué avec le directeur.

(au début de l'année suite à des soucis de comportement de la part d'autres enfants qui embêtaient son fils, une dame de la maison des habitants l'a aidée à envoyer un mail pour expliquer la situation mais elles n'ont pas eu de réponse de la part du directeur).

(Ajoutées à cela : les habitudes de lecture-écriture dans la famille)

* Avez-vous le sentiment d'avoir progressé ?

Oui, on apprend beaucoup de choses sur la vie. (Idées de vacances, transport, etc.)

Pensez-vous avoir une meilleure connaissance du système éducatif en France (fonctionnement, rôles des différentes personnes, etc.) *Oui*

Vous sentez-vous davantage capable d'aider vos enfants (pour les devoirs) ?

Oui en mathématiques. La lecture des sons c'est difficile ; je ne suis pas sûre des sons.

Qu'avez-vous particulièrement apprécié ?

Les informations sur la vie (les conseils pratiques)

Qu'est ce qui ne vous a pas plu, intéressé ? *Tout était bien.*

Que souhaiteriez-vous pour améliorer les cours d'OEPRE ?

Passer un diplôme, les niveaux. Et aussi séparer les niveaux dans le groupe. Il y a beaucoup de différences.

Qu'avez-vous pensé des lectures aux enfants ?

C'était super. J'ai aimé aller à l'école. Les enfants étaient sages. Ils ont bien écouté ; c'était bien de leur apprendre un peu l'arabe.

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Présentation du contexte et de la problématique	9
Chapitre 1. Le collège Olympique	10
1. Contexte institutionnel et géographique	10
2. Public accueilli et équipe éducative	11
3. Accueil des élèves allophones.....	12
Chapitre 2. Les instructions officielles	14
1. Principes fondamentaux	14
2. Accueil des EANA.....	15
3. Accueil des parents et le dispositif Ouvrir l'école aux parents	17
Chapitre 3. Mission de stage et problématique.....	21
1. Choix du sujet et intérêts	21
2. Mission de stage et démarche retenue : la recherche action	22
3. Problématique et hypothèses de travail	24
Partie 2 - Notions clés	27
Chapitre 4. Les relations école-familles	28
1. Historique	28
2. Représentations réciproques et difficultés des familles	29
3. Vers une collaboration	32
Chapitre 5. Obstacles et éléments de réussite chez les EANA.....	35
1. Obstacles	35
2. Réussites.....	38
Chapitre 6. Identité et langue	40
1. Définition de l'identité.....	40
2. La langue, un élément central de l'identité	41
Chapitre 7. L'intégration.....	44
1. Définition d'intégration	44
2. Intégration linguistique	45
3. Français Langue Seconde et Français Langue de Scolarisation	47
Partie 3 - Expérimentation et retour	50
Chapitre 8. Élaboration de la formation	51
1. Questionnaire aux parents	51
2. Public visé et profil des apprenants	52
2.1. Age des apprenants et enfants	55
2.2. Durée des séjours et projets migratoires	55
2.3. Langues : rapport entre langue maternelle et langue cible	56
3. Analyse de leurs motivations	58
4. Rencontres et entretiens	59
Chapitre 9. Description et analyse de la formation	61
1. Contenus de la formation.....	61
1.1. Connaissance du système scolaire	63
1.2. Apports linguistiques (entre prévision et improvisations)	64
2. Approches didactiques inspirantes et actions menées	66
2.1. S'appuyer sur les ressources plurielles	67
2.2. Lecture en langue d'origine et reconnaissance identitaire	68
Chapitre 10. Déroulement et analyse d'une séance	71
1. Analyse d'une séance	71
2. Retours et bilan	73
2.1. 1- Du côté des apprenants	73
2.2. Bilan personnel.....	75

Conclusion.....	77
Bibliographie	79
Sitographie.....	81
Sigles etabréviations utilisés.....	82
Table des annexes	83
Table des matières.....	124

MOTS-CLÉS : Accueil, intégration, partenariat, réussite

RÉSUMÉ

Ce travail propose à partir de l'opération OEPRE de décrire des démarches pouvant encourager la participation des parents d'élèves allophones et plurilingues en vue de faciliter l'intégration des familles souvent fragilisées par une arrivée récente et démunis face à l'institution scolaire. 3 axes sont développées pour cela : Les cours avec le objectifs officiels d'OEPRE (connaissance de la langue, du système scolaire, des valeurs de la République), des sorties culturelles (salle de spectacles, ludothèques) et des lectures en langue d'origine effectuées par les parents volontaires à des enfants de maternelle. Ces dernières sont enrichies par des échanges sous forme de petites séances d'éveil aux langues. Par une meilleure connaissance de l'environnement proche qu'est l'école on aspire ainsi à favoriser la réussite des enfants et, plus largement, à faciliter l'intégration des familles dans la société d'accueil.