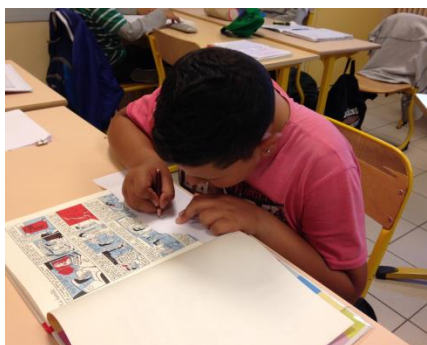


Mémoire de stage professionnel

CASNAV de Toulouse
École Primaire Monge
Collège Claude Nougaro

L'intégration scolaire et sociétale des jeunes migrants en France



Présenté par Chloé Sauvestre
Enseignante référente : Mme Vanda Marijanović

Master 2 Mention Français Langue Étrangère
Parcours Apprentissage/Didactique du Français Langue Étrangère
Département des Sciences du Langage
UFR de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères
Université Toulouse – Jean Jaurès
Année universitaire 2017-2018

Photographies de couvertures : les élèves du groupe collège (à droite) et primaire (à gauche)

"Quand on finit un jour par oublier le voyage de ses parents, de ses grands-parents, de ses aïeux, on risque aussi d'oublier que nous sommes tous métis. Les enfants d'aujourd'hui sont là pour nous le rappeler, heureusement."

Marie Rose Moro

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements iront tout droit à la directrice du CASNAV, Madame Laurence Ciclaire ainsi qu'à tous les membres de l'équipe sans qui ce stage n'aurait pu avoir lieu : la sous-directrice, Madame Isabelle Cévenes et enfin José, Sophie, Françoise, Hélène et Corinne. Ils ont su me faire confiance et m'intégrer dans leur équipe pendant ces cinq mois de stage.

Je remercie également les directrices de l'école primaire Monge, Fanny Ridel et du collège Claude Nougaro, Katy Dufour qui ont cru en moi et qui m'ont permis de réaliser mes projets au sein de leurs établissements.

Je tiens bien évidemment à remercier mes deux tutrices, Emmanuelle et Emilie, pour leurs disponibilités et leurs confiances. Elles ont su m'entourer, m'accompagner et me guider dans mes projets et je leur en suis entièrement reconnaissante. J'ai beaucoup appris à leur côté et je suis très heureuse d'avoir pu effectuer mon stage avec elles. J'eus la chance de pouvoir bénéficier d'un encadrement de qualité de leur part ce qui m'a permis de m'améliorer au fil des mois.

Merci à tous mes élèves de primaire et de collège sans qui cette expérience n'aurait pu voir le jour. Je vous remercie de votre gentillesse, de votre coopération et de votre motivation à mes côtés. Je vous garde dans mon cœur et je vous souhaite à tous un très bel avenir en France ou ailleurs : Imane, Houda, Azaab, Ayman, Hayet, Soufiane, Adam, Adam, Youssef, Amine, Anis, Emiljano, Marta et Angel et, à vous aussi mes élèves de collège : Alex, Samson, Igor, Hanaa, Alejandro, Hamidou, Lassana, Bouna, Ilia, Mamadian, Merjeme, Kerene, Dino, Omar, Eduart, Ramadan et Maria.

Ce projet de stage et de recherche a été très soutenu par mon enseignante référente Madame Vanda Marijanović qui m'a toujours guidé dans mes recherches et qui a cru en moi dès le début. Merci d'avoir été à mes côtés et d'avoir laissé libre choix à mes différentes initiatives.

Merci également à mes amies pour leur soutien durant cette année de Master. Un merci tout particulier à Ceren, Noémie, Caroline, Anne-Sophie et Pauline.

Enfin, je remercie mes parents et ma famille qui ont toujours cru en moi et qui me soutiennent chaque jour un peu plus.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
TABLE DES MATIÈRES	4
TABLE DES FIGURES	7
TABLE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	8
INTRODUCTION	10
I. PRESENTATION DU STAGE.....	15
I.1 Le CASNAV	15
I.1.1 La structure et sa situation.....	15
I.1.2 Les circulaires qui régissent cette institution.....	16
I.1.3. Un exemple de formation : la journée des partenaires	17
I.1.4 Un échange en permanence avec le centre d'accueil.....	18
I.1.5. Notre travail au CASNAV	20
I.2 L'école primaire Monge.....	22
I.2.1 Présentation de la structure	22
I.2.2 Présentation de la classe UPE2A	23
I.2.3. Présentation des élèves.....	26
I.2.4 Présentation du fonctionnement de la classe UPE2A	28
I.2.5. Les tâches confiées	30
I.2.6 Les sorties.....	35
I.2.7 La réunion avec les parents.....	42
I.2.8 La création d'un matériel pédagogique : l'évaluation sur le projet du patrimoine.....	43
I.2.9 Le spectacle de fin de stage.....	44
I.3 Le collège Claude Nougaro.....	46
I.3.1 Présentation de la structure	46
I.3.2. Présentation de la classe UPE2A NSA	47
I.3.3. La présentation des élèves.....	48
I.3.4. Présentation du fonctionnement de la classe UPE2A.....	51
I.3.4. Les tâches confiées	53
I.3.5 Le jour de la représentation.....	58
I.3.6 Le journal de la classe.....	59
Conclusion partielle.....	62
II. QU'EST-CE QUE L'INCLUSION EN FRANCE ?.....	64
II.1 Assimilation/ Intégration/ Inclusion/ Insertion.....	64

II.1.1 La définition de ces termes	64
II.1.2 Le concept d'intégration.....	65
II.1.3 L'intégration et la normalisation.....	66
II.1.4 La notion d'identité culturelle	66
II.2. Historique des mesures d'inclusion pour les jeunes migrants.....	67
II.2.1 Les différents noms pour les élèves migrants.....	67
II.2.2 Les circulaires.....	68
II.2.3 Des circulaires pour l'enseignement des langues maternelles	70
II.3 Historique des mesures d'inclusion des enfants du voyage	70
II.3.1 Histoire et origine des gens du voyage	70
II.3.2 Les différents peuples du voyage	71
II.3.3 La scolarisation de ces enfants gitans	71
II.4 Quelle vision de l'inclusion pour les migrants ?	72
III. L'ENSEIGNEMENT EN VUE D'UNE INTÉGRATION	74
III.1 L'enseignement en classe primaire.....	74
III.1.1 Remédier aux blocages linguistiques.....	74
III.1.2 Des intervenants extérieurs qui rentrent dans ce processus d'intégration.....	76
III.1.3.La valorisation de la langue maternelle	77
III.1.4.Etre bilingue, un objectif à atteindre pour pouvoir s'intégrer	79
III.1.5 Le rôle de la mascotte en FLE à l'école primaire	80
III.1.6 Education alternative possible avec ces jeunes migrants ?	81
III.2 L'enseignement au collège	84
III.2.1 Education alternative au collège, une possibilité ?.....	84
III.2.2 Des élèves analphabètes dans leurs langues	85
III.2.3 Négocier l'histoire avec les migrants.....	88
III.2.4 Le certificat de formation générale (CFG), la clé de l'insertion	89
III.2.5 L'inclusion par les gros mots et les insultes.....	90
III.2.6. La valorisation de leurs langues maternelles et de leurs cultures	93
III.2.7 L'inclusion scolaire par le théâtre.....	95
III.3 L'enseignement aux EFIV	99
III.3.1 La difficile scolarisation des EFIV	99
III.3.2 Accepter cette communauté et améliorer leur inclusion (ou pas ?)	101
Conclusion partielle	102
GRILLE D'ÉVALUATION.....	103
CONCLUSION	112

BIBLIOGRAPHIE	120
FILMOGRAPHIE.....	121
METHODES FLE	121
EMISSIONS DE RADIO	121
ALBUMS JEUNESSE	122
SITOGRAFIE.....	122
TABLE DES ANNEXES NUMÉRIQUES	123
TABLE DES ANNEXES	123

TABLE DES FIGURES

Figure 1: Le bureau de l'espace accueil.....	19
Figure 2: L'entrée de l'école primaire Monge.....	22
Figure 3: Le décor de la classe UPE2A primaire	23
Figure 4: Livre bilingue français- italien.....	23
Figure 5: Livre bilingue français-arabe.....	24
Figure 6: Tableau qui présente le pays d'origine des élèves, leur âge, leur nationalité et leur niveau en français.	27
Figure 7: Notre mascotte Boule	32
Figure 8: Boule sur la tyrolienne avec Houda	32
Figure 9: Boule au marché aux puces avec Adam	33
Figure 10: Tableau de nos sorties culturelles	35
Figure 11: Bataille de boules de neige avec les élèves de primaire.....	37
Figure 12: Boule au marché Victor Hugo	40
Figure 13: Notre dégustation de fromages	41
Figure 14: La cour extérieure du collège Claude Nougaro.....	45
Figure 15: L'entrée du collège.....	47
Figure 16: La salle de classe UPE2A	47
Figure 17: Nos exposés sur Brindille.....	48
Figure 18: Tableau qui récapitule le pays d'origine, les langues parlées, le jour d'arrivée, l'âge et le niveau en français des élèves.....	50
Figure 19: Planning de la semaine en classe UPE2A.....	52
Figure 20: Représentation visuelle du son [n].....	85
Figure 21: Représentation visuelle du son [r].....	88

TABLE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AME : Aide médicale de l'État

BCD : Bibliothèque centre documentaire

CADA : Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs

CDI : Centre de documentation et d'information

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CEFISEM : Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants

CFG : Certificat de formation générale

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CLAC : Classe d'accueil

CLAD : Classe d'adaptation

CLAÉ : Centre de Loisirs Associé à l'École

CLIN : Classe d'intégration

CNDA : Cour Nationale du Droit d'Asile

CPE : Conseiller principal d'éducation

DALF : Diplôme approfondi de langue française

DELF : Diplôme d'études en langue française

DILF : Diplôme initial de langue française

EANA : Élèves allophones nouvellement arrivés

EFIV : Enfants issus de familles itinérantes et voyageurs

ELCO : Enseignement langues et cultures d'origine

FLE : Français langue étrangère

FLS : Français langue seconde

FLSco : Français langue de scolarisation

FNASAT : Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes et les gens du voyage

IA-DAASEN : Inspecteurs d'académies- directeurs académique adjoints des services de l'éducation nationale

NSA : Non Scolarisé Antérieurement

OFPRA : Office français de protection des réfugiés et des apatrides

TPSA : Très Peu Scolarisé Antérieurement

UNISAT : Union nationale des institutions sociales d'actions pour les Tsiganes

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

INTRODUCTION

Le présent mémoire vient achever notre¹ seconde et dernière année du Master *Apprentissage Didactique du Français Langue Étrangère* (ADFLE) à l'Université de Toulouse Jean Jaurès et notre future entrée dans le monde professoral. Durant cette année de Master, nous avons choisi d'effectuer un stage (cf. Annexe 1) avec les jeunes migrants au sein de la ville de Toulouse car, ayant effectué la première année de Master à l'étranger, nous souhaitions rester quelques mois à Toulouse avant de partir en août prochain pour l'Argentine. Ce choix vient également de la formation que nous avons reçu en première et seconde année car ces années de Master nous ont emplies d'une grande curiosité envers le public étranger migrant. Ce mémoire rendra compte à la fois de nos expériences en tant que professeur de Français Langue Étrangère mais également de nos observations, de nos remarques et de nos analyses.

Permettez-nous de revenir brièvement sur ces années de formation en Master afin de comprendre la motivation première de ce stage et la problématique que nous aborderons.

Depuis la première année de Master que nous avons effectué à distance via l'Université de Besançon, nous nous sommes passionnée par le cours donné par Madame Nathalie Thamin intitulé « *Introduction à l'illettrisme et à l'alphabétisation* ». En effet, à la suite d'une Licence Espagnol, nous ne nous étions pas destinée à enseigner le français à des étrangers, et encore moins à des étrangers résidant en France. Ce cours nous a donc beaucoup attirée et nous avons alors commencé à faire de nombreuses recherches sur ce public migrant. Plus nous nous y intéressions et plus nous trouvions ce public complexe et passionnant à la fois. Nous avons pensé qu'il nous faudrait beaucoup de temps avant de comprendre l'ensemble des problématiques qui concerne le public migrant. Cela nous a conforté fortement dans le choix du stage. Nous avons également entendu parler de la structure du centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs (CASNAV), qui s'occupait de l'ensemble des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) et qui proposait un grand nombre de ressources pour les professeurs de français langue étrangère (FLE). Nous avons décidé alors de nous rapprocher de cette structure afin de savoir si une stagiaire pouvait être acceptée pour quelques mois. Concernant le choix du public, c'était plus une question

¹ Le « nous » de modestie sera employé dans ce mémoire afin d'indiquer ma propre expérience

d'affinité avec les jeunes enfants. Le film- documentaire « *La cour de Babel* » (Bertuccelli, 2013) a été aussi pour nous un déclic concernant la problématique de l'intégration des jeunes migrants plutôt que des adultes. Dans ce film, nous percevons la fragilité de ce public car l'adolescence vient se calquer à cette immigration, à cette nouvelle langue, à cette nouvelle culture, et selon nous, un professeur d'UPE2A doit pouvoir leur donner les moyens de trouver ce nouvel équilibre et de les intégrer au mieux dans sa classe.

Le choix de notre sujet de recherche concernant leur intégration en France n'est pas anodin non plus. En effet, nous trouvons que depuis l'augmentation du terrorisme en France, des Français avaient tendance à rejeter la faute sur l'immigration et, par ce biais, à accuser les migrants. Nous trouvons ce comportement honteux et totalement injuste, car si les migrants viennent sur le territoire français c'est par besoin d'aide et, il n'y a malheureusement pas assez de moyens mis en place pour eux, notamment pour leur permettre de s'intégrer dans notre société. Étant bénévole à la Croix-Rouge nous avons également pu participer à l'une de ses nombreuses formations et l'une d'elles concernait justement la « *sensibilisation aux migrations* ». Cette formation, qui bientôt ouvrira ses portes au grand public, essaie de déconstruire les préjugés que nous pouvons entendre sur les migrants et elle nous rappelle la définition de *migrant*, à savoir: « *une personne ayant changé de lieu de résidence, que ce soit en franchissant une frontière internationale (migration internationale) ou en se rendant dans une autre région, un autre district ou une autre municipalité de son pays d'origine (migration interne)* » (Programme des Nations Unies pour le Développement, 2009, p.16). Dans ce terme de *migrant* nous regroupons autant les réfugiés, les demandeurs d'asile, les étudiants, ou encore les résidents de longue durée. Nous avons connoté dans notre époque actuelle ce terme de « *migrant* » comme faisant allusion uniquement aux réfugiés et aux demandeurs d'asile. Dans ce mémoire, lorsque nous aborderons le terme de « *migrant* » nous ferons uniquement référence aux enfants réfugiés et aux demandeurs d'asile qui ont fui leurs pays.

Il est important de définir ces termes car nous les aborderons au cours de ce mémoire. Un demandeur d'asile est une personne qui a fui son pays parce qu'elle y a subi des persécutions ou craint d'en subir, et qui demande une protection. Il faut savoir qu'en France, la demande d'asile est examinée par l'office français de protection des réfugiés et des apatrides (OFPRA) et, en dernier recours, par la Cour Nationale du Droit d'Asile (CNDA). À l'insu de son dossier, le demandeur d'asile peut obtenir le statut de réfugié ou une protection subsidiaire, ou être débouté de sa demande ce qui a pour conséquence de lui faire perdre son droit de séjour en France. Un réfugié est une personne à qui est accordée une protection, en

raison des risques de persécutions qu'elle encourt dans son pays d'origine. C'est souvent une pluralité de causes qui poussent les familles sur la route de l'exil comme la pauvreté, les conflits, les difficultés sociales et politiques, les problèmes environnementaux, les persécutions, la recherche de liberté... Cependant une question se soulève ici : les migrants doivent-ils se plier à notre culture lorsqu'ils arrivent dans notre pays, ou bien devons-nous prendre en compte leurs cultures et l'intégrer à notre société ? Quand nous nous sommes intéressée aux dispositifs des classes UPE2A nous avons remarqué lors de nos stages que certains élèves étaient exclus dans la classe du fait qu'ils ne parlaient pas la langue française et qu'ils étaient traumatisés par leur histoire. N'y-aurait-il pas un moyen pour parvenir à créer une union de force entre ces élèves migrants et que chacun parvienne à trouver sa place dans la société en commençant par l'école ? De plus, ces élèves ne peuvent pas rester plus d'un an dans cette classe : est-ce alors suffisant pour des enfants migrants venant de pays en guerre, ayant parfois assisté à des scènes violentes et ayant des traumatismes importants ? Ces enfants n'auraient-ils pas besoin de plus de temps pour s'apaiser et trouver un nouvel équilibre ? De plus, l'immigration est de plus en plus importante au fil des années, notamment au niveau des pays de l'Europe de l'est : « *Les développements de la crise en Europe [...] ont fortement relancé une immigration venue de la péninsule ibérique ou d'Italie* » (Cherqui, 2015, p.13). Notre devoir est d'accueillir ces migrants et jeunes migrants en France et notamment dans nos écoles afin de les inclure dans notre société et de se nourrir de leurs richesses. Pour donner quelques chiffres, l'année dernière 534 enfants migrants ont été scolarisés seulement dans le Département de la Haute-Garonne.

Ce sont l'ensemble de ces problématiques que nous développerons dans notre mémoire. Nous ne prétendons pas trouver une solution à cette intégration mais, pour le moins, tenter de l'améliorer serait déjà un bon début et serait une aide précieuse pour l'ensemble des professeurs en UPE2A. Nous avons eu beaucoup de mal à trouver une seule problématique car les observations que nous avons faites soulevaient à chaque fois d'autres questions et il a donc fallu faire un choix. Tout au long de ce mémoire, nous avons travaillé sur deux publics différents rencontrés pendant ce stage, à la fois les jeunes migrants et les jeunes enfants des gens du voyage. Nous nous sommes donc longuement posée la question de savoir si la problématique devait intégrer ces deux publics ou si au contraire il serait plus judicieux de se concentrer sur l'un deux. Après de longues réflexions nous avons choisi de nous concentrer sur les jeunes migrants même si nous ferons un parallèle avec les enfants des gens du voyage dans ce mémoire. Nous voulions trouver une problématique qui révèle le statut actuel des

dispositifs déjà en place pour l'arrivée de ces enfants et c'est ainsi que nous nous sommes tournée vers cette idée d'intégration. Cependant, ce terme est ambigu et, actuellement, nous lui préférons celui « *d'inclusion* » car il implique à la fois le migrant et la société. C'est ainsi que nous sommes arrivée à la problématique suivante : *Comment améliorer l'inclusion des jeunes migrants à leur arrivée en France par le biais du dispositif UPE2A ?*

Afin d'apporter des réponses à cette problématique nous nous appuierons sur nos expériences au sein de l'école primaire, du collège, et de notre travail de recherche au CASNAV. Nous avons donc réalisé trois stages : l'un dans une classe UPE2A de l'école primaire Monge, l'autre dans une classe UPE2A du collège Claude Nougaro et le troisième au CASNAV de Toulouse.

Pour ce mémoire, nous nous appuierons beaucoup sur les propos de Marie Rose Moro qui est une psychiatre, professeur des universités ainsi qu'une praticienne hospitalière en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'Université Paris Descartes. Elle s'est beaucoup interrogée sur la notion de culture des jeunes migrants arrivant en France et sur les traumatismes qu'ils peuvent par la suite développer dans le pays d'accueil. Nous nous appuierons également sur Nathalie Auger qui est une enseignante-chercheuse à l'Université Paul Valéry à Montpellier qui mène des recherches sur l'interculturel et le plurilinguisme en France, au Canada et en Europe.

Afin de répondre à notre problématique nous décrirons, dans une première partie, nos trois lieux de stage ainsi que les différents publics auxquels nous avons été confrontée. Nous commencerons par le CASNAV car c'est l'Académie qui gère l'ensemble des classes UPE2A. Nous expliquerons le fonctionnement et les ressources qu'il propose à tous les enseignants de français langue étrangère. Par la suite, nous ferons un détour par le quartier Marengo-Jolimont pour présenter l'école primaire Monge située 12 rue Soult à Toulouse et nous terminerons au Nord de Toulouse, aux Minimes, pour découvrir le collège Claude Nougaro situé 10 rue du Caillou Gris. Nous y présenterons les activités et les projets que nous avons menés ainsi que le profil des différents apprenants.

Dans une deuxième partie, nous évoquerons la problématique du terme « *inclusion* » dans la société actuelle et plus particulièrement dans l'accueil de ces jeunes migrants à l'école. C'est ainsi que nous nous intéresserons davantage à leur accueil social et culturel plutôt qu'à l'enseignement du FLE. Vous trouverez ici tout un historique sur l'ensemble des mesures déjà mises en place, à la fois pour les migrants et pour les enfants du voyage.

Dans une troisième partie, nous ferons part de nos remarques et de nos analyses tout au long de notre stage et nous vous ferons découvrir la grille d'évaluation de l'inclusion que nous aurons pu élaborer et qui pourra servir aux professeurs UPE2A du primaire, du collège et du lycée. Nous ferons part de l'inclusion des migrants à l'école primaire et au collège et nous ferons un bref parallèle sur l'intégration des gens du voyage à l'école. Nous sommes allée dans les classes où les élèves UPE2A sont intégrés afin de voir le déroulement du cours et pour observer si l'élève change de comportement entre sa classe UPE2A et son autre classe, avec les élèves français.

Nous terminerons notre mémoire par une conclusion où nous rendrons compte de nos apprentissages pendant le stage et le Master sous différents points de vue : à la fois personnel et également professionnel, en tant qu'enseignante de FLE. Nous ouvrirons également un autre débat sur l'acculturation de ces jeunes migrants. Pour cela, nous nous interrogerons sur cette inclusion en France et sur les ambiguïtés de ce terme au niveau de l'acculturation d'un jeune individu qui arrive en France et sur le phénomène de la double culture.

Il est important de souligner le caractère original de ce mémoire car c'est à la fois un mémoire de recherche et un rapport de stage. Il nous permettra de soulever des questions actuelles de la société tout en y intégrant nos connaissances au sujet de l'enseignement du FLE.

I. PRESENTATION DU STAGE

Dans cette première partie nous présenterons les trois structures dans lesquelles nous avons pu travailler durant la période de janvier à mai : le CASNAV, l'école primaire Monge et le collège Claude Nougaro.

Lors du premier semestre, nous avons élaboré notre propre calendrier avec les professeurs titulaires référents des UPE2A afin de pouvoir combiner les stages sur cette période de l'année. En amont, au premier semestre, nous avons contacté le CASNAV ainsi que les professeurs afin d'organiser la planification pour janvier après les examens du premier semestre.

Notre stage était divisé donc en deux grandes parties. La première, de janvier à mars a eu lieu à l'école primaire et la deuxième de mars à mai au collège. Durant ces deux périodes nous travaillions une demi-journée par semaine en autonomie au CASNAV à la fois sur les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et sur les enfants issus de familles itinérantes et voyageurs (EFIV). Ce travail de recherche était très intéressant car nous avons pu discuter avec des professionnels chaque semaine et ces derniers ont pu nous guider dans l'avancement de notre problématique. Nous avons également eu l'occasion de réaliser un Padlet sur le sujet des EFIV (cf. Annexe numérique 1). Nous avons voulu diviser nos stages en deux parties afin d'évaluer les différentes questions liées au niveau scolaire demandé et liées à l'âge des élèves migrants en classe UPE2A.

I.1 Le CASNAV

I.1.1 La structure et sa situation

Le CASNAV est le centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs. C'est une institution qui s'occupe de deux publics différents : les EANA et les EFIV.

Le CASNAV se situe à Toulouse au 12 rue Mondran près du jardin des Plantes. Madame Laurence Ciclaire est la directrice de ce centre et Madame Isabelle Cévennes en est la sous-directrice. Sept personnes travaillent dans cette institution à savoir : la secrétaire Françoise Groc, José Segura et Sophie Lapaïan formateurs en premier degré,

Isabelle Cévènes et Hélène Dugros formatrices en second degré. Hélène est également formatrice des EFIV avec Corinne Pleignet.

Le CASNAV est à la fois une instance de formation pour les professeurs et les partenaires. En effet il a pour rôle d'organiser tous les mois des formations ou des conférences où il convie les professeurs de FLE du premier ou second degré, ou bien les partenaires comme lors de la formation « Journées des partenaires » du mardi 13 février à laquelle nous avons pu assister.

I.1.2 Les circulaires qui régissent cette institution

Le CASNAV se base sur trois textes de référence :

- La circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 qui est relative à l'organisation de la scolarité des EANA.
- La circulaire n°2012-142 du 2 octobre 2012 qui est relative à la scolarisation et à la scolarité des EFIV
- La circulaire n°2012-143 du 2 octobre 2012 qui est relative à l'organisation des CASNAV

Nous avons vu qu'il avait pour mission d'être une instance de formation mais c'est également une instance de coopération et de médiation. En effet, c'est grâce à cette institution que les professeurs UPE2A se rencontrent et organisent par la suite des projets communs ou bien des échanges lors d'expositions ou de séances de lectures. Le CASNAV fait le lien entre les différentes écoles et il propose également des idées de projets à faire entre écoles. Il permet aussi de faire le lien entre des associations d'artistes comme l'association *Alef Productions* et les enseignants. Sur sa plateforme numérique il met également à disposition des ressources pour les professeurs de FLE comme des projets des années antérieures ou bien des idées d'activités à faire en classe.

La dernière mission du CASNAV est celle d'être un pôle d'expertise du recteur et des inspecteurs d'académies et directeurs académique adjoints des services de l'éducation nationale (IA-DAASEN). C'est une institution qui se situe entre le recteur académique et les IA-DAASEN.

« Leurs [le CASNAV] modalités de fonctionnement et leur positionnement institutionnel varient d'une académie à une autre...et les efforts de chaque centre

apparaissent parfois isolés ou dispersés » (Auger, 2010, p.14). Chaque CASNAV a donc son propre mode de fonctionnement mais depuis peu, grâce à la création d'un site en ligne du Ministère, les CASNAV mettent en commun leur travail afin de partager leurs idées, leurs outils d'évaluation, leurs idées de pratiques de classes.

Le CASNAV va également permettre le suivi quantitatif des élèves allophones et c'est grâce à lui que nous aurons un recensement au niveau académique de ces élèves-là.

I.1.3. Un exemple de formation : la journée des partenaires

La formation du mardi 13 février avait pour but de présenter différents partenaires aux professeurs de FLE en UPE2A afin qu'ils puissent mieux comprendre leurs élèves et mieux les orienter. Nous avons la présence d'une association intergénérationnelle nommée « *Lire et Faire Lire* » présidée par Madame Anne-Marie Colin. Cette association tente de redonner le goût de lire aux enfants et elle développe la lecture-plaisir avec des interventions en classe de langue. Nous avons également « *Médecins du Monde* » qui était convié à cette journée des partenaires. En effet, la plupart des jeunes migrants qui arrivent sur le sol français souffrent physiquement et psychologiquement et la majorité n'a pas les moyens de se soigner car ils ont peur, ils ne parlent pas la langue française, ils ne connaissent pas leurs droits en France et ils ne savent pas à qui s'adresser. C'est ainsi que les professeurs peuvent parfois faire le pont entre l'éducation et la prise en charge médicale en indiquant aux parents les droits en matière de santé sur le territoire français et en leur indiquant à qui s'adresser. Beaucoup de jeunes élèves souffrent de mal de dents car les « petites maladies » sont très rarement traitées et la majorité ont des caries assez fréquemment. À cause de ce recours au soin tardif, ces familles ont une qualité de vie inférieure à celle des Français. La prévention en matière de santé lors de l'arrivée de ces migrants, n'est pas encore assez présente et l'inégalité est ainsi déclenchée. De plus, beaucoup d'obstacles freinent les familles pour accéder aux soins : les démarches administratives, la méconnaissance des droits et des structures, la barrière linguistique, les difficultés financières, l'absence de domiciliation qui bloque toute autre démarche...

Certaines familles dont les enfants sont à l'école vivent dans la rue ou dans des squats et elles n'ont pas de domiciliation fixe. Si elles sont logées dans un Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile (CADA), elles auront la chance d'être suivies et encadrées pour toute démarche administrative et pour l'accès aux soins. Malheureusement les places en CADA sont limitées, ce qui provoque une grande précarité chez les migrants.

Nous pouvons conseiller aux familles de remplir les papiers nécessaires pour obtenir l'aide médicale de l'État (AME) qui est une couverture maladie pour tout le monde y compris les étrangers qui n'ont pas de carte vitale ou de papiers. Nous pouvons également les rediriger vers l'organisme des « *Médecins du Monde* » où sont organisées des consultations gratuites les lundis, mercredis et vendredis matin au centre de Toulouse.

Nous avons également eu une conférence sur le CADA de Villemur par Monsieur Chef qui nous expliqua le fonctionnement propre d'un CADA. Comme nous venons de le voir les principales missions d'un CADA sont :

- L'hébergement des demandeurs d'asile pour toute la durée de leur dossier
- Le suivi administratif pour la procédure de demande d'asile
- Le suivi social avec l'accès aux soins, la scolarisation des enfants...
- L'aide financière alimentaire

Dans les CADA peuvent intervenir des psychologues interculturels comme Madame Isabelle Patin qui tente une autre approche avec ces familles qui arrivent d'ailleurs et qui sont, la plupart du temps, perdues et blessées psychologiquement. La psychologue est présente pour comprendre leur histoire d'exil, leur voyage et pour pallier cet état de stress posttraumatique qui touche plus de la moitié des migrants. Elle travaille presque toujours avec un traducteur car, pour exprimer les souffrances, la langue maternelle reste le moyen privilégié et inextricable.

I.1.4 Un échange en permanence avec le centre d'accueil

A l'arrivée d'un nouvel élève en France, la priorité pour le CASNAV est l'évaluation à la fois en langue maternelle et en langue française afin de connaître son niveau global en langue et en mathématique.

*« Cette proposition d'évaluation fait échos aux propositions de la Commission de l'Union européenne qui préconise **un apprentissage accéléré de la langue du pays d'accueil** tout en tenant compte des **connaissances acquises antérieurement** qu'il convient de poursuivre »* (Auger, 2010, p.114)

Ces évaluations sont en général gérées par le CASNAV mais à Toulouse, nous avons pu constater que cette partie est reléguée à une autre institution, celle de l'espace d'accueil des

enfants allophones nouvellement arrivés. Ce centre est l'étape primordiale avant la répartition dans les classes UPE2A.

Cet espace d'accueil est situé au, 3 place Tel Aviv à Toulouse, dans le quartier de Bellefontaine. Pour découvrir comment se déroulaient ces évaluations et cet accueil des enfants, nous avons pu passer une journée en compagnie de Valérie, professeur de FLE itinérante en école primaire qui s'occupe à temps partiel de l'espace d'accueil. C'est ainsi que le jeudi 15 mars, nous nous sommes retrouvée à l'espace d'accueil en tant que stagiaire et que nous avons découvert son fonctionnement.

Dans cet espace d'accueil, tous les enfants de moins de 18 ans francophones ou non francophones arrivant de l'étranger sont pris en charge. Les familles prennent rendez-vous pour démarrer le processus de scolarisation de leur enfant.

Il y a quatre bureaux au total : celui de l'accueil où les familles se dirigent en premier, accompagné d'une salle d'attente, celui pour les élèves en école élémentaire, celui pour le collège et celui pour le lycée.



FIGURE 1: LE BUREAU DE L'ESPACE ACCUEIL

L'entretien avec les familles se déroule en quatre temps :

1. Accueil des familles et de leurs enfants ainsi que d'un traducteur si besoin.
2. Information sur le fonctionnement de l'école en France et sur son organisation.
3. Évaluation pédagogique de l'élève.
4. Proposition d'un établissement scolaire (UPE2A ou non) pour l'enfant.

Pour le moment chaque académie a ses propres tests (cf. Annexe 2) pour cette évaluation pédagogique. Des tests au niveau national sont actuellement en cours de discussion. Tout au long de cet entretien nous aurons une véritable discussion avec les parents car ce sont eux, qui prendront la décision pour leur enfant et non pas l'espace d'accueil. Ce-dernier est là pour les informer et les conseiller sur le mode de fonctionnement de l'école en

France, et sur les places disponibles dans les écoles les plus proches de chez eux. Si ces familles ne proviennent pas d'un CADA, nous pouvons également planifier pour leurs enfants une visite médicale afin de s'assurer de leur bien-être.

En général, la majorité des élèves arrivent en septembre pour la rentrée des classes mais, suivant les circonstances dans leur pays d'origine, des flux, moins importants, ont lieu tout au long de l'année.

I.1.5. Notre travail au CASNAV

Effectuant nos stages dans des classes UPE2A nous avons voulu également connaître le fonctionnement du CASNAV qui gère l'ensemble de ces classes. Dans un premier temps nous nous sommes d'abord concentrée sur le rôle de chaque personne dans cette institution. Nous avons pu suivre leur travail et comprendre leur rôle surtout dans la médiation entre les professeurs et les écoles. Ils sont sans cesse en train d'organiser des rencontres ou des manifestations culturelles pour que les différents professeurs se rencontrent et qu'ils aient envie par la suite de créer des projets ensemble. Ils ont aussi une importance capitale dans l'aide à la construction d'activités autour de documents authentiques. Des fichiers pédagogiques et des dossiers sont donc constitués et créés au CASNAV pour être proposés aux professeurs, afin de les modifier avec eux suivant le public auquel ils sont confrontés. La principale fonction de la secrétaire est d'assurer les remplacements de cours lors de l'absence d'un professeur, de gérer les inscriptions aux différentes rencontres, et de répondre aux différentes demandes des professeurs pour les rediriger vers les formateurs si besoin. Ce qui nous a beaucoup plu dans ce début de stage au CASNAV, fut que nous faisions partie intégrante de l'équipe. En effet, dès la première séance nous avons un bureau attitré ainsi qu'un poste informatique mais, n'ayant pas de session internet à notre nom un informaticien est venu deux semaines après pour nous créer notre propre session avec une boîte mail. C'est ainsi que nous avons pu accéder à toutes les données du CASNAV et que nous avons pu effectuer correctement nos recherches, ayant tout à portée de main. En tant que membre de l'équipe, nous avons eu également la possibilité d'emprunter des livres et des films ou documentaires pendant une semaine. Cela nous a rendu un grand service car en une demi-journée nous n'avions pas le temps d'effectuer toutes les recherches que nous avions planifiées. En effet, avant le début de notre stage au CASNAV, nous avons créé un planning provisoire pour diviser les différentes recherches au niveau des EFIV par semaine, vous le trouverez en Annexe 3.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes rapprochée des deux formatrices des EFIV, Corinne et Hélène, afin de découvrir un autre public. Elles nous ont tout d'abord orientée vers différentes ressources afin que nous puissions un peu plus nous renseigner sur ce public. Notre travail de recherche s'est donc essentiellement concentré sur les EFIV. Leurs histoires, les discriminations à leurs égards, leurs valeurs, leurs musiques, leur religion, leur rapport à l'école, leurs difficultés scolaires... nous avons classé par thème les principaux sujets qui revenaient dans les livres, les documentaires et sur le site du CASNAV. Au bout de deux mois et demi nous avons réuni assez d'informations pour commencer le Padlet qui est une plateforme numérique où nous pouvons faire défiler du texte, des images et du son. Dans ce Padlet nous avons mêlé les ressources historiques aux réflexions personnelles. Nous avons intégré également des fichiers pédagogiques qui ont été créés récemment en collaboration avec les formatrices et les professeurs sur des albums jeunesse. Les associations qui peuvent venir en aide à ces populations et aussi aux professeurs sont citées : Union nationale des institutions sociales d'actions pour les Tsiganes (UNISAT), Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes et les gens du voyage (FNASAT), Rencontres. Nous avons mis également en ligne les expositions actuelles en France qui ont lieu sur le thème des gens du voyage. Jusqu'en août prochain, il y a par exemple une exposition au Musée national de l'histoire de l'immigration intitulée « *Mondes Tsiganes* » dans laquelle l'histoire des Tsiganes est retracée.

Ce stage au CASNAV nous a vraiment beaucoup enrichie au niveau professionnel car c'était une première pour nous de travailler dans une institution administrative de l'Éducation Nationale. Nous avons pu apprendre sur les horaires des fonctionnaires, sur les relations entre collègues dans cette institution et bien entendu sur leur travail et leurs rôles dans l'institution. Nous avons pu également remarquer que les formateurs sont souvent en déplacement car ils ont pour devoir de rester à la pointe des nouvelles méthodologies en FLE, ils participent ainsi eux-aussi à de nombreuses formations (en France et à l'étranger) afin de partager leurs idées et de s'en approprier de nouvelles. C'est un travail très créatif qui a lieu au CASNAV et qui demande aux formateurs beaucoup d'attention et de travail en groupe notamment pour la création des dossiers pédagogiques ou des organisations de manifestations culturelles.

Nous venons ainsi de présenter la structure du CASNAV et ses principales missions. Nous avons vu que plusieurs circulaires régissent son institution. L'institution se concentre sur deux types de publics : les EANA et les EFIV. Nous avons vu que chaque formateurs a une spécialisation pour un public et qu'ils sont en contact permanent avec les professeurs des

UPE2A ou des professeurs accueillant des EFIV. Nous avons également décrit un exemple de formation qu'ont pu organiser l'équipe du CASNAV, celle de la journée des partenaires. Nous avons bien entendu montré le lien étroit qu'entretient cette institution avec le centre d'accueil qui accueille les familles de migrants ; puis nous avons terminé notre présentation par l'évocation de notre travail sur le padlet des EFIV.

I.2 L'école primaire Monge

I.2.1 Présentation de la structure

Nous avons donc commencé notre stage en tant que stagiaire de professeur de FLE à l'école primaire Monge. Cette école est située à côté de la gare de Toulouse, dans le quartier de Marengo-Jolimont. C'est une école publique qui regroupe au total 151 élèves distribués au total dans six classes : CP, CE1, CE2, CM1, CM2 et l'UPE2A. Nous verrons par la suite que l'UPE2A ne constitue pas une classe à part mais elle possède quand même une salle de classe. Il y a au total sept professeurs car la directrice se fait remplacée un jour par semaine afin d'assurer ses fonctions de direction.

Les élèves sont en classe de 8h30 à 16h mais ils peuvent arriver à l'école avant ces horaires et ils peuvent repartir après 16h grâce au Centre de Loisirs Associé à l'École (CLAE). Voici le planning d'une journée de classe à l'école Monge :

- 7h30-8h30 : CLAE
- 8h30-11h30 : En classe
- 11h30-13h30 : CLAE
- 13h30- 16h : En classe
- 16h- 18h30 : CLAE



FIGURE 2: L'ENTREE DE L'ECOLE PRIMAIRE MONGE

Au niveau de la structure de l'école nous avons six grandes classes avec toujours un coin jeux et un coin avec les tables et les chaises ; une petite bibliothèque ; une salle de sport, une salle de projet ; une cantine ; une petite cour, une grande cour, une salle CLAE, un potager et une salle des professeurs des écoles.

I.2.2 Présentation de la classe UPE2A

La classe UPE2A de l'école Monge est très ancienne, elle date de plus de 15 ans.

La classe est divisée en trois endroits différents :

- La partie avec le tableau et les tables et chaises des élèves
- L'espace repos avec le canapé et l'étagère des livres
- L'espace jeux avec les ordinateurs, le tableau noir, le jeu de la marchande, la pâte à modeler...

La salle de classe est également très décorée en fonction du public qu'elle accueille. En effet, nous trouvons un grand planisphère où sont adossés les drapeaux des différents pays des élèves ainsi que des bulles où le mot « bonjour » est traduit dans plusieurs langues.



FIGURE 3: LE DECOR DE LA CLASSE UPE2A PRIMAIRE

Nous trouvons également dans la classe tous les emplois du temps (cf. Annexe 4) des élèves car, en fonction de chaque élève, il est différent. Cela va dépendre de son âge, de son niveau en français et de sa capacité d'adaptation dans sa classe d'accueil

Puis, dans cette classe spéciale nous avons également une autre particularité au niveau des livres. Nous avons des livres en français mais également des livres bilingues, qui vont

permettre aux enfants de retrouver leur bulle d'enfance et leur langue maternelle. Ces livres bilingues les aideront aussi par la suite à traduire certains mots en Français, et le recours à l'image est un bon moyen pour intégrer de nouveaux mots. Ils peuvent ainsi communiquer avec les autres élèves qui ne parlent pas leur langue maternelle, et leur raconter une histoire dans leur langue afin de leur faire écouter cette langue. Le multilinguisme dans une classe de FLE ne doit pas se perdre et les livres bilingues sont un bon moyen pour le préserver : français-italien, français-espagnol, français-arabe, français-portugais. Malheureusement, il manquait quand même des langues dominantes dans la classe comme l'albanais ou le turc.

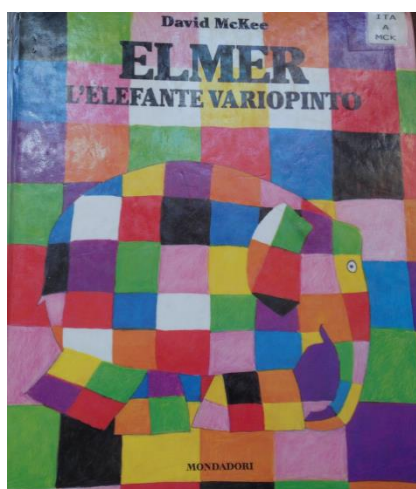


FIGURE 4: LIVRE BILINGUE FRANÇAIS-ITALIEN

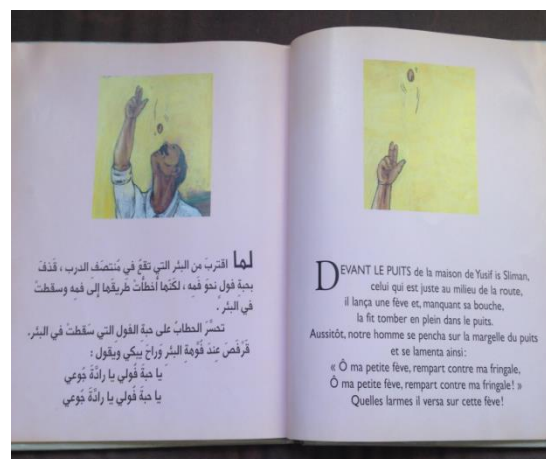


FIGURE 5: LIVRE BILINGUE FRANÇAIS-ARABE

Nous percevons à travers la décoration et ces objets, la particularité de cette classe UPE2A. La multiculturalité et le multilinguisme sont omniprésents, et cette salle représente l'espace protégé de ces élèves. Cependant, cela reste une salle qui est également décorée avec les différents projets que mènent les élèves tout au long de l'année. En effet, les élèves sont mêlés à différents projets tout au long de l'année avec les autres classes de l'école. Avec la classe de CE1, ils ont réalisé un projet autour de l'écriture. Ils ont ainsi découvert l'argile, le parchemin, l'écriture à la plume et l'écriture arabe. Pour cette dernière, tout particulièrement, nous avons mêlé la pédagogie de projet au multiculturalisme et à l'ouverture sur l'autrui : c'est un parent d'élève d'UPE2A qui est venu faire le cours en compagnie des deux institutrices. Etant lui-même d'origine arabe, il a su parfaitement transmettre son savoir-faire et il a su valoriser sa culture par ce projet. C'est ainsi que beaucoup d'élèves d'UPE2A se sont sentis très valorisés lors de cette séance car ils transmettaient aux autres leur savoir-faire. Pour

une fois, le sens de la pédagogie s'est inversé, ce sont les « autres » (nos élèves UPE2A) qui ont appris aux français.

Les élèves UPE2A réalisent aussi des projets entre classes UPE2A de Toulouse, c'est le cas du projet sur les émotions. Lors des séances, une émotion est choisie et une activité est faite dessus. Auparavant tous les professeurs de FLE concernés ont organisé une formation, en coopération avec le CASNAV, afin de définir le processus de ce projet sur l'année scolaire, et les différentes activités qui y seront réalisées. Nous avons pu assister à l'activité sur la colère. Il s'agissait ici de faire une photo de ses camarades à l'aide de l'appareil photo de la professeure puis de l'imprimer. Une fois la photo imprimée, les élèves se munissaient d'un papier calque et d'un feutre de couleur. Ils calquèrent ainsi les traits de colère de la photo sur le papier calque. Les élèves ont pris beaucoup de plaisir à cette activité car, une fois la photo calquée les élèves ne se ressemblaient plus tellement et parfois, nous aurions dit qu'ils s'étaient transformés en créatures étranges. Ces moments de partage avec d'autres élèves issus de classes UPE2A leur permettent de rencontrer d'autres enfants de leur âge qui ont un peu la même histoire, et qui comprennent eux-aussi leurs difficultés. Certains vont trouver des enfants qui parlent la même langue qu'eux et parfois ils vont pouvoir tisser des liens d'amitié lors de ces rencontres.

Le but est qu'à partir d'un projet pédagogique nos élèves étrangers se mélangent aux autres, se découvrent et partagent leurs cultures et leurs manières de vivre. L'objectif principal est qu'à la fin de l'année, notamment grâce au travail dans ces projets, ces élèves ne soient plus aux yeux des autres des « étrangers ».

Dans la classe, nous trouvons également des éléments qui font référence à leurs apprentissages comme les jours de la semaine, une frise des nombres, les mois de l'année, les saisons, l'alphabet ou encore des tableaux récapitulatifs pour expliquer les principaux mots utilisés en classe comme « entourer » « souligner » « cocher ». N'oublions pas qu'en classe UPE2A tous les savoir-faire de l'école maternelle et de l'école primaire sont regroupés, il est donc essentiel que les élèves aient quelques repères sur les murs de la classe car ils ne peuvent acquérir automatiquement l'ensemble de ces savoirs en quelques mois. L'ensemble de ces repères permettent également de créer des rituels en classe. Tous les matins, un élève vient au tableau pour choisir l'étiquette correspondant au jour, au mois et à la saison. Nous reviendrons plus tard dans ce mémoire sur l'importance des rituels en classe dans l'acquisition de la langue étrangère.

I.2.3. Présentation des élèves

Les élèves de l'école primaire Monge ont tous entre six et douze ans et ils viennent soit d'Europe de l'Est soit du Maghreb. Ils sont au nombre de quinze lorsqu'ils sont tous présents dans la classe UPE2A. La plupart parle au moins deux langues car, ayant migré durant plusieurs mois voire plusieurs années, ils ont traversé plusieurs pays et ils sont parfois restés scolarisés dans un autre pays durant plusieurs années.

Voici ci-dessous un tableau récapitulatif des différents profils de nos élèves :

Prénom	Pays d'origine	Age	Langue maternelle	Langues parlées	Niveau en Français
Imane	Maroc	11 ans	Arabe	Espagnol	A2
Houda	Maroc	6 ans	Arabe	Espagnol	A1
Azaab	Syrie	6 ans	Arabe	Espagnol	A1.1
Ayman	Maroc, Italie	8 ans	Arabe	Italien	A1
Hayet	Algérie	8 ans	Arabe	Arabe	A1
Soufiane	Italie	11 ans	Arabe	Italien	A1
Adam.E	Maroc, Italie	10 ans	Arabe	Italien	A1
Adam.M	Maroc, Italie	10 ans	Arabe	Italien	A1
Youssef	Algérie, Espagne	10 ans	Arabe	Espagne	A1
Anwar	Maroc, Italie	7 ans	Arabe	Italie	A1
Amine	Algérie	7 ans	Arabe	Arabe	A1
Anis	Algérie	12 ans	Arabe	Arabe	A1

Emiljano (NSA)	Albanie	8 ans	Albanais	Albanais	A1
Marta	Albanie	10 ans	Rom	Rom Français (1 an en France)	A1-A2
Angel	Bulgarie	11 ans	Turc	Bulgare	A1.1

FIGURE 6: TABLEAU QUI PRESENTE LE PAYS D'ORIGINE DES ELEVES, LEUR AGE, LEUR NATIONALITE ET LEUR NIVEAU EN FRANÇAIS.

La plupart des élèves sont entrés dans la classe UPE2A lors de la rentrée de septembre dernier mais certains sont arrivés en milieu d'année comme Azaab ou Angel. Angel est justement arrivé lorsque nous étions en stage. A leur arrivée dans la classe les nouveaux élèves sont perdus car ils ne connaissent personne, ils ne connaissent pas non plus les locaux et ils ne parlent pas la langue. Angel s'est beaucoup réfugié dans les jeux présents dans la classe car il ne comprenait pas ce que la professeure attendait de lui lors des consignes. Lors des pauses récréations Angel ne voulait pas sortir de la classe, qui était devenue son refuge car il avait peur de l'Autre. Cela a été également très dur pour lui lors de la pause de midi car il était également face à de nouvelles habitudes alimentaires et cela ne le mettait pas forcément en appétit car c'était très différent de ce qu'il mangeait habituellement. Durant les premiers jours, il avait amené dans son sac de quoi manger car il refusait d'aller à la cantine avec les autres élèves. Il faut bien se rendre compte qu'au début c'est un choc pour ces élèves car ils n'ont absolument aucun repère dans ce nouveau milieu. Il est donc important de leur laisser le temps de prendre leur marque et de ne pas trop les empêcher de jouer ou de découvrir leur nouvel environnement même s'ils ne rentrent pas dans la « norme scolaire ». Nous reviendrons plus tard sur la notion de norme scolaire dans ce mémoire car elle porte souvent préjudice aux jeunes migrants qui doivent apprendre le français au plus vite.

Cependant, lorsque les nouveaux élèves arrivent en classe UPE2A une phase antérieure doit avoir lieu en compagnie des parents de l'enfant et de la directrice de l'établissement. Les élèves doivent venir avec leurs parents voir la directrice pour faire son inscription officielle puis également pour prendre contact avec le personnel enseignant, le personnel du CLAE, le personnel de la cantine, de la bibliothèque et du ménage afin de se créer déjà un petit monde connu avant le premier jour en classe. Il s'agit aussi de montrer

l'ensemble des locaux aux parents et à l'enfant et les deux classes dans lesquelles il sera : la classe UPE2A et sa classe d'inclusion suivant son âge. Les parents pourront également rester le premier jour de classe dans la salle avec la professeure afin d'être rassurés sur la sécurité de leur enfant et sur la possibilité de son bien-être grâce à l'école. Beaucoup de parents ont peur de mettre leurs enfants à l'école car dans leur pays les professeurs tapent les élèves (dans certains pays maghrébins par exemple) ou bien les enfants se sentent persécutés par leurs camarades. Ce moment d'accueil est très important à la fois pour la famille et à la fois pour l'école car cela permettra une meilleure intégration et une moins grande peur lors de la rentrée de l'élève. Cependant, souvent les parents ne parlent pas la langue française et ils ne sont pas forcément accompagnés d'une connaissance pour traduire. C'est donc à l'école d'engager un processus pour obtenir la venue d'un traducteur pour l'accueil de ces familles.

Malheureusement pour Angel, cette démarche a été entamée trop tard et l'enfant est arrivé en classe sans avoir eu au préalable une phase d'accueil convenable puisqu'elle s'est évidemment faite en français et ni les parents ni l'enfant ne comprennent cette langue. C'est ainsi qu'Angel arriva le premier jour sans avoir ni la notion du pourquoi il était dans cette classe précisément, du pourquoi il devait changer de classe après la récréation, ni du pourquoi il était forcé de manger à la cantine... Toutes ces informations qui font que l'enfant se sentira moins perdu à son arrivée à l'école, n'ont pas été fournies pour l'arrivée de cet élève.

Ces élèves mettent en général un à deux mois avant de pouvoir parler à peu près le français et le comprendre. La majorité des élèves de la classe, sauf les derniers arrivés, comprenaient très bien cette langue et la parlaient assez convenablement. Le plus dur ensuite c'est de passer à la phase écrite. Les élèves qui progressent le plus rapidement seront ceux qui savent parler une autre langue romane comme l'italien ou l'espagnol et qui ont appris à l'écrire. Ceux qui ont encore beaucoup de difficultés à l'écrit sont ceux qui proviennent de culture orale comme Marta qui parle Rom, ou encore ceux qui proviennent de culture très éloignée comme Anis ou Amine, qui n'ont appris à écrire qu'en arabe. Nous verrons également que, pour certains élèves comme Emiljano, il existe un blocage lors du passage de la langue orale à la langue écrite.

I.2.4 Présentation du fonctionnement de la classe UPE2A

La classe UPE2A de l'école Monge a été créée il y a deux ans. Emmanuelle, la professeure, a été la première à l'initier.

Auparavant Emmanuelle était institutrice dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) dans la banlieue de Toulouse et elle avait sans cesse dans sa classe des élèves étrangers. Elle avait donc déjà enseigné le FLE depuis quelques années par besoin dans sa classe. Un jour, elle apprit l'existence de ces classes spéciales pour migrants. Elle s'est donc rapprochée du CASNAV et lors de l'ouverture de la classe UPE2A à Monge, elle a obtenu le poste.

La classe UPE2A a un fonctionnement bien à elle ; elle n'est pas considérée comme la classe d'appartenance des élèves car, officiellement, elle sert davantage de soutien à la classe d'inclusion : CP, CE1, CE2, CM1 ou CM2. C'est une classe où l'enseignement du français se fait de façon beaucoup plus douce et où la professeure revient sur l'ensemble des points difficiles pour l'apprentissage de cette langue. Ces élèves venus d'ailleurs qui sont en classe UPE2A ne savent ni parler ni écrire et ni lire le français à leur arrivée à l'école, cette classe est donc là aussi pour les préparer à leur inclusion future en tranquillité et selon leur rythme. Au fur et à mesure de leurs progrès en français les élèves doivent passer de moins en moins de temps dans cette classe et rejoindre le plus possible leur classe d'inclusion. Pour se faire une réunion tous les deux mois a lieu entre la professeure UPE2A, la professeure de la classe d'inclusion, la directrice et les parents pour faire le point sur les progrès de l'élève et changer son emploi du temps. Chaque élève en UPE2A a son propre emploi du temps qui est affiché dans la salle de classe pour lui permettre de savoir le moment où il est en UPE2A et le moment où il est dans sa classe d'inclusion. Au début, les élèves ne comprennent pas ce système des deux classes, c'est pourquoi il est important de bien leur expliquer lors de la réunion d'accueil des familles à l'école si possible avec un traducteur.

La classe UPE2A d'Emmanuelle est différente de la plupart des UPE2A présentes aujourd'hui car Emmanuelle est à temps complet. De plus en plus de professeurs se retrouvent à temps partiel aujourd'hui car le but est d'inclure au maximum les élèves dans les classes d'inclusion ; ils sont donc eux aussi à temps partiel dans la classe et il n'y a donc plus besoin d'une professeure à temps complet. Souvent ces professeurs sont donc rattachés à deux ou plusieurs établissements de la région pour assurer ces cours de FLE. Souvent ils n'ont plus de salles à eux et ils « empruntent » la salle d'étude ou d'autres salles de classes non occupées. Ces professeurs ont plus un rôle d'aide auprès des professeurs des classes d'inclusion alors qu'Emmanuelle, elle, a davantage un rôle d'accompagnement des élèves vers ces classes d'inclusion. C'est une inclusion beaucoup moins rapide mais aussi beaucoup moins brutale pour l'enfant car il va d'abord rester plusieurs mois dans la classe UPE2A avant d'aller dans la classe d'inclusion. Malheureusement ces temps complets sont en train de disparaître mais

nous devrions nous poser la question de si l'inclusion, dès le premier jour, dans sa classe d'âge serait plus bénéfique pour l'élève que son inclusion plus tardive en passant un plus long moment en classe UPE2A ?

I.2.5. Les tâches confiées

a) L'enseignement

Au début c'était assez dur pour nous car, étant donné que nous étions arrivée en cours d'année, la professeure avait déjà un programme établie avec ses élèves et il fallait nous greffer à ce fonctionnement de classe. C'est ainsi que nous venions un seul jour par semaine, le jeudi, de 8h30 à 16h.

Notre première mission était d'observer le fonctionnement de cette classe car nous ne savions pas comment enseigner à ce type de public. Nous aidions les élèves lors des travaux en autonomie et nous essayions de créer un lien avec eux afin qu'ils nous acceptent dans leur lieu protégé.

Au fur et à mesure des semaines nous avons pris de plus en plus d'autonomie et nous savions à quel moment aider la professeure pour une leçon et à quel moment nous pouvions introduire un jeu en classe sur le thème de la leçon.

Comme il n'existe pas encore de manuel adapté à ce jeune public migrant, Emmanuelle avait plutôt l'habitude de ne partir essentiellement que de documents authentiques. Parfois, par manque d'idée elle empruntait les manuels utilisés par ses collègues du primaire.

Pour la leçon sur la ville nous avons mis en place un jeu sur la découverte de la ville de Toulouse que nous avons créé au premier semestre lors de l'unité d'enseignement « *SLF0901V Document authentique en classe de langue* ». Nous avons justement pensé lors de la création de ce document à un public UPE2A, c'est ainsi que nous avons pu facilement l'adapter en classe. Il s'agissait de prendre connaissance du plan de Toulouse et de rechercher par groupe de deux ou trois des informations sur les tickets ou les prospectus que je leur avais distribués : ticket de métro, billet de train, billet de musée, ticket de parking... Chacun devait trouver sur la carte l'emplacement du ticket.

Pour celle sur les animaux nous avons créé un jeu afin que les élèves puissent apprendre tout en s'amusant le nom des animaux les plus courants. Nous avons en amont

chercher des images d'animaux par thèmes : à la maison, à la ferme, dans le désert (cf. Annexe 5). Puis, pour chaque image nous avons téléchargé le bruit des animaux et les enfants devaient deviner de quel animal il s'agissait et comment il se nommait en français.

Lors de la leçon sur les fruits et les légumes nous avons mis en place le jeu de la marchande afin que les élèves mettent en pratique les aliments appris dans la leçon et pour qu'ils s'entraînent à faire des phrases.

Nous avons pris soin de faire un compte rendu de chaque séance afin d'analyser ensuite leur déroulement et le comportement des élèves dans cette classe. Au niveau de l'enseignement, nous restions plutôt dans de l'observation et nous nous permettions juste quelques interventions. Dans cette classe nous avons eu davantage le rôle d'une intervenante culturelle car nous allions en classe avec un projet bien précis.

Emmanuelle nous a été d'une grande aide pour ce stage. Elle nous a laissé de plus en plus d'autonomie au fil des semaines car elle prenait de plus en plus confiance en nous. Chaque séance, elle nous laissait un temps pour que nous puissions prendre en main la classe et proposer nos activités aux élèves. Elle nous a laissé également nous occuper des sorties et en particulier celle aux halles de Victor Hugo. A la fin de chaque journée de stage nous faisons un débriefing sur la journée avec les remarques autant positives que négatives. Ce débriefing hebdomadaire nous a beaucoup aidée à nous améliorer tout au long du stage.

b) Le projet avec Boule

Lors de notre premier contact avec le CASNAV et avec Emmanuelle, ils nous ont suggérée de préparer un projet pour notre intervention dans ces classes afin que nous puissions apporter autre chose que l'enseignement déjà en place. Etant donné que la professeure n'avait pas « besoin » de nous, il fallait que nous justifiions en quelque sorte notre intervention dans leur établissement.

Nous avons eu l'idée de créer une mascotte car nous allions intervenir avec un public très jeune âgé de 6 à 12ans. La mascotte ne devait être ni trop enfantine ni trop adulte, c'est ainsi que nous avons choisi de la fabriquer nous même à partir d'un personnage de bande dessinée connue : Boule et Bill. Et c'est ainsi que Boule est arrivé en classe UPE2A la première semaine où nous avons commencé le stage. Cette mascotte fut créée dans un but bien précis qui fut celui de la découverte du patrimoine toulousain. Les élèves ont dû

l'emporter dans Toulouse au fur et à mesure de leurs visites et ainsi créer un livre de Boule pour y raconter ses aventures (cf Annexe 6).



FIGURE 7: NOTRE MASCOTTE BOULE

Emmanuelle voulait tenir un projet au cours de l'année sur la culture et c'est elle qui nous a mis sur la piste du patrimoine toulousain. Nous avons eu au premier semestre deux rendez-vous avec elle afin de planifier notre intervention.

Une fois cette idée en tête nous avons vu avec la professeure la possibilité d'organiser plusieurs visites dans la ville au long de notre stage afin de créer ce projet. Tout était bouclé avant le début de notre stage et quatre visites ont été programmées : le couvent des Jacobins, le marché de Victor Hugo, le Museum d'Histoire Naturelle et la maison de la violette.

Voyons maintenant les quelques interventions de Boule dans la classe :

Boule est arrivé en classe le mercredi 17 janvier après-midi, il était très curieux à l'idée de les rencontrer et de visiter l'école. C'est ainsi que, munis d'un appareil photo les élèves se sont mis à faire le tour de l'école avec la mascotte afin de lui faire visiter les différents lieux et afin de créer par la suite le livre de Boule avec les photos. Ce premier jour, il y a eu également une surprise pour les enfants, Boule avait organisé une chasse au trésor dans la classe UPE2A et le trésor était une bande dessinée de Boule et Bill, le premier tome.

Chaque semaine ensuite Boule allait faire des visites chez les élèves et ces-derniers prenaient des photos des activités que Boule faisait avec eux. L'ensemble des photos que nous prenions avec Boule était ensuite repris en classe et des activités orales et écrites en découlaient.



FIGURE 8: BOULE SUR LA TYROLIENNE AVEC HOUDA



FIGURE 9: BOULE AU MARCHÉ AUX PUCES AVEC ADAM

La deuxième séance Boule avait même eu droit à un vrai certificat de scolarité fait par la directrice de l'école. Ce projet a été très intéressant car l'ensemble du personnel de l'école a joué le jeu et Boule a pu aller dans toutes les classes (y compris les classes d'inclusion des élèves).

Lors de chaque séance nous complétions le cahier de Boule et nous avons également fait un petit exercice de maths pour deviner le prix de la bande dessinée. Chaque étape du projet fait référence à la culture mais aussi aux mathématiques et au français.

Les sorties rimaient également avec une comptine que nous leur apprenions auparavant en classe.

Le couvent des Jacobins

Frère Jacques

Le Museum d'Histoire Naturelle

Y'avait des gros
crocodiles

La famille
Tortue

Le marché de Victor Hugo

Dans sa maison
un grand cerf

En général, nous chantions l'après-midi car les élèves étaient un peu fatigués et ils n'étaient pas très en forme pour écrire. Nous avons pour objectif dans ce projet, de leur faire

connaître le patrimoine toulousain mais aussi les comptines françaises, qui font également partie de notre culture jeunesse. Ces enfants de migrants sont susceptibles de rester plusieurs années en France voire toute une vie, il leur est donc indispensable de se créer une culture commune avec les autres élèves français, ce n'est qu'ainsi qu'ils pourront s'intégrer dans la société.

Pour chanter nous prenions d'abord la note afin d'être tous à l'unisson. Pour apprendre les paroles, les élèves répétaient après nous chaque complet et le refrain. Les comptines sont des chansons pour enfants qui se répètent, elles sont donc adaptées aux enfants et elles sont faciles à retenir ; c'est également pour cette raison que nous avons choisi des comptines et non pas des chansons.

c) Les rituels d'Emmanuelle

Les journées en classe UPE2A sont rythmées par des activités hebdomadaires. Le matin nous privilégions les activités écrites car les élèves sont davantage en forme que l'après-midi où nous allions, au contraire réaliser plutôt des activités orales couplées à des temps calmes. Le rythme de la journée joue donc beaucoup sur l'intensité des activités proposées par Emmanuelle.

Lors de l'arrivée des élèves à 8h30 plusieurs rituels ont été mis en place pour bien commencer la journée : le positionnement des étiquettes pour écrire la date du jour et la saison ; la finalisation des devoirs pour le jour s'ils n'ont pas été réalisés à la maison. Ces enfants, une fois chez eux, peuvent être confrontés à des situations difficiles, c'est ainsi qu'ils peuvent terminer leurs devoirs en classe afin de ne pas les pénaliser à cause de leur situation familiale complexe.

A 16 heures, heure à laquelle l'école primaire se termine, Emmanuelle sort avec les enfants qui ne vont pas au CLAE, afin de discuter avec les parents. Elle s'est créée ce petit rituel afin de renforcer le lien avec les familles qui est essentiel pour la réussite des enfants. Souvent les parents ne sont pas très proches de l'école car ils ne peuvent pas comprendre exactement ce qui s'y fait et ils se sentent souvent marginalisés à cause de la barrière de la langue.

d) Les rituels après les visites

Durant notre présence pendant deux mois nous avons instauré également des rituels après chaque visite. Comme les visites se déroulaient le matin, les élèves étaient en meilleure forme que l'après-midi et nous reprenions, sous forme d'activités, la visite.

Tout d'abord nous projetions au tableau toutes les photos prises avec Boule qui, bien entendu, nous suivait partout où nous allions (dans l'école et hors de l'école). Puis nous formions des phrases en nous appuyant sur les photos, et les plus grands écrivaient ces phrases sur leur cahier s'ils n'étaient pas trop fatigués, sinon ils les écrivaient le lendemain matin.

Nous apprenions ensuite du nouveau vocabulaire et nous faisions une liste par thème. Cette liste se composait d'images et de mots afin que les élèves qui ne savent pas lire, puissent également comprendre et apprendre les mots.

- *L'architecture du Moyen-âge* : cloître, réfectoire, vitraux, église, cloche...
- *Les animaux* : éléphant, renard, singe, hibou, papillon...
- *Les fruits et les légumes* : orange, citron, courgette, aubergine...
- *Les aliments* : viande de porc, viande de bœuf, des harengs...

I.2.6 Les sorties

Pour commencer, voici un petit tableau récapitulatif des sorties que nous avons pu faire avec l'école primaire Monge.

Le Couvent des Jacobins	Le Museum d'Histoire Naturelle	Le marché Victor Hugo	La maison de la Violette
Le jeudi 18 janvier	Le jeudi 8 février	Le jeudi 8 mars	Le vendredi 16 mars

FIGURE 10: TABLEAU DE NOS SORTIES CULTURELLES

• Le couvent des Jacobins

Le couvent des Jacobins regroupait au Moyen Age une communauté religieuse qui possédait dans son église les reliques de Saint Thomas d'Aquin, en effet c'était un grand lieu

de pèlerinage. Il est situé en plein centre de Toulouse et il n'abrite actuellement plus aucun moine.

Lors de cette première sortie nous avons découvert des élèves très intéressés et très curieux. Ils posaient des questions aux guides notamment au sujet de la religion car, étant pour la majorité de religion musulmane, la religion chrétienne leur était étrangère et ils ne comprenaient pas les différents symboles présents dans le couvent, comme la croix du Christ.

La sortie a permis de découvrir un des patrimoines importants de la culture française : les églises et la religion catholique. Nous leur avons expliqué avant d'entrer que, pénétrer dans une église alors que nous ne sommes pas de foi chrétienne, ne dérange en rien tant que l'on respecte le lieu et les personnes qui viennent s'y recueillir.

De plus, c'est une sortie que nous avons fait à pied car nous voulions également leur montrer qu'avoir un sens de l'orientation en ville est indispensable pour un citoyen, et cette marche nous a également permis de découvrir d'autres bâtiments et d'autres monuments sur le chemin. S'enrichir culturellement du patrimoine urbain de la ville de Toulouse est notre objectif premier avec ce projet. C'est ainsi qu'à l'aller nous nous sommes arrêtée quelques instants sur la place du Capitole afin de rappeler ce symbole de Toulouse et sa représentation: la Mairie de Toulouse.

- **Le Museum d'Histoire Naturelle**

Ce Musée d'Histoire Naturelle et d'ethnologie se situe sur les allées Guesde à Toulouse, près du terminal de tramway « Palais de Justice ». Il est entouré du Jardin des Plantes d'une superficie de sept hectares.

Lors de cette sortie nous avons eu beaucoup de chance car il neigeait à Toulouse et, pour certains enfants, c'était la première fois qu'ils voyaient des flocons. C'est ainsi que, pour faire plaisir à ces enfants, nous nous sommes arrêtés quelques instants au jardin du Grand Rond avant d'aller faire notre visite au Museum, pour les laisser jouer avec la neige.

Il faut parfois savoir les laisser jouer et profiter du bonheur de l'instant présent car ils avaient tous une très grande envie de toucher la neige et nous n'avons pu résister à leur donner quelques instants de liberté. Ces enfants ont parfois des passés très douloureux et ils n'ont pas toujours eu le sourire malgré leur jeune âge, l'école doit également être synonyme de libération et du commencement vers un nouveau bonheur.



FIGURE 11: BATAILLE DE BOULES DE NEIGE AVEC LES ELEVES DE PRIMAIRE

Une fois au Musée nous avons pu avoir une guide pour la visite. Dans la salle d'accueil du public, un immense éléphant trônait au milieu de la pièce et les enfants étaient déjà impatients de le regarder de plus près et d'entrer dans le musée. Cependant, avant de commencer la visite, notre guide, Peggy, a fait découvrir de plus près aux enfants les animaux empaillés. Pour tous, c'était la première fois qu'ils voyaient des animaux morts présentés ainsi. Attirer l'attention des élèves à travers la stimulation de leurs sens (ici le toucher et la vue) est un bon moyen pour les intéresser et les faire interagir. Des petits jeux étaient ensuite organisés tout au long de la visite afin de ne pas perdre l'attention des enfants. Par exemple, nous sommes allés devant un grand mur de squelettes au début de la visite. Notre guide avait formé des équipes de deux et avait distribué à chacune d'elles des petits cartons sur lesquelles un animal était représenté. Le but du jeu était de deviner de quel animal il s'agissait sur le mur des squelettes.

A la fin de la visite, chaque enfant a reçu sa photo avec l'animal qu'il avait préféré dans le musée. Sur cette photo nous pouvions voir la fierté car elle était aussi le symbole qu'ils avaient bien écouté lors de la visite et qu'ils avaient donc eu droit à la récompense de la photo.

Notre guide a été étonnée de la réactivité des élèves et de leur curiosité lors de ses explications. N'oublions pas que, pour la plupart de nos élèves, le musée est un lieu qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer, il a donc suscité leur curiosité une fois à l'intérieur.

- **Le marché Victor Hugo**

Le marché Victor Hugo, ou plus communément appelé « Les halles », se situe en plein centre de Toulouse, tout près de l'arrêt de métro Jean Jaurès, sur la place Victor Hugo. Nous avons pu donc nous rendre aux halles à pied car il y avait juste 1,2 kilomètres.

Cette sortie a eu lieu le jeudi 8 mars et nous l'avions organisé dans sa totalité. En amont, nous avons préparé des papiers informant de la sortie que la professeure avaient fait coller dans les cahiers des enfants. Nous avons également informé en amont la directrice de l'école de notre sortie.

Comme chaque semaine que nous effectuons une journée dans la classe UPE2A, il y avait un thème pour chaque séance, celle-ci fut dédiée à la gastronomie française. Le jeudi de la semaine précédente nous avons donc abordé le thème des fruits et légumes avec notamment un loto des légumes pour les plus petits et un jeu sur le classement des fruits et légumes. Pour les plus grands, nous avons approfondi cet exercice en expliquant les différentes parties de la plante que nous pouvions manger : la racine, la tige, la fleur, la graine ou la feuille. Etant donné que les plus grands sont en cycle trois il est important de profiter des occasions pour leur donner des savoirs en biologie (ils ne sont pas en classe d'insertion lors de ces apprentissages). Nous avons collé dans le cahier le schéma simplifié d'une plante et nous l'avions légendé. Puis, toujours avec les plus grands, nous avons étudié le menu de la cantine de la semaine. A ce moment-là nous avons introduit les termes de « entrée » « plat » « dessert ». Les élèves devaient chercher les fruits et les légumes présents dans le menu.

L'après-midi, nous avons expliqué la prochaine sortie au marché et nous avons mis en place le jeu de la marchande car les enfants devront eux-mêmes acheter des aliments au marché lors de notre sortie. Nous avons joué à ce jeu tous ensemble et les élèves s'entraînaient à dire les formules de politesse, à formuler une demande, à payer et à remercier. Ce jeu est resté en place jusqu'à la semaine d'après dans la classe, afin que les élèves puissent y jouer lors des temps calmes. En notre absence, la professeure avait continué à faire réviser les fruits et les légumes et, comme nous étions allés au Museum d'Histoire Naturelle quelques semaines avant, ils avaient également revu le nom des animaux (cela nous aidera au marché lors du repérage des viandes).

Le jeudi 8 mars, nous avons d'abord accueilli les mères accompagnatrices dans la classe afin d'expliquer à tout le monde comment nous allions procéder. Je rappelais les quelques règles de sécurité à appliquer dans la rue car nous y allions à pied, puis nous avons constitué les deux groupes. En amont, nous nous étions concertées avec la professeure afin de diviser le groupe d'élèves (15 au total) en deux groupes distincts pour ne pas gêner les commerçants et les clients au marché. J'expliquais également aux élèves les deux activités que nous allions faire là-bas : tout d'abord chaque groupe allait avoir une liste d'aliments et

ils allaient devoir prendre une photo avec notre mascotte Boule devant chacun de ces aliments. Puis dans un second temps, ils avaient également une liste de course à acheter dans le marché pour notre dégustation en classe l'après-midi.

Vers 9h, nous sommes partis au marché avec une accompagnatrice devant et une derrière les élèves. Arrivés au marché nous nous sommes réparties les groupes. Dans chaque groupe, les élèves avaient des rôles bien définis : l'un tenait la liste et rayait les aliments où nous avions pris la photo, un autre avait l'appareil photo et un autre avait Boule. Ces rôles tournaient au fur et à mesure du marché. Cette liste était imagée pour permettre aux plus petits du groupe de participer à l'activité. Les vendeurs étaient vraiment très sympathiques et ils présentaient avec joie ce qu'ils vendaient. Le boucher nous a même indiqué où se trouvaient le poissonnier, le marchand de volaille, le primeur afin que nous allions plus vite. Certaines viandes ont provoqué le dégoût des enfants et nous leur avons expliqué que cette réaction n'était pas correcte car nous étions juste en train d'observer ce qui se mangeait en France. Comme nous avons beaucoup d'élèves musulmans, la viande de porc leur avait provoqué du dégoût mais, comme ces enfants sont en France, nous pensons qu'il est important de leur expliquer que cette viande se mange car, notre religion nous le permet et qu'ils doivent respecter cela. Devant le poissonnier, nous devions prendre une photo des huîtres et des sardines. Nous les avons trouvés sans difficultés mais, autre chose avait intrigué les enfants...c'étaient les homards vivants présents dans les bassins. La gentillesse du poissonnier a fait qu'il demanda aux élèves s'ils voulaient voir de plus près le homard. Il le sortit donc de son bassin et les élèves ont pu le toucher et obtenir des informations sur cet animal. Par exemple, la raison pour laquelle le homard avait des élastiques autour de ses pinces, pourquoi il pouvait respirer hors de l'eau... Toutes ces informations ont été partagées ensuite en classe avec l'autre groupe qui n'ont pas eu les mêmes surprises de la part des vendeurs. Le primeur, lui, donnait beaucoup d'attention aux élèves et il leur demandait de lui traduire certains légumes dans leurs langues. Les élèves se sentaient très valorisés tout en effectuant leurs activités. Dans la majorité des cas, les vendeurs se prêtaient au jeu et ils aidaient les élèves à trouver l'aliment correspondant sur leur étalage.



FIGURE 12: BOULE AU MARCHÉ VICTOR HUGO

Une fois la première activité achevée, nous nous sommes concertée avec l'autre groupe au milieu du marché afin de démarrer la deuxième activité en même temps et d'échanger rapidement sur leur tour du marché. Une fois notre concertation faite, nous sommes partie donc pour l'achat de notre liste de courses. Cette liste était différente pour les deux groupes mais elles contenaient toutes les deux du pain et du fromage.

Avec notre groupe, nous sommes allés à l'extérieur du marché dans une boulangerie afin de leur présenter ce magasin, si commun en France. De l'extérieur, nous pouvions voir la vitrine et, afin de ne pas tous rentrer dans la boulangerie nous avons choisi quel pain de campagne acheter depuis l'extérieur de la boutique (car sur notre liste il était marqué « pain de campagne »). Deux élèves sont rentrés avec nous dans la boulangerie afin d'acheter le pain. Ils ont salué la boulangère et lui ont dit ce qu'ils voulaient acheter (nous les avons un peu aidés pour choisir la quantité) et ils ont payé eux-mêmes. Comme il n'y avait pas de monde nous avons même fait du calcul mental en devinant quelle somme la boulangère allait nous rendre. Nous sommes ensuite retournés dans le marché afin d'acheter les fromages. Il nous fallait du roquefort, du rocamadour et du fromage de brebis. Nous n'avons fait qu'un seul stand car il était très grand et la fromagère nous a fait goûter le fromage de brebis ; les enfants ont donc pu décider lequel nous allions choisir. Eveiller leur sens est un des meilleurs moyens pour les motiver dans l'activité. Ce sont également les enfants qui ont demandé les fromages dont nous avons besoin et qui ont payé (nous les avons aussi aidés sur la quantité afin que cela rentre dans notre budget car le porte-monnaie ne contenait que dix euros pour chaque groupe).

Vers 11h nous avons fini notre sortie et nous sommes donc rentrés à l'école. Nous étions à l'heure pour la pause déjeuner de 11h30.

L'après-midi, les enfants étaient fatigués car nous avons beaucoup marché le matin. Nous avons donc décidé de faire des activités pas trop difficiles et donc nous avons exclu les activités d'écriture. Nous avons fait défiler au tableau les photos prises le matin afin que chaque élève dise ce qu'il y avait sur la photo. Comme il y avait beaucoup de photos cela a duré une demi-heure et ensuite nous les avons laissés en temps calme jusqu'à la récréation de 16h.

Pendant la récréation, avec la professeure, nous avons préparé l'atelier dégustation. Nous avons mis les fromages sur les différents pains et nous avons disposé tout sur une table. Quand les élèves sont revenus nous avons désigné un serveur par table afin qu'il donne un morceau de fromage à sa table lors de chaque tournée. Nous avons fait durer cette dégustation afin de développer les sens des enfants. Ils devaient d'abord sentir le fromage puis le goûter et dire quelle texture cela avait en bouche. Nous avons commencé par les fromages les plus doux puis nous avons fini par les plus forts comme le rocamadour et le roquefort. Certains élèves n'ont pas voulu goûter les fromages mais seulement les sentir alors que d'autres ont tout mangés. Nous ne voulions pas non plus les forcer donc chacun mangeait ce qu'il souhaitait.



FIGURE 13: NOTRE DEGUSTATION DE FROMAGES

Le patrimoine toulousain est également constitué de la gastronomie française et le fromage fait partie de l'une d'elle, c'est ainsi que cette sortie et que cette dégustation rentraient parfaitement dans le projet que nous menions avec ces élèves UPE2A de primaire.

Etudier les aliments puis aller les découvrir dans leur lieu de vente et pouvoir en déguster quelques-uns permet aux enfants de retenir davantage le lexique des aliments ainsi que les formules de politesse car la théorie est mêlée à la pratique. Nous avons également pu réviser un peu les maths pour les plus grands lors de l'achat des aliments. C'est une séquence pédagogique qui est donc constituée en trois temps : d'abord la phase théorique où nous apprenons le nom des fruits et légumes ainsi que les formules de politesse ; puis la phase pratique qui correspond au marché ; et enfin la phase de mise en pratique lors de l'atelier dégustation.

- **La Maison de la Violette**

Ce petit musée se situe sur une péniche du canal tout près de la gare Matabiau. Pour le dernier jour de stage avec les enfants nous avons voulu avec Emmanuelle leur faire découvrir un dernier aspect du patrimoine toulousain : celui de la violette. Pour nos élèves, la violette est très souvent méconnue et, pour la plupart, ce mot ne faisait allusion qu'à la couleur.

La guide de la boutique-musée a pris le temps d'expliquer aux enfants d'où venait cette fleur et elle leur a fait également sentir. A la fin de la visite, nous avons même eu le droit d'en ramener un petit bouquet dans la classe. Cela leur a permis par la suite, d'étudier la leçon sur la vie des plantes en observant chaque jour l'évolution du bouquet. Au fur et à mesure de la visite, nous avons pu découvrir les différentes transformations possibles de cette fleur : en bonbon, en parfum, en liqueur...

A la fin de cette petite visite qui avait beaucoup plu aux enfants, nous avons acheté un petit paquet de bonbons afin d'en distribuer en fin d'après-midi aux parents qui sont venus voir le spectacle de leurs enfants qui clôturait la fin de notre stage avec eux.

I.2.7 La réunion avec les parents

Nous avons également pu assister à une réunion avec les parents de deux élèves : Anis et Amine. Comme nous l'avons dit plus haut, cette réunion a pour but d'évaluer le progrès des élèves et de changer, si besoin, leur emploi du temps en classe d'UPE2A et en classe d'insertion. Cette réunion a eu lieu avec la professeure UPE2A, la professeure de la classe d'inclusion, le père et un traducteur arabe français qui n'était autre qu'un collègue de travail du père.

La question principale était celle du passage en sixième d'Anis à la rentrée prochaine. Anis est un élève fragile qui est arrivé en France ne sachant parler que l'arabe, et ne connaissant donc aucune langue romane, c'est ainsi qu'il ne progresse pas autant que ses camarades qui parlent l'espagnol ou l'italien. De plus, Anis est un enfant très timide qui ne va pas de son plein gré vers les autres, ce qui ne favorise pas son passage en sixième où il devra se débrouiller par lui-même et où il devra être autonome.

A la fin de cette réunion avec les parents, Emmanuelle nous a également confié qu'elle craint qu'Anis échoue à l'épreuve du DELF A1 à laquelle elle l'a inscrit ; ce qui pourrait dévaloriser tous les efforts de cet élève...Anis a encore besoin de temps dans cette classe pour prendre ses marques et pour progresser en langue française orale et écrite.

Lors de cet entretien, nous avons également pu nous rendre compte de la difficulté de s'adresser à une personne par le biais d'un traducteur, surtout quand celui-ci connaît la famille. Un traducteur, s'il connaît la famille, peut facilement prendre parti dans la discussion alors que nous nous adressons directement aux parents et non pas à lui. C'est difficile car cette personne est le seul intermédiaire entre nous et les parents. Il est important de freiner le traducteur parfois et de s'assurer que la famille a bien compris ce que nous lui expliquons et de répondre à toutes ses interrogations éventuelles lors de l'entretien en sollicitant au maximum le traducteur de manière professionnelle. Le traducteur ne doit pas créer un malaise lors de cet entretien car c'est exactement le contraire que nous recherchons : la confiance des parents envers l'école et l'enseignant.

I.2.8 La création d'un matériel pédagogique : l'évaluation sur le projet du patrimoine

Pour notre dernier jour de stage, nous avons préparé en amont une évaluation complète sur l'ensemble du projet que nous avons mené ensemble depuis deux mois. Cette évaluation était composée d'une compréhension écrite et d'une production écrite ainsi qu'une compréhension de l'oral pour les grands (cf. Annexe 7).

Nous avons commencé la classe avec les petits, nous avons donc dû leur expliquer tout d'abord ce que signifiait le terme « Evaluation » puis du thème qui allait être traité. Le test était plutôt de niveau A1/ A2 mais certains élèves comme Amine, Azaab ou Angel n'ont pas encore atteint le niveau A1 et ce test leur a donc paru difficile. Cette évaluation a duré une heure.

Certains élèves nous ont beaucoup surpris comme par exemple Houda qui a répondu tout juste lors de la compréhension écrite alors qu'elle ne sait pas lire... Pour pallier leurs difficultés, ces élèves utilisent des stratégies et ils font notamment appel à leur mémoire visuelle pour repérer des mots clés dans la phrase afin de pouvoir les relier au dessin correspondant. Houda ne lisait donc pas la phrase en entier mais elle regardait si elle connaissait l'un des mots de la phrase pour le relier au dessin.

Il faut donc faire très attention à ce que nous évaluons dans ces tests car ici ce n'est pas la compétence de savoir-lire mais celle de savoir se rappeler des mots écrits pour les associer à des dessins.

Pour la production écrite, la plupart des élèves ont eu beaucoup de mal mais il est intéressant de regarder quel type d'erreurs ils font car beaucoup de facteurs entrent en jeu comme celui de la durée de résidence en France, celui des langues parlées à la maison, celle des langues apprises auparavant...

Puis nous avons évalué dans un second temps les plus grands. Pour eux, la partie écrite s'est faite beaucoup plus rapidement que chez les petits, c'est ainsi que nous avons pu réaliser la compréhension orale. Pour cette partie nous avons récupéré dans un manuel de FLE, une compréhension puis nous en avons fabriqué une autre où il fallait entourer l'animal correspondant à la description écoutée. Cette deuxième phase a été plus complexe pour eux car il s'agissait d'un vocabulaire que nous n'avions pas vu en classe.

Le résultat à ces évaluations a confirmé ce qu'Emmanuelle avait noté sur le niveau de chaque élève ; cependant elle nous a permis à nous, en tant que stagiaire, de remarquer l'intérêt qu'ont porté les élèves à ce projet. Ils s'y sont très intéressés et ils étaient à chaque fois très enthousiaste à l'idée de sortir de l'école.

Il faut bien prendre en compte que ces élèves ne parlent le français et ne l'écoutent que lorsqu'ils se trouvent à l'école ; au contraire des autres élèves ils ne sont pas dans un environnement francophone et ils ne peuvent pas apprendre un autre vocabulaire que celui appris à l'école.

I.2.9 Le spectacle de fin de stage

Dès le début de notre intervention dans la classe primaire UPE2A nous avons eu l'idée de réunir, à la fin des deux mois, les parents afin de leur présenter l'ensemble de ce que nous avons fait.

C'est ainsi que nous les avons fait venir à la fin des classes, à 16h le vendredi 16 mars. Nous avons révisé l'après-midi l'ensemble des comptines que nous avons apprises ainsi que celle de Frère Jacques que nous avons apprise dans toutes les langues des élèves.

De notre côté, nous avons préparé un diaporama qui retraçait l'ensemble des aventures de Boule depuis son arrivée en classe jusqu'à aujourd'hui. Même si les familles ne comprenaient pas tout ce qui était dit lors de cette petite réunion elles savaient de quoi nous parlions car elles avaient chacune, vu passer chez elle Boule et leurs enfants leur avaient expliqué son rôle.

La réunion a débuté avec un discours d'Emmanuelle qui a expliqué de nouveau le projet des enfants avec Boule au sujet du patrimoine toulousain, puis cela a été à notre tour de nous présenter et d'informer du programme à suivre : diaporama de Boule, chorale des enfants et surprise pour les parents.

Durant le diaporama et les différentes interventions des enfants pour le présenter, les parents étaient très attentifs et ils paraissaient très intéressés de voir ce que faisaient leurs enfants à l'école. Le fait que ce soit les enfants qui présentent a donné beaucoup plus de dynamisme à la présentation.

La chorale a été une grande réussite car les parents ont pu également chanter lors de « Frère Jacques ». Nous sentions le bonheur dans leur cœur, d'entendre leur langue chantée par l'ensemble des élèves.

A la fin, nous leur avons fait la surprise des bonbons à la violette que nous avons rapportés de notre visite de l'après-midi.

Nous venons ainsi de faire une présentation de notre stage à l'école primaire Monge en compagnie du public UPE2A. Nous avons ainsi vu dans quel environnement nous nous trouvons durant les deux premiers mois, du 15 janvier au 19 mars, et nous avons décrit les tâches d'enseignement qui nous avaient été confiées. Pour finir cette présentation, nous allons maintenant définir notre troisième lieu : le collège de Claude Nougaro.

I.3 Le collège Claude Nougaro

I.3.1 Présentation de la structure

Le collège Claude Nougaro est situé à côté de l'arrêt de métro « Minimes-Claude Nougaro », au 10 rue du Caillou Gris à Toulouse, dans le quartier des Minimes. Il regroupe au total 313 élèves répartis en 12 classes : 71 en 6^{ème}, 81 en 5^{ème}, 83 en 4^{ème} et 78 en 3^{ème}. 25 enseignants sont présents dans le collège. Il y a également une classe UPE2A Non Scolarisés Antérieurement (NSA) dirigée par Emilie qui sera notre deuxième tutrice de stage. Ces élèves en UPE2A NSA ont la particularité de ne jamais avoir été scolarisés antérieurement dans leur pays.

Les élèves ont cours de 8h à 16h30. Contrairement à l'école primaire il n'y a pas de CLAÉ pendant la pause déjeuner ni avant ni après les cours. Les élèves en revanche peuvent prendre des options pendant la pause déjeuner comme le théâtre ou le renforcement en anglais.

Voici les horaires hebdomadaires de cours au collège :

- Lundi : 8h-12h /13h30-16h30
- Mardi : 8h-12h /13h30-16h30
- Mercredi : 8h-12h
- Jeudi : 8h-12h /13h30-16h30
- Vendredi : 8h-12h /13h30-16h30

Au niveau de la structure du collège nous avons deux grandes cours extérieures, une grande cantine, une bibliothèque, une salle de sport, des salles de français, mathématiques, de langues vivantes, physique-chimie, sciences de la vie et de la terre, technologie, d'art plastique, d'éducation musicale ainsi qu'une salle des professeurs.



FIGURE 14: LA COUR EXTERIEURE DU COLLEGE CLAUDE NOUGARO



FIGURE 15: L'ENTREE DU COLLEGE

I.3.2. Présentation de la classe UPE2A NSA

Le dispositif UPE2A NSA est assez récent puisqu'il n'a été créé qu'en 2016. L'UPE2A, elle, est présente au sein de l'établissement depuis 2014. Emilie s'occupe de cette classe depuis sa création en tant que NSA depuis 2016.

La salle de classe est assez petite et nous pouvons la séparer en deux parties :

- Le coin travail avec les chaises, les tables et le tableau
- Le coin postes informatiques

La salle est décorée de différentes créations des élèves allophones. Comme en école primaire, nous avons affiché au mur l'emploi du temps personnalisé de chacun des élèves. Il s'agit ici du même principe, chaque élève a un emploi du temps particulier suivant son niveau en langue française et sa capacité d'adaptation dans les autres classes (cf. Annexe 8).

Il y a également un tableau qui définit les tâches de chacun pendant la semaine. En effet, afin de les responsabiliser Emilie a décidé de créer un tableau des responsabilités. Ces tâches changent chaque semaine afin que chaque élève s'inscrive. Voici les responsabilités :

- Ecrire la date au tableau
- Distribuer les ardoises et les pochettes
- Appeler le secrétariat pour prévenir des absents

Le coin ordinateur est très important dans cette classe car ce sont des élèves qui n'ont pas accès chez eux à ce type d'outil. La plupart ont des téléphones mais ils n'ont pas accès à des ordinateurs, ils ne savent donc pas s'en servir. Une à deux fois par semaine nous prenons

un temps avec eux pour faire une activité sur l'ordinateur afin qu'ils s'exercent à écrire avec le clavier, à utiliser la souris et à utiliser les logiciels bureautiques : Word, Excel, Powerpoint. Dans la société actuelle, il est important de savoir utiliser les ordinateurs. Ces outils vont leur permettre de s'intégrer plus facilement dans la société.

Nous trouvons également deux grandes armoires. Dans la première, nous avons les livres de la bibliothèque qui ont été empruntés ainsi que l'ensemble du matériel scolaire de la classe : cahiers, stylo, règle, colle, ciseaux. Nous avons également des manuels pour les niveaux A1 et A2 et nos projets en cours comme celui sur les albums et les bandes dessinées. Dans une deuxième armoire, nous avons un grand nombre de jeux de société car le jeudi après-midi, pour ceux qui sont en classe de FLE, c'est une après-midi spéciale, puisqu'il s'agit de jouer aux jeux de société. Il y en a de toutes sortes : les échecs, les jeux de stratégie, des jeux d'adresse...

Les projets des élèves sont également affichés aux murs afin de les rendre fiers de leurs productions. Nous avons les journaux de l'école que la classe UPE2A prépare chaque semestre, nous avons aussi les affiches sur les albums que nous avons présentées aux autres collèges qui sont affichées. En effet, lors de nos comités de lecture nous présentons différents albums jeunesse à d'autres classes UPE2A. L'un d'eux fut l'histoire de Brindille, une jeune boxeuse de 10 ans.

Bien entendu, un grand planisphère du monde est étalé sur tout un pan de mur, à l'image de la diversité des pays représentée dans la classe. Les projets du début d'année sur le collage ornent également les murs. En voici quelques photos :



FIGURE 16: LA SALLE DE CLASSE UPE2A



FIGURE 17: NOS EXPOSES SUR BRINDILLE

I.3.3. La présentation des élèves

Dans la classe UPE2A NSA du collège Claude Nougaro il y a au total 17 élèves. Cependant, ils ne sont plus que 16 depuis le retour des vacances d'avril car l'un d'eux a été expulsé et a été renvoyé dans son pays d'origine : l'Albanie.

Onze nationalités différentes sont présentes dans la classe mais le nombre de langues parlées, lui est beaucoup plus important car chaque élève parle au moins deux ou trois langues en plus du Français. Ils ont entre 12 et 17 ans et ils sont pour la plupart présents depuis la rentrée de septembre 2017.

Voici le profil des apprenants de notre UPE2A :

Prénoms	Pays d'origine et langues parlées	Date d'arrivée dans le dispositif Nougaro	Âge	Niveau CECRL
Alex 3ème	Vient de Roumanie . Langues parlées: roumain	Décembre 2015	16 ans	A2
Samson 3ème	Vient d' Albanie . Langues parlées : albanais	Septembre 2017 mais a effectué une année en UPE2A à Badiou	16 ans	A2
Igor 5ème	Vient du Portugal . Langues parlées: portugais et espagnol	Septembre 2017 mais a effectué une année en UPE2A à Stendhal	14 ans	A2/B1
Hanaa 5ème	Vient d' Algérie . Langues parlées: arabe	Septembre 2016, vient des Izards mais n'a pas pu accéder à une UPE2A en 2015-2016 faute de place.	15 ans	A2
Alejandro 6ème	Vient de Colombie Langue parlée : Espagnol	01/02/18 dernier arrivant du dispositif. Intégré en NSA faute de place dans les autres collèges.	12 ans	A1
Hamidou 3ème	Vient du Sénégal . Langues parlées: Peul et wolof	Mi-septembre 2017	17 ans	A1
Lassana 3ème	Vient du Mali . Langues parlées: bambara et soninké	Mi-septembre 2017	17 ans	A2
Bouna 3ème	Vient du Mali . Langues parlées: bambara et soninké	Mi-septembre 2017	17 ans	A2
Ilia 3ème	Vient de Bulgarie . Langues parlées: bulgare, rom.	Avril 2016	16 ans	A1
Mamadian 4ème	Vient de Guinée Conakry . Langues parlées: Sousou et malinké	10/10/17	16 ans	A2
Merjeme 4ème	Vient d' Albanie . Langues parlées: albanais, grec et rom	01/11/17	16 ans	A1.1

Kerene 4ème	Vient d' Angola . Langues parlées : portugais et lingala	Novembre 2016	16 ans	A1.1
Dino 5ème	Vient d'Albanie. Langues parlées : albanais, grec et rom	01/11/17	13 ans	A1.1
Omar 5ème	Vient de Bosnie . Langues parlées: bosniaque, allemand, espagnol et Rom	01/09/17	13 ans	A1
Eduart 6ème	Vient d'Albanie. Langues parlées: albanais, grec et rom	16/10/17	12 ans	A1.1
Ramadan 6ème	Vient d'Albanie. Langues parlées : albanais, grec et rom	01/11/17	12 ans	A1.1
Maria 6ème	Vient d'Albanie. Langues parlées: albanais, grec et rom	09/10/17	12 ans	A1

FIGURE 18: TABLEAU QUI RECAPITULE LE PAYS D'ORIGINE, LES LANGUES PARLEES, LE JOUR D'ARRIVEE, L'AGE ET LE NIVEAU EN FRANÇAIS DES ELEVES

Vous remarquerez donc la richesse linguistique à laquelle nous avons droit dans cette classe et, dans la suite de ce mémoire, vous verrez que nous en avons profité, lors d'une activité, de cette diversité des langues. Ce tableau montre également la diversité des niveaux en langue française : cela passe de l'A1.1 qui correspond au niveau du diplôme initial de langue française (DILF), au niveau A1, puis A2. Très peu d'élèves parlent une langue romane, c'est la raison pour laquelle ils progressent très lentement dans l'apprentissage du français. Seuls Omar, Alejandro et Igor parlent des langues romanes : l'espagnol et le portugais.

De plus, nous sommes face à un public d'adolescent qui est en quête d'identité permanente. Pour le professeur, il est donc plus difficile de gérer ces élèves en classe et de les amener vers la réussite. En effet, à cet âge-là, peu ont conscience de l'importance d'un travail régulier dans la langue, seuls les élèves âgés de plus de 16 ans sont travailleurs. Comme dans toutes classes de 6ème, 5ème ou 4ème, les élèves sont un peu turbulents, car c'est aussi l'âge de la puberté et de la découverte d'autrui. C'est ce que nous appelons plus communément la « crise d'adolescence » qui ne s'atténue qu'avec le temps. Pour ces enfants, cette période est amplifiée par le changement de pays, le changement d'habitude (car ils n'allaient pas à l'école dans leurs pays), le changement de langues, les nouvelles rencontres... Ces élèves sont donc

déjà dans une période de conflit intérieur avec leur corps et nous leurs ajoutons, avec cette migration, un conflit avec l'extérieur. Nous sommes face à des élèves perdus.

Pour certains élèves, cela va se démontrer par de la provocation envers les professeurs et ses camarades, chez d'autres par du repli sur soi-même ou bien de la violence avec les autres camarades français dans la cour...

Pour leur inscription, tout comme l'école primaire, une visite préalable des lieux est organisée avec la conseillère principale d'éducation (CPE), les élèves et leur accompagnateur (parents ou éducateurs). Dans la mesure du possible, Émilie se rend également à ces visites durant lesquelles elle peut également faire visiter sa classe et ses élèves si c'est un jour de cours. Lors de cette phase d'accueil des élèves et de leurs familles (ou accompagnateurs), nous leur donnons les fournitures scolaires et Émilie laisse en général ses coordonnées à l'élève. Le rôle du professeur ici, va au-delà du simple enseignant lorsque nous sommes dans une classe UPE2A. Nous voulons toujours aider nos élèves et parfois cette aide va au-delà du simple relationnel professeur-élève.

I.3.4. Présentation du fonctionnement de la classe UPE2A

Enseigner dans une classe UPE2A c'est accepter que nos élèves ne soient pas toujours présents et qu'ils aient un emploi du temps personnalisé du fait de leur insertion dans une classe de leur âge. Le fonctionnement est le même qu'en école primaire, c'est pourquoi nous ne reviendrons pas dessus.

Émilie a instauré un planning bien précis pour l'année dans sa classe UPE2A. Son planning de la semaine est affiché à côté de son bureau dans la salle de classe. Ce sont les activités qui ont lieu chaque semaine lorsqu'ils ne sont pas en train de réaliser des projets. La professeure essaie de donner des repères à ses élèves, d'où la création du même planning pour toutes les semaines. Il est divisé sur quatre jours car le mercredi, les élèves de FLE n'ont pas cours avec Émilie, d'ailleurs seul Bouna a cours ce jour-là. De plus ils n'ont cours de FLE que jusqu'à 15h30 tous les jours (pour ceux qui ne sont pas en classe d'insertion l'après-midi).

Voici le tableau des activités qui était affiché en classe:

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
9h à 10h	Quoi de neuf ?	Travail en groupe	Pochette	Ardoise
10h à 11h	Travail en groupe	Pochette	Musique avec Mme Giacobbo	Pochette
11h à 12h	Pochette au Centre de Documentation et d'Information (CDI)	Maths avec Mme Ferrières	Anglais avec Mme Delteil	Bibliothèque/ Travaux de groupes.
PAUSE DÉJEUNER				
13h30 à 14h30	Travail en groupe	Cinéma	Jeux	Écriture
14h30 à 15h30	Anglais avec Mme Delteil	Cinéma	Activités libres : lecture, écriture, ordinateur, jeux...	

FIGURE 19: PLANNING DE LA SEMAINE EN CLASSE UPE2A

Chaque semaine est ritualisée par des activités précises et, le lundi matin, nous commençons toujours par un petit retour sur leur week-end avec le « Quoi de neuf ». Ce rituel prend différentes formes selon les envies de la professeure : cela peut se faire seulement à l'oral avec un élève qui vient écrire une phrase au tableau ou bien cela peut se faire par écrit sur l'ardoise. A ce moment-là, le quoi de neuf dure plus longtemps car Émilie va faire le tour de chaque élève et va corriger chaque phrase, c'est un travail individualisé.

Le terme de « pochette » indique que les élèves travailleront sur les activités qu'Émilie distribue au fil des séances sur l'apprentissage de l'écriture du français et de sa grammaire. Toutes ces activités sont rangées dans une pochette qui se trouve dans l'armoire de la classe. Émilie évite au maximum que les élèves ramènent leur pochette chez eux car c'est souvent synonyme de perte. L'activité « ardoise », elle, fait référence à une activité d'écriture du français.

Nous remarquons que l'après-midi il s'agit plutôt d'activités plus calmes comme celle de la diffusion d'un film le mardi ou les activités libres du jeudi. Cependant, le lundi après-midi les élèves continuent un travail sur la langue car, si nous regardons la courbe des rythmes scolaires (cf. Annexe 9) nous distinguons que le lundi, dans la majorité des cas, les élèves sont plus réactifs que les autres jours de la semaine, c'est ainsi que nous en profitons pour étudier la langue française écrite, toute la journée. À 14h30, nous avons quand même un changement de langue du français vers l'anglais et il permet ainsi aux élèves de ne pas s'ennuyer en changeant d'une heure à l'autre d'enseignement et d'enseignant.

Émilie a fait en sorte de changer toutes les heures d'activités afin de s'adapter au temps d'écoute des élèves. Ces-derniers ont un temps d'écoute assez limité (de trente minutes environ si l'activité les intéresse), c'est pourquoi une activité qui dure plus d'une heure va être difficilement gérable.

Dans la classe, nous avons au total trois intervenantes chaque semaine : pour l'anglais, les mathématiques et la musique. Ce sont des activités que tous les élèves n'ont pas dans leur classe d'insertion, c'est la raison pour laquelle ce sont les professeurs qui se déplacent pour dispenser, au moins une fois par semaine, ce cours. Ce sont trois cours que les élèves peuvent suivre car cela nécessite très peu d'aptitude en langue française. Les initier à la langue dominante du monde, l'anglais, est une chose indispensable à leur âge et cela va leur permettre également de s'intégrer dans la société. Les initier à l'art (la musique) est également une manière de leur enseigner notre culture et de développer leur oreille musicale. Ce cours pourrait être pour certain une échappatoire à leur souffrance et leur permettrait, pendant une heure, de voyager au sein des instruments. Et enfin, les mathématiques sont indispensables pour la vie de tous les jours, c'est ainsi que chacun doit recevoir cet enseignement afin de pouvoir se débrouiller tout seul hors de l'école.

Tous les projets qu'organise Émilie avec ses élèves viennent donc se greffer à ce planning. Elle s'adapte également aux examens qu'ont les élèves ; par exemple, au mois de mai, le jeudi après-midi nous avons remplacé les jeux par la préparation intensive du DELF.

I.3.4. Les tâches confiées

a) L'enseignement

Nous sommes arrivée dans ce collège Claude Nougaro le lundi 19 mars et, à cette date-là, la classe était déjà engagée dans divers projets. C'est ainsi que nous avons dû nous adapter aux projets déjà en place et orienter notre méthode d'intervention. Celle-ci s'appuiera davantage sur la mise en scène des albums échangés au cours des comités de lecture. Pour savoir comment nous allons prendre au part aux différents projets, nous nous étions mis d'accord avec Émilie au cours de différents rendez-vous pendant le premier semestre et dans le courant du mois de février.

Durant la première semaine, nous avons opté pour la méthode déjà employée lors du stage en école primaire. Nous avons observé le fonctionnement de la classe et le comportement des élèves. Le but premier était de connaître le déroulement de la classe afin de pouvoir nous intégrer au mieux par la suite. C'est ainsi que la première semaine, nous sommes intervenue seulement le jeudi pour la présentation d'un jeu d'orientation. Ce jeu s'est fait en réaction à une sortie qu'ils avaient faite au premier semestre et dont ils avaient publié un journal (cf. Annexe 10). Il s'agissait de se repérer sur le plan de Toulouse (qu'ils avaient déjà eu entre les mains lors du premier semestre) en remettant au bon endroit sur le plan les documents que nous leur avions distribués. Nous avons mis les élèves par groupe de trois et nous leur avons distribué des documents authentiques, provenant de différents monuments de la ville de Toulouse : des tickets de métro, des billets de train, des billets d'entrée au musée des Augustins, des publicités sur le musée des Abattoirs... Cette activité a très bien fonctionné car certains élèves ont encore du mal à se repérer dans l'espace, surtout les élèves venant d'Afrique.

Ensuite, au niveau de l'enseignement nous avons beaucoup aidé Émilie à gérer la classe lors des activités pochettes où nous travaillions sur les œuvres échangées au sein des comités de lecture. Ces comités de lecture réunissaient trois collèges : le collège Claude-Nougaro, le collège Toulouse-Lautrec et le collège Les Violettes. Trois livres circulaient entre ces trois collèges au cours du second semestre : *Brindille*, *Des Filles dans l'Equipe* et *Les Cahiers d'Esther*. Pour chaque échange, les élèves faisaient une petite présentation du livre pour que les autres élèves aient envie de découvrir le livre. Lors des activités pochettes, nous avançons donc dans la lecture de ces livres et nous faisons quelques compréhensions de l'écrit afin de développer la compétence écrite de nos élèves.

Nous étions également très présente lors des *quoi de neuf* des lundis matin. Nous donnions la parole aux élèves, nous corrigions les différentes fautes qu'ils avaient faites sur

leurs ardoises. En notre présence, Émilie se sentait soulagée car nous pouvions réellement faire du travail individualisé. Cela permettait également aux élèves, de tous pratiquer l'écriture de la langue et de canaliser leurs énergies en ce lundi matin.

Puis, à partir de la fin du mois d'avril, nous retrouvions les élèves de 3^{ème} durant la pause déjeuner, en salle informatique. Là-bas, nous les aidions à préparer leur dossier pour leur certificat de formation générale (CFG) qui correspond à une validation des acquis du collège, des connaissances générales en français, mathématiques, vie sociale et professionnelle. C'est un diplôme qui correspond à un rapport de stage suivi d'un entretien. Il remplace le brevet pour les élèves en difficulté ou pour les élèves en UPE2A. Il n'est pas forcément destiné à des élèves partant en apprentissage, malgré le fait que ce soit souvent la voie choisie pour la plupart d'entre eux. Nos élèves ont besoin que nous les aidions car ils ne savent pas encore bien rédiger en français et ils ne savent pas non plus se servir d'un ordinateur. Ils ne savent donc pas manier les logiciels bureautiques Word/ Excel/ Powerpoint, ils mettent davantage de temps à écrire leur rapport. Ce diplôme est bien moins coté au niveau national que le brevet mais cela permet à nos élèves, d'obtenir un diplôme pour ensuite accéder au monde professionnel.

b) La mise en scène des albums jeunesse

Lors de notre intégration dans cette classe UPE2A, nous avons donc créé un mini projet au sein d'un autre projet déjà mis en place depuis janvier; celui des comités de lecture dont nous avons parlé précédemment. Ayant participé à la première représentation de l'album *Brindille* dans le courant du mois de mars, nous avons eu l'idée de mettre en scène les deux prochains albums dans le but de motiver les autres classes à lire le livre. Durant leur première représentation, les élèves du collège Claude Nougaro étaient très timides et ils n'osaient pas parler en public alors qu'ils n'avaient qu'une phrase à dire, en appui sur des affiches qu'ils avaient préparé auparavant en classe. Ce n'était pas un travail difficile mais nous pouvions remarquer le manque de préparation et de confiance en soi des élèves. C'est ainsi que nous avons décidé de travailler sur cet aspect, notamment dans le but de leur redonner confiance en eux et de pouvoir réaliser de meilleures représentations pour les deux autres albums.

Nous avons donc commencé notre travail sur les scénettes de l'album *Des filles dans l'équipe* le mardi 20 mars. Ce fut un travail assez compliqué au début car les élèves n'étaient pas vraiment motivés et nous avons mis du temps à choisir quel moment de l'histoire nous représenterons. Une fois l'extrait choisi nous avons été dans l'obligation de désigner certains

rôles car les élèves ne montraient pas d'intérêt particulier. Nous avions très peu de temps pour préparer cette mini scénette car la représentation avait lieu la semaine suivante. Comme nous aurions pu le prédire, les élèves n'étaient pas prêts et ils n'étaient pas sûrs d'eux, à cause du manque de préparation. Le lundi suivant eut lieu la représentation avec le collège Toulouse-Lautrec et, malheureusement, les élèves n'avaient pas envie de représenter ; l'un d'entre eux, Maria, a même refusé de jouer le rôle principal... Nous l'avons donc nous-même remplacée sur scène afin de présenter la scénette aux autres élèves. Nous étions trop pressée par le temps en ce début de stage et les élèves n'avaient pas pu répéter davantage car ils étaient mêlés à d'autres projets avec leurs professeurs, cela a été bien dommage.

Pour la représentation du troisième album, *Les Cahiers d'Esther*, nous avons cette fois-ci beaucoup plus de temps que pour *Des filles dans l'équipe*. Nous avons donc pris le temps de découvrir d'abord ensemble ce livre en classe avec Émilie pour que les élèves se représentent l'histoire dans laquelle ils allaient jouer. C'est tout simplement l'histoire de la vie d'une petite fille de 10 ans qui s'appelle Esther qui est racontée de manière comique par l'auteur Riad Sattouf.

Nous avons pris ensuite les volontaires qui voulaient faire du théâtre et qui voudraient nous accompagner pour la prochaine et dernière rencontre au collège Toulouse-Lautrec. Nous avons choisi ensemble de représenter le tout début de l'histoire lorsque l'héroïne, Esther, raconte son univers de vie. Lors de ces rencontres et de ces présentations des livres, il est judicieux de ne pas dévoiler la fin du livre car le but reste que les autres classes aient envie de lire les livres et de connaître donc la suite de l'histoire.

Chacun s'est attribué un rôle et nous avons fait exprès de mélanger les rôles des filles et des garçons pour montrer qu'un acteur peut jouer tous types de rôles et qu'il peut s'adapter aux différents genres des personnages. Notre personnage clé, Esther, sera donc représenté par Igor car ce personnage parle beaucoup dans ce début de texte et Igor se sentait en capacité de retenir toutes ces phrases en français. Igor fait partie des meilleurs de la classe, grâce à son niveau de français puisque cela fait deux ans qu'il vient en soutien dans cette classe.

Voici les différents rôles répartis pour la pièce :

- Esther : Igor
- La maman : Merjem
- Le papa : Ilia

- La télé : Alejandro
- Le frère : Alex
- La maîtresse : Keren

Afin d'aider les apprenants avec la langue française, nous avons simplement repris les répliques du livre. Pour le *papa* et la *maman*, nous avons fait quelques rajouts afin de rendre le texte plus comique. Au fur et à mesure des séances, la fluidité dans les paroles des personnages se faisait ressentir et la mise en scène était fin prête. Nous voulions créer également pour cette dernière représentation une scène originale en lien avec leur langue maternelle. C'est ainsi, qu'avec ces mêmes élèves, nous avons commencé un travail de traduction de cette même scène dans chacune de leurs langues. Chacun devait dire une phrase de la scène dans sa langue. Cela a beaucoup amusé les apprenants qui ont pris beaucoup de plaisir à entendre les langues de leurs camarades. Seul Mamadian a refusé de parler sa langue maternelle, le soussou, et a préféré opter pour de la traduction en anglais. Lors de la représentation, nous exposerons d'abord notre représentation dans toutes les langues puis nous interrogerons notre public pour savoir s'il a compris de quelle histoire il s'agissait. Après cette brève interaction avec le public nous ferons la représentation en français afin de s'assurer que chacun la comprenne. Lors de ces ateliers théâtre dans leurs langues, l'ambiance était très multilingue et cela avait pour effet d'apaiser la classe. Chacun s'aidait pour traduire, car beaucoup ont des langues en commun et un esprit de coopération a pu se mettre en place. Au total nous avons sept langues :

- Le portugais (Igor et Keren)
- Le bulgare (Ilia)
- Le roumain (Alex)
- Le romani (Ilia)
- L'anglais (Mamadian)
- L'espagnol (Alejandro)
- L'albanais (Merjem)

Nous étions un peu déçue de ne pas avoir une représentation d'une langue d'Afrique comme le peul, le bambara, le soussou ou le wolof mais nous ne voulions pas non plus forcer nos élèves africains à nous transmettre leurs langues.

I.3.5 Le jour de la représentation

La représentation de nos deux scénettes (cf. Annexe numérique 6) a eu lieu le lundi 7 mai au collège de Toulouse-Lautrec, dans le quartier de Barrière de Paris. Ce jour-là, les trois classes UPE2A du comité de lecture étaient présentes car c'était notre dernière rencontre et tous les livres avaient été échangés.

Chaque groupe avait préparé une petite représentation théâtrale du livre qu'ils avaient lu. Le collège des Violettes est passé en premier et, malgré le peu de temps qu'ils avaient eu pour préparer la scénette c'était une véritable réussite. Nous sommes passés en second afin de présenter notre bande dessinée, *Les Cahiers d'Esther*. Juste avant de partir pour le collège Toulouse-Lautrec, nous avons répété pendant un quart d'heure en classe pour se remémorer les répliques dans leurs langues et en français et pour revoir le placement sur scène, cette répétition était nécessaire et elle a permis à nos élèves de se rassurer pour pouvoir ensuite la représenter devant les autres. Il nous manquait malheureusement Keren et nous avons dû la remplacer pour ne pas casser le rythme de la scène.

Igor, Ilia, Alex, Mamadian, Alejandro et Meryem se sont donc mis en ligne comme nous l'avions répété et ils débitaient les répliques dans leurs langues à un rythme assez régulier et de manière spontanée. Personne n'a oublié son texte et le résultat pour notre public a été spectaculaire.

Le rôle de Mamadian était ensuite de questionner notre public sur le sujet de notre pièce et sur les différentes langues présentes. Le public UPE2A a été très réactif à ses questions car cette représentation les avait intrigués et leur motivation a donc été redoublée. Après quelques minutes de discussion autour de l'intrigue de la représentation le public a réussi à deviner six langues sur sept, la septième étant le romani (énoncé par Ilia) qui n'était compris que par nos élèves. Nous leur avons donné la réponse à la fin.

Le thème de la représentation ayant été plus ou moins compris, nous sommes passés à notre seconde représentation en français. Ici encore nos élèves ont joué le jeu et ils ont parlé distinctement pour que le public comprenne (en classe nous nous étions beaucoup entraînés sur la diction au théâtre et en langue française). C'est ainsi que, dans la vidéo, vous pourrez comprendre l'ensemble de la scène. Nous avons ainsi rejoué la même scène qu'auparavant mais en français et avec des gestes. Nous avons soufflé un peu les répliques à Igor car il avait le rôle principal, celui d'Esther l'héroïne du livre, et il avait beaucoup de textes à retenir.

A la fin de notre représentation en français, nous avons pu constater les forts applaudissements du public et la fierté de nos élèves d'avoir pu représenter ces deux scènes de manière très honorable. A la fin de leur représentation, ils ont tous dit *merci* dans leurs langues pour finir sur cette diversité linguistique. Donner accès à leur langue, a également permis aux UPE2A de savoir qui parlait la même langue qu'eux et de renforcer les liens lors du moment « rencontre » de 11h15 à 11h45. Nous avons été l'unique classe à avoir présenté un projet avec les langues maternelles des élèves, nous verrons par la suite pourquoi nous avons choisi précisément ce projet et en quoi il est bénéfique pour nos élèves.

I.3.6 Le journal de la classe

Tous les trimestres, la classe écrit un journal qu'elle distribue ensuite à l'ensemble du collège. Dans ce journal, les élèves présentent les activités qu'ils ont faites hors de l'école ainsi que les différents projets qu'ils ont menés. Nous avons organisé l'écriture du second journal dans lequel nous avons intégré notre deuxième rencontre avec notre représentation théâtrale.

Le premier journal fut créé en décembre à l'occasion de leur sortie dans la ville de Toulouse. Depuis ce jour, ils ont surnommé leur journal « pluie d'infos » car il pleuvait énormément lors de cette sortie. Dans ce journal nous pouvons trouver l'itinéraire de leur sortie ainsi que des photos. Puis, les élèves avaient également réalisé deux interviews de leurs professeurs : Madame Giacobbo, la professeure de musique et Madame Delteil, la professeure d'anglais. Ces interviews ont pour but d'en savoir un peu plus sur leurs professeurs et de réfléchir à des questions sur leur métier ou leurs passions. Dans la dernière page de ce journal, nous trouvons le synopsis d'un film *La petite vendeuse de Soleil* qui a marqué les élèves durant un projet avec *Alef Production*, c'est ainsi qu'ils ont voulu faire partager cette histoire à travers le journal. Ils ont mis également en dernière partie leur futur projet avec cette même association, celle de tourner un film sur le thème des héros et des héroïnes.

Le deuxième journal (cf. Annexe 11) fut créé en notre présence durant le mois d'avril. A cette période de l'année, les élèves s'étaient investis dans un nouveau projet : celui des comités de lecture. C'est ainsi que dans ce journal nous trouvons la couverture des trois livres qui nous ont suivi tout au long de ce projet : *Brindille*, *Des filles dans l'équipe* et *Les Cahiers d'Esther*. Au mois de mars, nous avons participé à deux rencontres. La première s'est

déroulée au collège des Violettes, dans la ville d'Aucamville à 20 minutes en bus ; et la deuxième a eu lieu chez nous, dans notre collège Claude Nougaro, en salle d'étude.

Par rapport au premier journal, nous avons décidé de faire un petit sommaire en première page afin que nos lecteurs puissent savoir de quoi parle notre journal, avant même de l'ouvrir ; ils sauront ainsi quels articles les intéresseront davantage. Nous avons également mis en première page un évènement de taille qui s'est passé dans notre classe depuis décembre : l'arrivée d'un nouvel élève dans le dispositif, Alejandro qui est colombien. La dernière page de ce journal se termine sur les paroles du rap qu'ont écrit nos élèves pour leur film « Manifestation(s) » sur le thème de l'égalité entre les filles et les garçons.

La constitution de notre journal :

1^{ère} page : le sommaire, la venue d'Alejandro et les photos de la sortie et la couverture des trois livres.

2^{ème} page : notre visite au collège des Violettes du mardi 6 mars.

3^{ème} page : la visite du collège Toulouse-Lautrec chez nous

4^{ème} page : leur film « Manifestation(s) » réalisé en collaboration avec *Alef Productions*.

Un dernier journal clôturera cette année scolaire en juin dans lequel nous trouverons notre projet théâtre et la représentation au collège Toulouse-Lautrec.

I.3.7. La préparation au DELF

Le DELF est un diplôme certifiant d'un niveau européen en langue française, il se découpe en quatre parties : le A1 (niveau introductif), le A2 (le niveau intermédiaire), le B1 (le niveau seuil) et le B2 (le niveau avancé). Il existe aussi deux niveaux supérieurs : le C1 (niveau autonome) et le C2 (niveau maîtrise) qui, eux, seront évalués par le diplôme approfondi de langue française (DALF).

Émilie a inscrit la majorité de ses élèves pour cet examen pour trois raisons, qui s'appuient sur l'utilité de ce diplôme donné par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) sur son site:

- Personnelles : ce test permet de faire le point sur les connaissances en français en vue d'un perfectionnement éventuel ; c'est en quelque sorte une photographie linguistique du niveau en français au moment où le candidat présente le test.
- Professionnelles : il fournit des informations objectives qu'un candidat peut faire valoir auprès d'une institution en vue d'un recrutement ou d'une promotion.
- Universitaires : il fournit, selon des standards internationaux, une évaluation fiable des capacités langagières qui seront prises en compte pour l'admission dans un établissement d'enseignement supérieur (universités, grandes écoles, écoles d'art, écoles d'architecture, écoles de commerce...).

Cette dernière raison que donne le CIEP pour se présenter au DELF n'est pas adaptée à notre public de jeunes adolescents de 15-16 ans qui viennent de rentrer dans le dispositif car ils n'ont pas assez de temps devant eux pour se perfectionner dans la langue et « rattraper » le niveau des autres élèves de leur classe d'inclusion.

Cet examen a eu lieu le mardi 15 mai et depuis la fin du mois d'avril nous avons consacré une séance par semaine à l'entraînement du DELF. Nous avons à notre charge un groupe de 8 élèves. Ce sont ceux qui ont passé le niveau A2. Nous nous sommes entraînés essentiellement sur la compréhension écrite et l'expression écrite car ce sont ces deux épreuves qui leur posent le plus de problème. Grâce au manuel de préparation au DELF, *l'abc DELF A2 Junior Scolaire*, et aux annales de l'examen sur le site du CIEP nous avons constitué un dossier pour chaque élève afin qu'ils puissent suivre aisément en classe et qu'ils puissent également réviser chez lui les exercices qui leur posent des difficultés.

Etant donné que les élèves étaient jusqu'à la mi-avril dans un projet de film avec l'association *Alef Productions*, ils n'ont pas eu le temps de préparer l'examen. C'est ainsi que pendant trois semaines nous avons fait deux heures d'entraînement au DELF A2. Un élève de mon groupe, Samson, était inscrit en B1 pour l'examen, c'est ainsi que nous lui avons constitué un dossier à part pour ce niveau-là.

Pendant ces séances d'entraînement, il s'agissait de revoir avec les élèves le fonctionnement des épreuves et le fonctionnement des exercices. Nous indiquions aux élèves si dans l'exercice il s'agissait de cocher une réponse ou bien s'il fallait l'entourer. Nous

regardions avec eux la meilleure technique pour appréhender un exercice : il vaut mieux, pour de la compréhension écrite, lire les questions avant de lire le texte, cela nous permet de gagner du temps. Ce sont donc pleins de petites astuces que nous leur fournissons dans le but qu'ils réussissent du mieux qu'ils le peuvent le mardi 15 mai. Il est vrai que nous étions un peu sceptique sur le résultat à ces examens, notamment à l'écrit, car nos élèves manquent d'entraînement à cause de leurs projets. La partie orale peut se compenser avec la partie écrite, c'est pourquoi Émilie ne s'inquiétait pas trop de la réussite des élèves qui savent bien parler et qui comprennent aisément le français car leur note se compensera entre l'oral et l'écrit.

Quelques jours plus tard, nos élèves sont donc partis passer leur examen au collège Toulouse-Lautrec. Malheureusement deux d'entre eux ne se sont pas présentés (Omar et Eduart). Tous les autres ont répondu présents et ils ont fourni leur meilleure volonté pendant les épreuves. Émilie, faisant partie du jury n'a pas pu évaluer ses élèves mais elle a pu accéder au résultat le soir-même ; tous les élèves présents ont eu l'examen, l'une de nos plus grandes réussites de l'année.

Conclusion partielle

Dans cette première partie, nous avons vu l'environnement dans lequel nous avons effectué nos trois stages : l'école primaire Monge, le collège Claude Nougaro et le CASNAV. Nous avons défini les différentes missions que nous avons pu avoir auprès des enfants et adolescents ainsi que dans les bureaux du CASNAV.

Nous avons vu que les classes UPE2A sont des dispositifs assez récents et qu'elles possèdent un fonctionnement particulier grâce aux emplois du temps individuels des élèves selon leur niveau de langue en français. Avec une description assez brève, couplée à quelques photos, nous avons pu visualiser le décor de ces classes ainsi que leurs établissements. Ces classes sont dominées par un plurilinguisme et un pluriculturalisme hors du commun, et c'est toujours un enrichissement personnel et professionnel pour le professeur de FLE. Nous avons également mis en lumière le fonctionnement de l'institution du CASNAV qui a pour rôle de contribuer à l'amélioration de ces classes et d'être l'interlocuteur privilégié entre la hiérarchie et les professeurs de FLE. Le travail avec ces élèves étrangers est souvent accompagné d'une collaboration avec des associations extérieures afin de pouvoir organiser des projets tout au long de l'année. Ces élèves ont besoin de se sentir proche de la société française afin de

pouvoir s'intégrer par la suite, c'est ainsi que les différentes approches vers cette société sont au goût du jour pour les professeurs et le CASNAV. Ce-dernier reste à l'écoute des professeurs, et il organise plusieurs formations pendant l'année pour permettre la rencontre entre les professeurs de FLE, afin de partager des projets et donner des idées futures pour l'enseignement en classe UPE2A.

Nous avons énuméré les différentes tâches qui nous avaient été confiées pendant ces quatre mois au sein des trois établissements : la création d'un Padlet sur les EFIV au CASNAV, le projet de visite du patrimoine toulousain avec la mascotte Boule à l'école primaire Monge, le projet de théâtre plurilingue au collège Claude Nougaro, la préparation au DELF, la création du journal de l'école. Nous avons ainsi pu décrire nos principales actions au cours de nos stages afin de permettre au lecteur de mieux visualiser l'environnement dans lequel nous nous trouvions de janvier à mai.

C'est ainsi qu'après cette partie sur la présentation des stages, nous allons continuer notre recherche en nous basant sur notre problématique initiale. Nous expliquerons en détail notre projet, nous énoncerons de nouveau notre problématique et les différentes hypothèses qui lui sont liées. Nous ferons d'abord un point théorique sur la notion d'inclusion en France afin de passer dans un second temps à l'étude de l'inclusion dans les deux établissements que nous avons côtoyés. C'est ainsi que nous développerons nos pratiques de classe pour tester nos hypothèses et tirer des conclusions.

II. QU'EST-CE QUE L'INCLUSION EN FRANCE ?

Dans cette deuxième partie, il s'agira de faire un rapide retour théorique sur la notion d'inclusion en France. Dans celle-ci, nous exposerons la genèse de notre travail de recherche et notre motivation première à l'heure de réaliser cette étude. Nous énoncerons notre problématique puis nous donnerons les différentes hypothèses que nous avons détachées. Dans un premier temps, nous allons nous appuyer essentiellement sur les textes de lois et les différentes circulaires qui ont encadrées ces mesures d'intégration des jeunes migrants à l'école et nous ferons également un bref parallèle avec les enfants du voyage scolarisés. Puis dans un deuxième temps, nous montrerons de quelle manière ces mesures sont mises en place dans les classes et les différentes visions de l'inclusion par la société et par les migrants concernés.

Nous mettrons en perspective tous les efforts de la société française pour améliorer son système d'inclusion des migrants à l'école afin d'étudier en détail ces mesures dans la troisième partie de notre recherche.

II.1 Assimilation/ Intégration/ Inclusion/ Insertion

Depuis toujours, la France a été un pays d'accueil pour un grand nombre de migrants et de réfugiés. L'image des migrants s'est peu à peu détériorée et de nos jours, la majorité des débats sur ce sujet compare les migrants à des victimes et ne font aucunement allusion à leur propre richesse et à leurs cultures. C'est ainsi qu'il faudrait davantage s'intéresser à ce qu'il nous apporte en tant qu'étranger : « *Il faut donc à la fois entrer dans une histoire, mais entrer dans une histoire où l'on ne présente pas toujours les immigrés comme des victimes. Il existe en effet un véritable danger de victimisation, qui fonctionne d'ailleurs par imitation de tout ce que l'on dit de l'extermination des juifs [...]. Pourtant, s'identifier aux victimes n'est pas un bon moyen de participer réellement à la construction d'une communauté nationale* » (Borne, 2004, p.26).

II.1.1 La définition de ces termes

Nous parlons sans cesse d'*Assimilation/ Intégration/ Inclusion/ Insertion* de ces migrants mais est-ce vraiment leur choix ? Qui sommes-nous pour décider de leur avenir en France ? Leur donne-t-on réellement une place dans notre société ou bien doivent-ils la conquérir ?

Ces termes nous indiquent d'abord qu'en France, l'idée de pouvoir tous vivre ensemble existe. Même si ces mots ont évolué au fil des années, cet objectif de cohabiter reste d'actualité. Finalement nous sommes toujours très fidèles au contrat social, à l'idée d'égalité des chances, à toute une série de concepts qui font partie du modèle français d'intégration (Wenden, 2004 in Borne, p.29).

Afin d'éclaircir ces notions, reprenons la définition de ces quatre termes selon le dictionnaire en ligne ATLIF :

- **Assimilation** : Action de rendre semblable et même identique à quelqu'un ou à quelque chose, soit par intégration complète dans un autre être ou une autre substance, soit par une comparaison procédant d'un acte de jugement ou de volonté.
- **Intégration** : Action d'incorporer un ou plusieurs éléments étrangers à un ensemble constitué, d'assembler des éléments divers afin d'en constituer un tout organique.
- **Insertion** : Action de s'insérer dans (un cadre, un ensemble), d'y trouver sa place en tant que partie intégrante. Synonyme : intégration.
- **Inclusion** : État d'une chose incluse dans une autre, appartenance d'un ensemble à un autre ensemble.

Ces quatre termes ont été utilisés pour parler de l'intégration des élèves allophones à l'école. Aujourd'hui nous lui préférons le terme d' « inclusion » et nous allons voir pour quelle raison.

II.1.2 Le concept d'intégration

Tout d'abord, le terme « intégration » est un concept sociologique travaillé depuis longtemps mais qui reste ambigu dans l'emploi qui en est fait dans le champ social et politique, d'autant plus qu'il est associé depuis 2005 à la notion de cohésion sociale (Goï, 2015, p.19). Donc, ce terme renvoie à ce que les sociologues appellent le "processus d'acculturation" qui, lui, implique la modification des cultures et des coutumes de l'un des

deux groupes pour pouvoir s'intégrer dans cette nouvelle société. Cependant, le terme « d'intégration » est moins ambigu que celui « d'assimilation » qui a été employé dans les années 1970 et qui impliquait le fait que les élèves devaient modifier leur mode de vie pour pouvoir s'insérer dans la société.

Cette notion d'intégration implique un processus uniquement unilatéral. Les personnes que l'on considère le plus souvent comme « intégrées », sont celles qui semblent vivre dans un relatif mimétisme avec les français dits « de souche ». Les constructions identitaires personnelles sont donc bousculées au moment de la phase d'intégration. En effet, les enfants de familles étrangères scolarisés en France, doivent vivre et se construire entre des façons de vivre, d'envisager l'éducation, le rapport au savoir, les normes sociales et culturelles qui sont parfois en tension (Goï, 2015, p.20).

II.1.3 L'intégration et la normalisation

Dans les livres des années 1990, cette notion d'intégration est également présentée de manière violente dans sa définition même : « *D'une manière générale, l'intégration est le fait de **trouver sa place dans une collectivité**, de la trouver d'une manière à la fois satisfaisante pour ceux qui trouvent cette place (la minorité spécifique, en l'occurrence les voyageurs) et pour la collectivité (en l'occurrence la société française)* ». (Pinna et Touahmia, 1998, p.47)

Donc, autant pour les voyageurs que pour les migrants, cette notion d'intégration ou d'insertion impliquent l'idée du rejet de leur culture d'origine et l'adoption de nouvelles coutumes pour s'adapter à cette nouvelle société. L'intégration, ici, va de pair avec la normalisation qui signifie la conformité aux modèles dominants de la société :

Intégration  Insertion  Normalisation

II.1.4 La notion d'identité culturelle

Pour suivre le raisonnement de Goï, l'identité culturelle des peuples en migration est donc en perpétuel changement en fonction de ses groupes d'appartenance. Les cultures et les coutumes se mélangent, provoquant ainsi une modification du mode de vie en rapport avec l'Autre. Ce sont le plus souvent les cultures minoritaires, comme les migrants ou les gens du voyage, qui font évoluer leur identité culturelle au cours de leur vie mais, la culture

majoritaire, peut également modifier ses coutumes au contact de ces peuples (Goï, 2015, p.20).

L'intégration et l'insertion sont donc synonymes et ils ont été employés jusque dans les années 2000, date à laquelle les Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) prendront la forme du CASNAV. Ces deux mots impliquaient davantage l'idée que ce devaient être aux étrangers de s'adapter à cette nouvelle société, cette-dernière étant majoritaire, elle n'avait pas à faire le premier pas vers eux. C'était un sens unilatéral pour reprendre les mots de Goï. Au contraire, l'inclusion implique davantage l'idée que le sens est bilatéral : de par les étrangers mais également de par la société majoritaire. Ce double sens a séduit les institutions qui y voyaient une meilleure collaboration entre le public et les professeurs.

II.2. Historique des mesures d'inclusion pour les jeunes migrants

Ici, nous nous appuyerons essentiellement sur les propos d'Auger ainsi que sur le site du CASNAV de Toulouse. Notre but sera de faire un bref retour sur les mesures mises en place pour inclure au mieux nos élèves migrants dans la société française et ce qui en découle aujourd'hui.

II.2.1 Les différents noms pour les élèves migrants

Premièrement, rappelons que nos élèves ont reçu plusieurs appellations avec un sens qui diffère à chaque fois. Nous avons eu au total quatre appellations différentes :

- **Etranger** : souligne la xénité de ces élèves et leur non-maîtrise de la langue.
- **Primo-arrivant** : abandonné en 2000 car le diminutif "primo" faisait référence à « primo-infectieux ».
- **Allophone** : fait uniquement allusion au fait que ces élèves ne parlent pas la langue.
- **ENA** : Elève Nouvellement Arrivé avec l'impulsion de Jack Lang (2001).
- **EANA** : Elève Allophone Nouvellement arrivés en France : L'objectif est d'éviter de souligner la xénité et de mettre l'accent sur la non-maîtrise du français et/ou l'absence de scolarisation antérieure (Auger, 2010, p.17).

Au fil des années nous avons donc voulu essayer de discriminer le moins possible ces nouveaux élèves et, cette non-discrimination commence d'abord par leur dénomination.

II.2.2 Les circulaires

De plus, l'accueil de ces élèves allophones est régulé par plusieurs circulaires depuis l'année 1970, en voici un bref historique :

- Première circulaire, n°IX 70-37 du 13 janvier 1970

La toute première circulaire va légitimer de nouvelles classes expérimentales : les classes d'intégration (CLIN).

- Deuxième circulaire, N°73-383 du 25 septembre 1973

Dans cette deuxième circulaire, nous définissons de nouvelles conditions de scolarisation de ces enfants. C'est la création des classes d'adaptation (CLAD) et des classes d'accueil (CLAC).

- Troisième circulaire en 1975

Dans cette troisième circulaire c'est la création des CEFISEM. Ces centres auront pour but de réguler ces nouvelles classes expérimentales et d'améliorer leur fonctionnement avec la création de postes de professeurs de français langue étrangère.

- Conseil de l'Europe, le 25 juillet 1977 + n°82-165 du 13 avril 1983

En 1983, c'est la création d'une nouvelle matière à l'école : Enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO). Nous commençons à prendre en compte la culture de nos apprenants et nous apprenons à les inclure petit à petit dans notre société.

- Quatrième circulaire n°86-119 du 13 mars 1986

Elle redéfinit le cadre général de la politique scolaire. Elle réaffirme qu'il faut apprendre le français pour s'intégrer.

- Cinquième circulaire n°86-120 du 13 mars 1986

Celle-ci insiste sur le fait qu'il faut impliquer les familles à la fois dans la vie scolaire de leur enfant et dans la vie de leur établissement.

- **Sixième circulaire n°86-121 du 13 mars 1986**

Elle va redéfinir les missions et les rôles du CEFISEM.

- **1989: La loi sur l'orientation sur l'éducation**

Les classes d'accueil sont maintenues afin d'accueillir d'autres enfants pendant de nombreuses années.

- **Septième circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002**

Elle précise l'objectif de ces classes d'accueil : *« Ces structures scolarisent de façon temporaire les seuls élèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes de cursus ordinaire »* (Davin-Chnane, in Auger, 2008, p.28-29).

- **Huitième circulaire en 2002**

C'est à cette date-là que le CEFISEM devient "CASNAV". Quatre missions sont redéfinies pour cette institution :

- **Les méthodes d'évaluation en classes d'accueil**

- **L'organisation de la scolarité**

- **L'accompagnement des équipes pédagogiques**

- **La production de documents didactiques**

Nous venons de voir qu'il y a eu une longue évolution des différents textes qui encadrent ces classes de migrants. Dans les années 1970, nous ne savions pas exactement comment nous y prendre avec l'arrivée de ces nouveaux élèves en classe, c'est ainsi que les mesures se sont faites en douceur au fil des années.

En 1989, la loi imposant la présence de ces classes d'accueil dans les écoles/ collèges et lycées a été l'un des grands pas vers l'inclusion de ces élèves allophones. Le changement de *CEFISEM* en *CASNAV* a permis de redéfinir la place de cette institution et de rétrécir son champ d'action vers deux publics bien définis : les EANA et les EFIV.

II.2.3 Des circulaires pour l'enseignement des langues maternelles

La France a toujours accueilli des enfants immigrés et, même à la veille de la seconde guerre mondiale, nous nous intéressions déjà à l'enseignement bénéfique de leur langue maternelle. En effet, une circulaire datant de 1939 permettait de « *dispenser aux élèves immigrés un enseignement de leur langue en dehors du temps scolaire* » (Davin-Chnane, in Auger, 2008, p.26).

C'était déjà un premier pas vers un enseignement bilingue. Cette circulaire a été reprise en 1975 pour proposer, au sein de l'école un enseignement des langues et des cultures d'origine : c'est la création des ELCO.

A travers ces circulaires, nous visons un meilleur équilibre psycho-affectif des enfants et un acquis favorisant l'appropriation d'une autre langue, le français.

II.3 Historique des mesures d'inclusion des enfants du voyage

Nous allons faire un bref parallèle avec les mesures d'inclusion des enfants du voyage car leur exclusion dans la société française est comparable à celle des migrants. Tout au long de notre recherche, nous ferons ces parallèles afin de voir les multiples similitudes qui existent entre ces deux peuples. Cependant, nous n'approfondirons pas ces parties car notre problématique n'y fait pas allusion.

II.3.1 Histoire et origine des gens du voyage

Les gens du voyage ont toujours existé en France et ailleurs dans le monde. Nous ne savons pas exactement d'où ils viennent. Pour le philosophe Henri Cornelis Agrippa « *ces gens venus d'une région gisant entre l'Egypte et l'Ethiopie, extraits de Chus, fils de Cham, fils de Noé, portent encore la marque de la malédiction de leur progéniteur, mènent une vie vagabonde pour toute la terre, se campent hors des villes et là dressant leurs loges et tentes, font état de brigander, dérober, troquer, amuser le monde en disant la bonne aventure,*

mendirent leur vie » (Agrippa in Canizzo, 1998, p23). Leur origine est donc incertaine et eux-mêmes ne savent exactement qui sont leurs ancêtres.

II.3.2 Les différents peuples du voyage

Ce peuple fut longtemps persécuté dans les régions où il s'installait et, il continue de l'être encore aujourd'hui. Il existe plusieurs catégories de gens du voyage :

Nomades : Le contraire de sédentaires. Désigne les gens qui n'ont pas d'habitation fixe, soit de manière saisonnière, soit de manière régulière.

Manouches : Désigne les Tsiganes de l'Est de la France (Alsace), d'Allemagne et du Piémont italien. Avant, c'étaient essentiellement des gens du cirque et des forains.

Yéniches : Appelés Tsiganes blonds à cause de l'apparence d'un grand nombre d'entre eux.

Tsiganes : Nom donné par les non-Tsiganes. Apparus en France dans le courant du XIXème siècle.

Roms : Mot que les Tsiganes d'Europe de l'Est utilisent pour se désigner eux-mêmes.

Gitans : Mot qui vient de leurs origines présumées égyptiennes.

Ce sont des peuples qui veulent vivre en marge de notre société capitaliste et qui défendent d'autres valeurs. Ils parlent une langue commune : le romani. Les seules relations qu'ils ont avec la société (les français *gadjos/gadjé* comme ils nous appellent) sont souvent liées à des altercations et, au final, il y a peu d'échange entre eux et nous.

II.3.3 La scolarisation de ces enfants gitans

Depuis plusieurs années, nous essayons de nous rapprocher de cette population en marge. C'est ainsi que des mesures ont été créées afin de scolariser leurs enfants pour qu'ils puissent apprendre à lire, écrire et compter. Il est encore difficile pour les gens du voyage de confier leurs enfants à des gadjos mais ils sont de plus en plus nombreux à considérer l'importance de l'école pour la vie future de leurs enfants. Savoir lire et écrire est un atout majeur dans une société où l'écriture domine. C'est ainsi que des circulaires ont été prononcées afin d'encadrer la scolarisation des gens du voyage à l'école.

La première circulaire date de 2012 : *Circulaire 2012-142 du 02-10-2012* qui considère que l'enfant gitan doit avoir les mêmes droits que tout autre enfant. Ces enfants ont le droit d'accéder à l'école dans leur classe d'âge, les classes « normales ». Ils sont âgés de 6 à 16 ans et ils sont présents sur le territoire national. Ils sont donc soumis à l'obligation d'instruction et d'assiduité scolaire.

Ensuite nous avons eu également un article dans le Code de l'Éducation qui certifie l'obligation de scolariser tous les enfants du territoire français (autant les gens du voyage que les migrants ou les gadjos) : « *La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture [...]. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté* » (loi sur la scolarité, 2005, article 9). Le passage à l'école permettra d'obtenir une culture commune et permettra par la suite son insertion dans la société française.

Cependant, il a fallu attendre 1970 pour que soient créées par l'Éducation Nationale des classes d'initiation pour enfants étrangers âgés de 7 à 13 ans, suivies trois ans plus tard par les classes d'accueil pour ceux âgés de 12 à 16 ans. Ces classes seront fréquentées à la fois par les enfants du voyage (qui parleront le romani) et par les migrants.

II.4 Quelle vision de l'inclusion pour les migrants ?

Avoir un témoignage sur l'inclusion à l'école et dans la société, par des élèves de primaire et des élèves de collège est presque impossible. En primaire, les élèves n'ont pas encore compris, du fait de leur jeune âge, la notion d'inclusion, il est donc très difficile de réaliser une interview avec eux sur ce thème. Pour les collégiens, cette notion d'inclusion est un peu plus claire mais ils n'osent pas se confier à nous durant le stage. C'est ainsi que nous n'avons pas pu réaliser des témoignages de nos élèves pour savoir s'ils se sentaient inclus dans l'école et dans la société.

Nous pouvons déduire, par leur comportement, leur degré d'inclusion mais il est dommage de ne pas avoir pu réaliser ces interviews car nous aurions eu une autre vision de cette notion.

Nous avons quand même pu lire différents témoignages qui ont été publiés et nous allons vous faire part de l'un d'entre eux : Aram, un jeune afghan, a écrit plusieurs lettres pendant sa scolarisation en France à son ami, Omar, resté au pays. C'est ainsi que nous suivons son histoire à travers un roman épistolaire (Croguennec-Galland, 2009, p.59-60). Amar raconte qu'il commençait, au bout de quelques semaines, à s'intégrer au lycée Verrier à Paris et qu'il commençait à se faire des amis en classe quand, un jour, il a dû déménager subitement à Clermont-Ferrand pour essayer de régulariser au plus vite ses papiers car, à Paris, il y avait trop de monde. Nous pouvons lire dans son témoignage (cf. Annexe 12) la grande peine que ressent le jeune Amar lors de l'annonce de ce déménagement. En effet, alors qu'il commençait tout juste à se sentir inclus à Paris, le voilà envoyé à Clermont Ferrand où il devra commencer de nouveau tout ce processus d'inclusion. Lors de la lecture, nous ressentons ce processus d'inclusion unilatéral : c'est le migrant qui doit faire des efforts pour s'inclure parmi les français et non l'inverse. L'idée d'inclusion, au contraire, regroupe à la fois l'effort du migrant mais également celui de la société française pour l'inclusion et l'acceptation de ces jeunes migrants. Ce sentiment était également celui que nous avons pu déduire de nos différentes observations lors des stages.

D'après ce témoignage et à travers les diverses observations que nous avons pu faire, du point de vue des migrants, l'inclusion se fait seulement de manière unilatérale : ce sont eux qui doivent s'adapter le plus vite possible à la société française, celle-ci étant majoritaire elle n'a pas à faire le premier pas vers eux.

III. L'ENSEIGNEMENT EN VUE D'UNE INTÉGRATION

Dans cette troisième partie, nous allons analyser en quoi l'enseignement en classe UPE2A à l'école primaire et au collège contribue à leur insertion du point de vue scolaire et sociétal. Nous verrons quelles activités sont à favoriser dans ces classes pour permettre une meilleure intégration des élèves et ce qui serait à revoir et à éviter.

Nous commencerons par les effets bénéfiques des activités en classe UPE2A ainsi que les différentes remédiations au blocage des élèves. Nous débuterons avec l'UPE2A en école primaire avant de passer ensuite à l'UPE2A au collège. Nous ferons un bref parallèle avec l'enseignement au public EFIV.

Puis, nous verrons l'importance du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans cette classe. Nous terminerons sur le thème de la relation entre pairs dans et hors de ces classes ainsi que les liens entre la famille et l'école pour l'apprentissage de la langue française ainsi que leur intégration parmi nous.

A la fin de cette partie, nous aurons fait un panorama sur les activités à privilégier en classe UPE2A pour améliorer l'intégration de nos élèves et nous proposerons une grille d'évaluation sur l'intégration de l'élève pour le professeur de FLE dans ces structures.

III.1 L'enseignement en classe primaire

III.1.1 Remédier aux blocages linguistiques

- **La confiance professeur/ élève**

Dès son entrée dans le dispositif, l'élève est face à un nouvel environnement dans lequel il n'a aucun repère. Le rôle du professeur sera alors de rassurer l'élève et de l'inclure dans la classe au travers des activités de groupe par exemple. Il ne devra pas brusquer l'élève non plus, car le temps d'intégration dans la classe n'est pas immédiat et dépend pour chaque élève. Cela a été le cas dans notre stage pour l'arrivée de l'élève turc, Angel. Au début, il n'osait parler à personne car il n'avait aucun repère: ni spatial, ni temporel, ni linguistique, ni culturel. C'est ainsi que notre professeure référente, Emmanuelle, a préféré laisser Angel trouver sa place dans la classe en le plaçant dans un groupe afin qu'il puisse faire

connaissance avec les autres. Une relation de confiance doit d'ores et déjà s'installer entre le professeur et l'élève et, nous irions même jusqu'à dire que cette relation de confiance doit débiter dès la première visite des parents avec l'enfant. Sans confiance, l'élève ne se sentira pas à son aise et ainsi il ne pourra pas progresser en français.

Cette confiance s'établit également hors de l'école. Si les parents ont une confiance absolue en ce professeur, ils transmettront à leurs enfants leurs ressentis et le rapprochement en classe avec le professeur se fera ressentir. Néanmoins, celui-ci doit faire en sorte d'inclure les parents dans ses projets pour gagner leur confiance. Par exemple, lors de nos sorties les parents étaient invités par la professeure. A chaque fois, plusieurs mères se sont déplacées pour venir avec nous et elles s'intéressaient véritablement à ce que nous faisions pendant la visite. L'une d'elles prenaient également des notes dans un petit carnet pour se rappeler des nouveaux mots entendus pendant la sortie et pour pouvoir parler à son fils de la sortie, le soir à la maison. C'est une initiative admirable qui montre l'intérêt que cette mère porte à l'école et aux savoirs que nous inculquons à ses enfants.

Inclure les parents dans nos sorties c'est, en outre, donner de la légitimité à l'école et à son enseignement. Si les parents de nos élèves se sentent inclus à l'école il y aura de fortes chances pour que l'inclusion de leurs enfants se fasse rapidement. L'inclusion se fait d'abord par l'école, elle se fera ensuite petit à petit dans la société, hors des murs de l'école.

Ne pas oublier qu'après les migrations qu'ont vécues ces familles, ils n'accordent pas beaucoup de confiance aux gens qui les entourent et préfèrent se débrouiller par eux-mêmes. Parfois, dans leur pays d'origine, la vision du professeur n'est pas la même, c'est ainsi que les parents peuvent éprouver de la crainte ou de la peur envers nous. C'est à nous de changer cette image et de leur prouver que leurs enfants sont en sécurité à l'école.

- **Eveiller les sens des élèves**

Durant notre stage nous avons essayé de mettre en place un autre type d'activité : celle exerçant un pouvoir sur les sens des élèves. Toutes nos sorties avaient un lien avec les sens :

- **Le couvent des Jacobins** : la vue et le toucher lors de la construction des voûtes d'églises avec les Lego.
- **Le Musée d'Histoire Naturelle** : la vue et le toucher avec la prise en main des différents crânes des animaux pour expliquer ce que signifiait le terme « empaillé ».
- **Le Marché de Victor Hugo** : la vue et l'odorat avec l'odeur des différents aliments.

- **La Maison des Violettes** : la vue, le toucher et l'odorat avec la découverte de cette fleur.

Eveiller les sens des enfants c'est aussi les transporter vers le monde réel qui est plus complexe que celui appris à l'école, assis sur sa chaise. Eveiller leurs sens c'est également leur faire découvrir de nouvelles sensations et attiser leur curiosité envers les éléments qui les entourent. Mettre en place ces sorties dans une classe UPE2A permet aux élèves d'aller à la rencontre de l'Autre et de s'approprier ce monde extérieur.

Il faut savoir que souvent « *la rupture avec le milieu habituel de référence enrichit la pédagogie. Au contact direct des éléments d'un milieu nouveau [...], les enfants peuvent mettre en relation des connaissances habituellement morcelées dans les diverses disciplines et appréhender la complexité du réel* » (Chauvin, 2013, p.33). Les connaissances apprises en classe sont ainsi mises en pratique. La classe de découverte est un moment privilégié de socialisation de l'enfant, c'est ainsi que dans un objectif d'intégration, les sorties à l'extérieur devront être nombreuses.

III.1.2 Des intervenants extérieurs qui rentrent dans ce processus d'intégration

Lors de nos sorties aux musées, nous avons eu la chance de rencontrer des guides professionnels qui nous ont fait visiter les monuments. Nous aurions pu choisir d'animer nous-mêmes ces visites mais nous avons voulu que nos élèves se confrontent à d'autres personnes que leurs professeurs. Rencontrer d'autres personnes hors de l'école et pouvoir discuter de longues minutes avec eux est un moyen d'intégration sociale.

Notre première visite aux Jacobins a été rythmée par un grand nombre d'informations mais également par de nombreuses questions de nos élèves. Au contact de lieux nouveaux et de nouvelles personnes, nos élèves sont emplis de curiosité et ils n'hésitent pas à poser des questions ; la barrière de la langue disparaît. Mais, avec leur famille, oseraient-ils être si réactifs avec les guides d'un musée ? Durant nos visites, nos élèves se sentent à l'aise car ils connaissent leurs camarades et ils nous connaissent à nous, ils n'ont donc pas peur de la réaction des autres. En ce qui concerne une visite avec leurs parents hors de l'école, ils n'oseront pas être si spontanés pour le moment mais, d'ici quelques mois, (une fois qu'ils n'auront plus peur de parler français devant les autres) leur zone de confort dans la société française s'agrandira.

Ces sorties vers le monde extérieur permettent aux élèves d'observer les codes sociaux français qui ne « s'expliquent » pas forcément en classe. Les règles de politesse font parties de ces codes sociaux mais il y a également la manière de regarder une personne, la distance à respecter lorsque nous nous adressons à elle, l'intonation à adopter... Cela s'observe, s'imité et leur intégration dans notre société passera également par cette intégration des codes sociaux non-dits. Le professeur de FLE doit prendre en considération cet aspect de l'inclusion de façon à expliciter le plus possible en classe ces « non-dits » qui font partis de la culture française et de nos façons de vivre.

III.1.3. La valorisation de la langue maternelle

Passons maintenant à une autre activité qui pourrait remédier au blocage de l'enfant : celui de la valorisation de sa langue maternelle. Souvent, les professeurs valorisent les élèves ayant une langue romane car celle-ci va permettre un apprentissage plus rapide du français. Les professeurs ont également tendance à valoriser les langues qu'ils connaissent comme l'anglais, l'espagnol ou l'italien. Cependant, tous nos élèves n'ont pas ces langues maternelles et il serait judicieux de valoriser toutes les langues, qu'elles soient proches ou lointaines du français.

La professeure, Madame Nathalie Auger, a longtemps travaillé sur cette valorisation des langues maternelles, et le documentaire « Comparons nos langues » est une évidence du bénéfice de ce programme. Dans ce documentaire, les structures du français sont expliquées par rapport à la construction dans les autres langues. Comparer dans la classe une phrase affirmative puis une phrase négative en français avec la formation en arabe et en russe permet, à la fois au professeur et aux élèves, de comprendre le fonctionnement pour chaque langue et de comprendre la logique de la langue. Nous entrons ici dans du métalangage à l'heure d'apprendre la structure de la langue française. Dans cette démarche prônée par Nathalie Auger, nous nous appuyons sur les acquis des élèves pour aller vers le français. Cette démarche est totalement en lien avec la valorisation des acquis des élèves dans leur langue maternelle.

Ces pratiques d'ouverture vers la langue de nos apprenants, ont été prônées par différentes mesures du gouvernement. Nous avons eu tout d'abord les ELCO suite à une réforme dans les années 1970. En parallèle de cet enseignement, quatre autres programmes se sont développés :

- **Evlang** : Le Programme Evlang est un programme européen d'innovation pédagogique et de recherche, soutenu par la Commission européenne dans le cadre des actions Socrates-Lingua, qui s'est terminé en juin 2001.

- **Le porte-folio** : le portfolio est un outil dynamique qui permet de suivre l'évolution de la progression d'un élève dans ses apprentissages.

- **EOLE**: enseignement et ouverture aux langues étrangères.

- **ELODIL**: Eveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique.

L'importance de la valorisation des langues et des cultures d'origine de nos élèves prend de plus en plus de valeur car nous nous sommes aperçue de leurs vertus dans l'acquisition du français à l'école.

C'est ainsi que les professeurs s'appuient de plus en plus sur l'interlangue de leurs élèves afin de connaître leur évolution vers le français. La notion d'interlangue signifie que « *la langue française prend appui sur la/les langues déjà connues et s'élabore par essai-erreur en fonction des systèmes sources et cibles* » (Auger, 2008, p.210). N'oublions pas que parler d'interlangue c'est parler positivement de l'apprentissage de la nouvelle langue, c'est donc valoriser la langue maternelle de l'apprenant.

Cependant, même si la valorisation de leur langue maternelle a une conséquence évidente sur l'acquisition du français, pourquoi les professeurs doivent-ils y prêter si attention ?

Pour répondre à cette question nous reviendrons sur les propos de Marie Rose Moro, qui reste notre écrivaine de référence pour notre recherche : « *Pour ces enfants, la langue française est seconde et elle doit être reconnue comme telle. [...] Une langue maternelle, non portée par un groupe et simplement transmise par un ou deux parents, reste le plus souvent une langue affective. Elle demeure la langue qui est parlée à la maison, une langue intime, affective, familiale dont parfois on ignore la grammaire et les règles sémantiques.* » (Moro, 2010, p.140). Encore trop de parents pensent que, à leur arrivée en France il serait plus judicieux de parler à leurs enfants en français afin qu'ils s'améliorent le plus vite possible. Malheureusement, ce phénomène va créer l'effet inverse et il peut même aller jusqu'au blocage linguistique de l'enfant. En tant que psychiatre, Marie Rose Moro se livre à beaucoup de témoignages de ses patients, et c'est ainsi qu'elle aimerait diffuser l'idée que la langue

maternelle restera toujours le lien entre les parents et les enfants et que ce lien ne doit pas être détruit par la venue d'une langue étrangère.

Mais, ce que nous défendons ici comme l'éloge du bilinguisme en France est-il de l'avis de la majorité ? Valorise-t-on de la même manière un bilingue anglais-français, qu'un bilingue arabe-français ou un bulgare-français ? C'est sur ces problématiques que nous interroge Marie Rose Moro. Dans un contexte d'immigration, certains considèrent que le bilinguisme représente un danger pour la pureté d'une langue, perçue comme le ciment de la République. Il est temps de changer cette conception et de voir le bilinguisme seulement comme un atout pour l'enfant. Pensez-vous réellement qu'être entouré de bilingues menace notre langue française et notre république ?

III.1.4. Etre bilingue, un objectif à atteindre pour pouvoir s'intégrer

Etre bilingue signifie détenir deux niveaux élevés à l'oral et/ou à l'écrit dans deux langues différentes. Les migrants qui viennent en France, apportent avec eux une culture et une langue identitaire ; pour pouvoir s'intégrer dans notre société ils auront besoin d'apprendre notre langue afin de pouvoir communiquer avec nous.

À l'école, les enfants auront l'obligation d'apprendre cette langue car il s'agit de la langue de la République ; mais doivent-ils pour autant oublier leur langue maternelle ? Non, au contraire, nous essayerons de préserver leur langue maternelle afin de faire d'eux des êtres bilingues : *"Plus on renforce l'apprentissage de la langue maternelle, notamment à l'écrit, dans le cadre de cours complémentaires, plus on facilite celui de la langue seconde. À l'école, les enfants bilingues comprennent très tôt qu'il n'y a pas d'identité entre un mot et la chose qu'il désigne, autrement dit qu'une chose peut s'appeler de façon différente suivant la langue et le contexte »* (Moro, 2012 p.118). Ils développent ainsi une précieuse capacité de réflexion sur le langage qui peut les aider à acquérir le français. Le bilinguisme facilite donc l'analyse et la pensée abstraite, il aide à transformer en système, en théorie, des données d'observation. Il encourage la création verbale et non verbale et il apporte une grande souplesse d'esprit.

En somme, le bilinguisme n'est que bénéfique aux élèves, ainsi notre travail à l'école primaire sur la chanson plurilingue de Frère Jacques était fondée sur ces principes. Elle a été également pensée pour montrer que ce travail sur les langues est nécessaire en classe UPE2A, ce qui n'était pas le cas avant la réalisation de cette chanson.

- **Valoriser leurs cultures d'origine**

Nous venons de voir en quoi la valorisation de leurs langues d'origine était imprescriptible mais qu'en est-il de leurs cultures ? Langue et culture ne vont-elles pas de pair ?

Tous les dispositifs mis en place depuis 1970 s'adressaient autant à l'enseignement des langues qu'aux cultures d'origine. Nous avons trouvé que cet enseignement était davantage ancré dans les écoles où se trouve une classe UPE2A. A l'école Monge, nous avons pu assister à un cours sur la calligraphie arabe pendant leurs heures de projet du mercredi matin. Ce projet sur l'écriture arabe avait été clôturé par la venue du père d'Hayet (une de nos élèves UPE2A) qui avait appris aux élèves l'alphabet arabe.

Cette activité est une mise en confiance sur l'importance de la langue et de la culture arabe, ici caractérisée par la calligraphie et la signification des symboles. Le professeur ne doit pas oublier qu'il est face à des êtres plurilingues et que ces enfants possèdent un savoir que lui-même n'a pas. Le contexte de classe sera, de fait, interculturel ; si le professeur est monolingue, être face à des plurilingues pourrait le gêner dans son enseignement. Le professeur ne devra pas au contraire se frustrer mais faire appel à des intervenants pour justement en savoir davantage sur les cultures qui l'entourent (Auger, 2010, p.32).

III.1.5 Le rôle de la mascotte en FLE à l'école primaire

- **Le lien famille/ école**

La mascotte en classe de FLE fonctionne de l'école maternelle à l'école primaire. Elle doit être adaptée au public et ne pas paraître « enfantine » pour les élèves âgés de plus de 10 ans. C'est ainsi que nous avons fabriqué une mascotte en suivant un personnage de bande dessinée : Boule. La mascotte est en réalité un prétexte à une activité, ici elle était le prétexte pour créer du lien entre la famille et l'école. Le fait que notre Boule soit partie dans chaque famille avec son sac, son cahier et son appareil photo a responsabilisé les élèves qui devaient prendre soin de la mascotte de la classe. Ils devaient également mettre leurs parents dans la confiance de l'importance de cette mascotte et ramener à chaque fois quelques photos de chez eux et de leurs familles.

Nous ne pensions pas que ce lien avec la famille fonctionnerait mais ce fut une véritable réussite. Les familles pouvaient ouvrir le cahier de Boule, présent dans son sac, et

revoir avec son enfant toutes les aventures que cette mascotte faisait avec la classe. Les parents s'intéressaient donc aux activités faites en classe et ils faisaient, eux-mêmes, voyager Boule dans leurs maisons.

- **Ouverture sur la lecture**

Nous avons choisi pour cette classe de primaire la mascotte d'une bande dessinée car nous avons pensé que ce serait également une motivation supplémentaire pour les élèves de découvrir un nouveau genre de texte : la bande dessinée. Le premier jour de son apparition, Boule avait organisé une chasse au trésor dans laquelle la récompense était le premier album de Boule et Bill. Les élèves étaient très curieux et les moments calmes étaient dédiés à la lecture de ce livre.

Dans les semaines qui suivirent, nous avons été agréablement surprise que les élèves empruntent à la bibliothèque et à la BCD (Bibliothèque centre documentaire) d'autres albums de Boule et Bill. Ils étaient ravis de pouvoir suivre l'aventure de la mascotte autrement que grâce à nos sorties. Le développement de la compétence écrite s'est donc affiné grâce à l'apport de cette mascotte.

- **La fin du projet, en cohésion avec les parents**

Après notre départ dans cette école, la mascotte, elle, resta avec eux et elle restera leur emblème jusqu'à la fin de l'année scolaire. Pour clore ce projet de mascotte avec la classe, nous avons organisé à la mi-mars un petit spectacle devant les parents (Annexes numériques 2, 3 et 4). Dans la première partie, nous avons réalisé un diaporama qui retraçait l'ensemble des aventures de Boule (Annexe numérique 5), les photos chez les parents avaient été sélectionnées et nous pouvions voir les sourires sur leurs visages à chaque photo projetée. Terminer sur cette représentation du périple de Boule avait permis de légitimer, grâce aux photos, la participation des parents dans ce projet. Par la même occasion il s'agissait d'entretenir ce lien entre l'école et la famille et de rassurer les parents sur le bien-être de leur enfant parmi nous.

III.1.6 Education alternative possible avec ces jeunes migrants ?

Depuis quelques années, nous entendons parler autour de nous des éducations nouvelles, notamment avec les méthodes Montessori et Freinet (Viaud, 2008, p.68-160). C'est

ainsi que nous avons voulu nous y intéresser afin de voir si leur nouvelle pédagogie pourrait correspondre à notre public pour faciliter leur intégration à l'école et en dehors.

Ces éducations alternatives se sont surtout développées pour l'école maternelle et l'école primaire et nous nous sommes aperçue qu'elles ont beaucoup influencé le fonctionnement des classes UPE2A.

- **Les écoles Montessori**

Revenons tout d'abord sur les principes de l'école Montessori. Dans cette nouvelle école, il n'y a pas de classes d'âge et il n'y a pas non plus de manuel, tout comme notre classe UPE2A. Dans toutes les écoles, les enfants participent à des ateliers animés par des intervenants extérieurs : anglais, musique, arts plastiques, sport ou expression corporelle, journal, chant... Dans cette nouvelle éducation ce sont les enfants qui fixent les règles de vie car la discipline est fondée sur la responsabilisation des enfants. Chaque enfant peut progresser selon ses capacités, sans subir de pression car il n'y a pas de redoublement. De même, les élèves ne sont ni notés ni classés car ils considèrent que l'élève doit progresser seulement par rapport à lui-même. Dans notre classe de migrants, le fait de ne pas attribuer de notes ne réduirait-il pas la concurrence dans la classe et le mal-être des enfants qui ne progressent pas au même rythme ? L'emploi du temps (cf. Annexe 13) de ces écoles est adapté au rythme des élèves : le matin, les matières comme le français et les maths sont privilégiées alors que l'après-midi ce sont plutôt des moments de détente. Dans ces classes, l'enseignant ne doit pas suivre un programme tout fait, mais s'adapter aux besoins et aux intérêts des élèves, c'est ainsi que l'emploi du temps change au cours de l'année.

- **Les écoles Freinet**

Dans les écoles Freinet, nous devons pousser les élèves à apprendre alors que la méthode Montessori diffère, car les élèves sont déjà motivés à apprendre. Ensuite, pour les écoles Freinet, les acquisitions se font essentiellement par la participation à des projets incluant une communication vers l'extérieur. Dans la journée, nous allons toujours avoir une alternance entre le travail individuel et le travail collectif alors que, dans les écoles Montessori c'est le travail individuel qui est au centre de la pédagogie. Les écoles Freinet sont également réputées pour être ouvertes aux parents. La rentrée scolaire est toujours marquée par une assemblée générale ouverte aux parents, suivie d'un pique-nique. Au début de l'année, un grand panneau permet aussi aux parents d'inscrire leurs connaissances et leurs compétences

ou savoir-faire, ainsi que leurs disponibilités afin que les enseignants puissent les solliciter au cours de l'année. L'emploi du temps d'une école Freinet (cf. Annexe 14) est quand même différent de celle de Montessori car, par exemple, l'après-midi, va également servir à revoir les compétences fondamentales : la lecture, l'écriture et l'anglais.

- **Quelle adaptation pour nos classes ?**

Ces nouvelles écoles tentent d'éduquer et d'instruire nos enfants autrement afin qu'ils s'approprient cette société dans laquelle ils vivent et qu'ils s'y sentent à l'aise. Notre objectif en classe UPE2A est le même et nous nous efforçons d'améliorer ce dispositif pour améliorer l'inclusion de nos enfants.

A travers l'évocation de ces deux méthodes nous avons vu les points communs avec notre classe UPE2A ainsi que les différences. Pour la méthode Freinet, l'accueil des parents à l'école fait vraiment partie intégrante de leur éducation ; ces-derniers participent à la vie active de l'école. Ne serait-ce pas judicieux d'organiser des rencontres mensuelles entre les parents des UPE2A afin qu'ils puissent se rencontrer et partager leurs expériences. Même s'ils ne parlent pas encore très bien la langue française, leurs enfants pourront servir d'intermédiaire pour alimenter le lien. Au fur et à mesure de l'année, des rencontres avec les autres parents de l'école pourraient également avoir lieu afin de créer du lien social et de valoriser ces parents qui viennent d'ailleurs, dans la vie de l'école de leur enfant.

Nos élèves n'ont pas tous reçu la même éducation et ils proviennent de cultures différentes, c'est ainsi que les règles de vie sont établies par le professeur lui-même. Ces enfants comprennent-ils l'ensemble des règles demandées à l'école ? Cela correspond-il à l'éducation qu'ils ont reçue ? Ne serait-ce pas utile d'expliquer chacune des règles de l'école en début d'année puis pour l'arrivée de chaque nouvel élève. Parfois, nous aurions tendance à considérer des règles de vie comme évidentes et acquises mais, n'oublions pas que nous sommes face à des cultures étrangères à la nôtre et qu'un temps d'échange est nécessaire pour pouvoir cohabiter de manière agréable.

Dans cette partie, nous avons vu en quoi l'enseignement en école primaire favorise l'inclusion de nos jeunes migrants en France. Des activités sont à privilégier en classe UPE2A et une valorisation de leur langue maternelle est imprescriptible. Nous nous sommes également questionnée sur l'éducation alternative et ses possibles atouts pour une telle classe. Nous allons maintenant nous focaliser sur l'enseignement au collège.

III.2 L'enseignement au collège

III.2.1 Education alternative au collège, une possibilité ?

Les méthodes de Montessori et de Freinet que nous avons vu antérieurement peuvent également être adaptées pour le niveau du collège même s'il est vrai qu'il existe peu de collège qui favorisent ces méthodes.

Cette éducation alternative est beaucoup moins présente car ces pédagogies actives, ces démarches de projets, ce tâtonnement, permettent, bien entendu, d'acquérir des connaissances et des savoir-faire durables, mais ils consomment beaucoup de temps. Au collège et au lycée, l'enjeu du brevet et du baccalauréat est élevé pour les parents, qui préfèrent donc inscrire leurs enfants dans un établissement adoptant une méthode traditionnelle.

Mettre en place ces pédagogies dans les collèges n'est pas chose aussi facile qu'en école élémentaire puisque les enfants grandissent et leurs mentalités et leurs corps changent. Les pré-adolescents se cherchent et sont troublés par ces changements soudain, c'est ainsi qu'ils peuvent passer d'une humeur à l'autre ou bien rejeter toute forme d'éducation. Pour pallier à ces états de nervosité que provoque l'adolescence, les collèges Freinet ont instauré différents coins dans la salle de classe afin que chacun puisse s'y sentir en sécurité : le coin des énervés, le coin calme, le coin lecture. A chaque fois qu'ils se retrouvent dans ce coin ils doivent noter sur une feuille la raison pour laquelle ils se sont retrouvés ici. L'écriture ici est vue comme un soulagement de la pensée et de leurs tourments. Quand ils se trouvent dans ces lieux adéquats à leurs humeurs, ils s'y sentent protégés et ils peuvent parler aux professeurs de ce qui les tourmente. De même, chaque matin un « Quoi de neuf » rituel anime la classe afin que chaque élève puisse prendre la parole et dire une phrase sur sa journée de la veille/la nuit ou son réveil.

Ce « quoi de neuf » qu'avaient mis en place les écoles Freinet nous interpelle puisque c'est exactement ce rituel qu'utilise Emilie pour animer sa classe UPE2A tous les lundis matins. Ce rituel prend donc racine dans cette méthode Freinet, et elle permet d'engager la conversation avec ses élèves et de parler de la vie en dehors du collège. Ce rituel permet également au professeur de s'intéresser à la vie de ses élèves, chose imprescriptible face à des

jeunes qui vivent des situations difficiles, comme ceux qui vivent dans des foyers par exemple.

III.2.2 Des élèves analphabètes dans leurs langues

- **Une phase d'initiation à l'écriture**

Un élève analphabète en langue maternelle est un élève qui ne sait ni lire ni écrire dans sa langue d'origine. La plupart du temps ces élèves ne sont pas, ou peu, allés à l'école dans leurs pays, car ils n'ont pas pu accéder à ces connaissances. Pour ces élèves, cela va être d'autant plus difficile d'entrer dans la langue française car ils devront apprendre à manier un stylo, à former des lettres, à disposer son écriture sur une feuille. Dans son mémoire de deuxième année de Master de didactique du français Langue Etrangère et seconde, Mailys Claudio, a démontré qu'une initiation à l'écriture par la peinture, la poterie et la sculpture aide les apprenants à manier l'écriture. Le fait de se servir de ses mains pour faire une œuvre d'art sensibilise les apprenants au pouvoir de leurs doigts et les amène petit à petit à tenir un instrument. La peinture est la phase ultime de ce travail d'initiation car le pinceau se rapproche le plus du stylo pour l'écriture. Cela peut paraître anodin de savoir tenir un stylo entre ses doigts pour nous qui sommes allée à l'école mais, pour ce public, ce ne l'est pas. Cette étudiante propose même aux professeurs, qui sont face au public analphabète, de commencer leur séance par un « sport » de l'écriture ; cela consiste à muscler les parties de la main qui serviront à écrire. Ce sport peut se pratiquer dans le sable en réalisant avec ses doigts des formes diverses, il peut se réaliser dans le vide ou encore dans le dos des apprenants. Au fur et à mesure des séances, nous introduirons dans ce sport un bout de bois pour tracer, puis un stylo.

Une première phase est donc indispensable face à des apprenants analphabètes : celle de la prise de conscience de l'écriture et de son outil de création : le stylo/ crayon. Petit à petit, la représentation de l'écriture émergera chez ces apprenants, nous passerons d'abord par la représentation de ses traits, puis de sa dimension spatiale sur une feuille (notamment grâce à la peinture), pour arriver finalement à la concrétisation des lettres. Pour cette dernière phase, les apprenants pourront d'abord visualiser les lettres dans l'environnement qui les entoure en consacrant un cours à une séance photo par exemple. Il est nécessaire que les apprenants puissent visualiser les lettres avant de passer à l'écriture, car l'écriture n'en sera que plus rapide.

- **Maîtriser les écrits du quotidien**

Une fois que les apprenants ont fait tout ce travail sur la représentation de l'écriture et sur la reconnaissance de l'alphabet français, il faudra tourner l'apprentissage vers une étude des textes qui nous entourent et plus généralement, de toute l'écriture autour de nous.

Pour cette partie, nous nous appuierons essentiellement sur les propos d'Abdallah et Pretceille. Quand le professeur de FLE est face à un public analphabète dans sa langue d'origine, l'apprentissage du français est une urgence pour eux car ils se sentent exclus dans cette société entièrement littéraire. Les écrits « utiles » sont à favoriser dans un premier temps en classe afin de donner des repères pour leur vie quotidienne. C'est ainsi que ces types de documents seront à privilégier au début :

- Les pictogrammes dans une gare
- Lire un plan de la ville / de la gare/ de l'aéroport
- Les billets de train
- Des notices d'utilisation
- Lire un calendrier
- Lire une carte de France
- Faire des maths avec de l'argent et des tickets

Avec ce type d'exercice, il s'agit de donner des outils à nos apprenants afin qu'ils puissent peu à peu s'intégrer à l'école mais surtout en dehors de l'école, dans la société française. La majorité des élèves de la classe UPE2A du collège où nous avons effectué notre stage, étaient analphabètes. Cela avait pour conséquence un apprentissage difficile et lent de la langue française car ils ne pouvaient s'aider, à l'écrit, sur leur langue maternelle. L'alphabet latin, même s'il se révèle être le même que leur langue maternelle, est nouveau pour eux car ils n'ont jamais eu accès à ce savoir auparavant. Tout ce travail de représentation de l'écriture devrait donc avoir lieu au début afin de les sensibiliser à cette nouvelle parole et au maniement du stylo.

Les classes UPE2A NSA comportent souvent des élèves qui sont déjà allés à l'école (peu de temps) et des élèves qui n'y sont jamais allés. Durant notre stage, seul un élève n'avait jamais fréquenté l'école. Tous les autres avaient fréquenté, au moins un an, l'école dans leur pays, mais très peu avait réussi à savoir lire et écrire dans leur langue de scolarisation car le temps passé à l'école était insuffisant. Les phases de scolarisation et de

déscolarisation sont nombreuses pour ces élèves. Le terme de *Très Peu Scolarisés Antérieurement* (TPSA) conviendrait davantage pour cette classe que NSA. Le professeur est donc confronté à des niveaux bien distincts, et cette phase de représentation de l'écriture est donc souvent oubliée pour « gagner du temps » et avancer dans l'apprentissage du français. Ne serait-ce pas justement un frein pour ces élèves NSA pour leur avancée dans l'apprentissage de l'écriture du français ?

- **La méthode Borel-Maisonny : une aide pour l'écriture**

Cette méthode est un ensemble de gestes qui vise à faciliter la lecture en classe. Elle a d'abord été utilisée pour apprendre la lecture à des enfants sourds, elle s'est ensuite généralisée à des enfants de classes maternelles et primaires. Cette méthode dicte un geste par son. Ces gestes permettent de fixer rapidement la mémoire des formes graphiques et l'abstraction qui doit en être faite, relativement au son. Ils ne peuvent par conséquent être dissociés de l'apprentissage de la lecture.

Nous vous parlons de cette méthode car, au cours de notre stage, nous avons pu observer notre tutrice utiliser cette méthode avec quelques élèves de la classe lors de l'activité de la lecture. C'est une aide pour que ces élèves associent les différentes graphies à un même son et c'est également une aide pour certains de nos élèves qui n'entendent pas encore certains sons. Notre élève de langue arabe, Hanaa, n'arrive pas encore à bien distinguer les nasales en français car elles n'existent pas dans sa langue maternelle. C'est ainsi que cette méthode permet à Hanaa de distinguer les sons de manière visuelle pour pouvoir ensuite bien les orthographier à l'écrit.

Toutes les langues ont des sonorités différentes et certains sons sont absents dans certaines langues. Nous trouvons la méthode Borel-Maisonny très intéressante car elle prévoit un temps d'apprentissage et de découverte des phonèmes de la langue française.

Voici quelques-uns des exercices à faire dans cette méthode : « *Pour cela, un premier travail de **gymnastique phonatoire** est essentiel à toute approche de l'apprentissage de la lecture : on apprend à respirer et à maîtriser sa respiration (on fait expulser l'air des poumons en l'économisant...). Puis, on commence le **travail phonatoire** proprement dit en travaillant sur les caractères phonatoires de chaque phonème : vibrations glottales ou non, vibrations orales ou nasales, position de la langue ...* » (Borel-Maisonny, 2018, p.1). Cette méthode est intéressante pour nos jeunes migrants afin de pouvoir soigner leur écriture et leur

lecture en français durant ce passage en classe UPE2A. Bien entendu, l'apprentissage de cette méthode se fait sur plusieurs mois et elle nécessite de l'investissement de la part du professeur cependant, le résultat final n'est pas négligeable. Pour un meilleur apprentissage, des images reliées aux sons devraient être affichées dans la classe, afin d'y faire référence lors des moments d'activités de lecture-écriture.

Le premier objectif de cette méthode était donc de faciliter la lecture et l'écriture de nos enfants mais, étant basé sur la perception des sons français, elle peut également aider dans la discrimination auditive. Prenons l'exemple du [n] et du [R] :



FIGURE 20: REPRESENTATION VISUELLE DU SON [N]

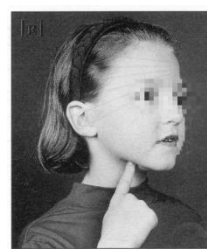


FIGURE 21: REPRESENTATION VISUELLE DU SON [R]

La vision de ces deux sons marque également la provenance du son ; du nez pour le son [n] et de la glotte pour le son [R]. Ce sont des premiers points de repères pour ces jeunes migrants à l'heure d'apprendre la langue française. Une fois qu'ils pourront discriminer ces sons et associer ces sons à un graphème, ils pourront progresser en français.

III.2.3 Négocier l'histoire avec les migrants

Nos élèves ont donc accès au cours d'histoire de leur classe d'inclusion mais le professeur peut se trouver face à des réactions controversées des élèves lors de son cours, suivant la thématique qu'il aborde.

En effet, comme nous le disait Pascal Blanchard dans son colloque à l'université d'automne, « *surgissent des problèmes de l'enseignement de l'histoire aux immigrés car elle n'est pas contée de la même manière en France et en Algérie par exemple au sujet de la guerre d'Algérie...* » (Blanchard, in Borne, 2004, p.29).

Concernant l'apprentissage de certains événements historiques, les migrants ont pu avoir une version dans leur famille ou dans leur école, alors que l'école française pourra leur présenter une autre vision. C'est souvent le cas, comme nous le dit ce chercheur, pour le thème de la guerre d'Algérie. De plus en plus de manuels d'histoire tentent d'être le plus objectif possible mais c'est un combat perdu d'avance car la subjectivité est le propre de

l'homme. Dans l'idéal, il faudrait présenter les deux versions (pour une guerre par exemple) et ce serait ensuite aux enfants d'interpréter les faits et de se faire leur propre opinion. Bien entendu, adopter cette pratique de classe serait beaucoup plus long et le programme édité par le ministère de l'éducation devrait alors s'alléger.

Si la France veut véritablement inclure dans sa société ces enfants immigrés, elle devra d'abord évoluer quant à l'image que les migrants rendent aux français et inversement.

III.2.4 Le certificat de formation générale (CFG), la clé de l'insertion

Tous les élèves de troisième NSA ne peuvent accéder, malgré leur année en classe UPE2A, à une seconde générale ou technologique car ils n'ont pas le niveau suffisant pour passer l'examen du brevet.

Les élèves non-NSA ont davantage de chance de pouvoir se perfectionner rapidement grâce à cette classe s'ils arrivent en France avant la troisième ; il peut arriver que certains NSA se débrouillent très bien et arrivent au niveau voulu en troisième mais, il ne s'agit pas de la majorité des cas.

Ce certificat est donc préparé en classe avec le professeur et il rend compte principalement de l'histoire de nos élèves et de leurs différents stages durant l'année. C'est une preuve de leurs expériences dans le monde du travail et aussi de leurs motivations pour poursuivre en certificat d'aptitude professionnelle (CAP). La voie de professionnalisation est un bon moyen pour nos élèves de s'inclure dans la société. Etant donné leurs difficultés dans la langue française, nous leur proposerons un large choix de CAP leur permettant d'accéder à des métiers manuels comme mécanicien, plombier, électricien dans lesquels nos élèves pourront s'enrichir professionnellement et acquérir une confiance en soi évidente par le biais de ce travail.

En accédant rapidement à un métier, les élèves se sentent également « utiles » dans une société où ils ont tout à prouver. Etant donné leurs différences (qui font leurs richesses), ils se donnent comme devoir de prouver aux français leurs capacités en tant que jeune migrant rempli de motivations.

Ce certificat est le moyen pour inclure ces jeunes dans la société française et c'est également la meilleure façon pour être inclus et respectés par les français. Le professeur de

FLE accordera ainsi beaucoup de son temps à la réalisation de ce dossier pour l'obtention du CFG et motivera ses élèves en vue de l'acquisition du diplôme.

- **Le rôle des ordinateurs dans l'inclusion**

Ce CFG est obligatoirement à faire sur ordinateur, ce qui prouve aussi une autre difficulté de la part de nos élèves : en effet, très peu savent se servir d'un ordinateur pour écrire un texte ou pour créer une feuille de calcul. L'utilisation d'un ordinateur est assez rare et elle se limite souvent à des jeux vidéos ou au visionnage de clips musicaux.

L'ordinateur de nos jours est un des outils les plus utilisés pour tous types d'activités : écrire un mail, faire des recherches sur internet, faire des visioconférences, écrire une lettre, écrire un dossier... Nous utilisons actuellement beaucoup plus la machine que le papier pour écrire.

Ce changement de la société doit aussi se refléter dans notre apprentissage car il est nécessaire que nous apprenions à nos élèves à taper sur l'ordinateur, à savoir utiliser un clavier et une souris ; c'est ainsi que, lors de la réalisation de leur dossier, nous faisons également du soutien informatique où nous découvrons ensemble le logiciel *Word* et toutes ses fonctionnalités : inclure une image, faire une majuscule, placer le curseur dans un mot, souligner une phrase... Toutes ces compétences s'apprennent et elles ne sont pas innées chez nos apprenants car ils n'ont pas eu la chance de grandir avec un ordinateur entre les mains.

Savoir se servir d'un ordinateur et de ses logiciels *Word*, *Excel* et *Powerpoint* c'est également s'inclure dans la société par l'informatique. Dans leur futur métier, il est fort possible qu'ils y aient recours et ils auront ainsi les bases pour approfondir leurs connaissances.

III.2.5 L'inclusion par les gros mots et les insultes

Nous avons pu remarquer, tout au long de notre stage, que les élèves ont très vite acquis le vocabulaire des gros mots même s'ils ne parlaient pas bien français. C'est ainsi que nous nous sommes intéressée à ce phénomène car l'acquisition des gros mots dans une langue est un véritable facteur d'inclusion sociale.

Les gros mots sont en général de trois sortes : la religion, le sexe et les excréments. Ce sont les trois sujets les plus tabous dans toutes les sociétés, c'est ainsi que les gros mots symbolisent aussi la transgression de la norme et de la bienséance. Pour Madame Anne Audigier, journaliste chez France Inter, le gros mot est une parole qu'on laisse échapper sous la pression d'un sentiment brusque et violent : la fureur, l'impatience, la déconvenue. Lorsque nous disons un gros mot, nous ne cherchons pas à communiquer, nous cherchons juste à exprimer quelque chose, nous n'attendons pas de réponse de la personne que nous avons en face de soi. Le gros mot va donc permettre à nos jeunes migrants de s'intégrer parmi les autres : *« Le gros mot apparaît ainsi comme un **marqueur intégratif au groupe**, non pas en s'appuyant sur les ressorts des usages des groupes de référence (qui déterminent le « bon usage », le bien-parler) mais en s'appuyant sur les **usages des groupes d'appartenance**, à l'instar des argots cryptiques qui permettent de se reconnaître entre soi à l'exclusion des autres normes. Ils marquent doublement l'appartenance au groupe : par inclusion dans le « gang » de pairs et par exclusion de ceux qui ne manient pas les insultes rituelles avec suffisamment de dextérité »* (Perea, 2011, p.59)

- **Apprendre les gros mots, une nécessité**

Il est nécessaire pour les élèves de connaître ces mots; tout d'abord pour pouvoir comprendre de quoi parlent les autres élèves dans le collège mais également pour savoir se défendre dans la société si quelqu'un les insulte. Le fait de pouvoir les reconnaître à l'oreille est déjà un premier palier pour les élèves car ils ont envie de s'intégrer dans les autres groupes et les gros mots sont les outils indispensables pour l'inclusion. Pouvoir les utiliser est un second palier qui s'atteint au bout de quelques mois dans le pays grâce à la technique d'imitation du discours d'autrui. Certaines interventions de la part de ces élèves pourront se révéler incertaines ou mal placées, et cela les placera dans une situation délicate vis-à-vis du groupe mais, très rapidement, l'usage de ces termes trouvera sa place dans le langage courant de nos élèves.

- **Le rejet de la norme de la langue française**

Tout le monde utilise des gros mots, certains plus que d'autres, mais ce sont des besoins naturels de l'homme. Un gros mot est tout d'abord l'usage d'un mot qui nous soulage et qui permet d'exprimer nos pulsions. Bien entendu, certains de ces mots sont plus usités que d'autres (*merde, putain, ça fait chier*) afin d'expulser notre tension accumulée à l'intérieur de

notre corps. Dire des gros mots, c'est également s'exprimer dans un langage familier et donc ne plus rentrer dans la norme du français qui « devrait » se parler.

« Si l'école exige de l'élève une maîtrise de la norme et du bon usage langagier, elle se voit également traversée par des pratiques clandestines et non scolaires ». Insultes, ragots, médisances... sont ainsi ritualisés et participent de l'apprentissage **conduisant à la socialisation** à côté de l'apprentissage de la bonne conduite (langagière notamment)» (Meunier, in Perea, 2011, p.59). Pendant l'adolescence, les élèves sont en pleine rébellion avec eux-mêmes et ils cherchent sans cesse à s'éloigner de la norme imposée de l'extérieur. Les principales normes que nous dicte notre mode de vie est le « bien parler » et le « bien se comporter », et ce sont donc ces deux règles avec lesquelles l'adolescent tentera de rentrer en conflit lors de la puberté. Parler de manière familière implique donc forcément de mélanger de l'argot à des gros mots pour « faire comme les autres » et ainsi s'inclure par imitation. Les étrangers utilisent beaucoup la technique de l'imitation d'un élève du même âge pour pouvoir s'intégrer dans un groupe déjà formé, en l'occurrence le groupe des élèves français et/ou étrangers du collège.

- **Le groupe face à l'individu**

Ne pas utiliser de gros mots révèle son manque de souplesse par rapport aux registres de langues et révèle également une inadaptation à la situation d'adaptation du groupe d'âge. En effet, pourquoi les enfants exclus sont ceux qui disent le moins de gros mots lorsqu'ils sont avec les autres ? Ils sont exclus par le groupe car ils ne rentrent justement pas dans la norme du groupe. Voyez comme l'être humain ne peut s'empêcher de recréer des normes quand il se prive d'autres. Ce qui est différent est trop souvent exclu et le groupe prime toujours sur l'individu.

- **Les insultes en français et dans leurs langues**

Les gros mots, comme nous l'avons vu, servent à relâcher la pression mais ils peuvent également servir à exprimer sa mauvaise opinion sur quelqu'un ou son intolérance vis-à-vis de la conduite de cette personne, c'est ce que nous exprimons avec les insultes.

Les insultes et les gros mots ne sont pas rattachés à une catégorie sociale en particulier, en effet chacun utilise ces outils. Les insultes sont même utilisées par des politiques afin de se soulager face à une personne qu'ils n'apprécient guère.

Il arrive que nos élèves insultent d'autres élèves français en langue française mais aussi, dans leur langue maternelle. Le fait d'insulter dans sa langue natale est quelque chose d'innée car nous exprimons toujours nos pulsions par le biais de notre langue maternelle ; le problème est que l'élève français ne comprend pas et ne peut donc se défendre. De fait, insulter dans une langue non connue de tous, entraîne un rejet de la part du groupe car celui qui insulte emprunte un chemin à sens unique, l'insulté ne peut répliquer.

III.2.6. La valorisation de leurs langues maternelles et de leurs cultures

- **Un double conflit intérieur**

Ces adolescents sont en train de vivre un double conflit intérieur. En effet, comme tous les autres adolescents, leur corps et leur personnalité changent, ces enfants ne savent pas comment réagir et ils sont en quête d'identité. Nos enfants souffrent tout particulièrement, car cette quête d'identité est couplée à leur histoire d'immigration et à leurs traumatismes. Le fait pour certains de ne plus voir leurs parents, de vivre en communauté dans un foyer ou encore de ne pas pouvoir manger à leur faim tous les jours, provoque un conflit intérieur et une grande colère. Souvent ils remettent en question leurs parents, leur migration, l'école... pourquoi sont-ils partis ? Pourquoi leur famille est-elle pauvre ? Pourquoi se faisaient-ils persécuter dans leurs pays ? Une injustice envers le monde est très présente chez eux et cette injustice se traduit dans le comportement qu'ils ont au collège. Bien entendu ce sont des élèves instables et perdus quand ils arrivent; ce que nous devons leur offrir c'est justement un rééquilibrage et surtout une confiance en soi.

- **Une perte de la confiance en soi**

La plupart de ces enfants n'ont pas confiance en eux. Cela est dû à plusieurs choses comme le fait d'être un adolescent assez âgé (jusqu'à 17 ans pour certains) et de ne pas savoir parler et comprendre le français. La barrière de la langue est importante car ils ne peuvent pas accéder aux diverses activités des adolescents de leur âge. Prenons l'exemple de Mamadian qui parle bien français mais avec un fort accent africain ; lors de notre sortie à la bibliothèque des Isards, Mamadian a avoué aux bibliothécaires qu'il ne va jamais à la bibliothèque tout seul car il a peur du regard des gens lorsqu'il se mettra à parler français. Il est donc de notre ressort de les mettre en confiance et d'appuyer leurs acquis, mais aussi de s'attacher profondément à reficeler cette confiance en soi.

Pour le moment, l'école n'aide pas assez ces élèves à regagner leur confiance en continuant les discriminations quant à leurs origines. Il faut savoir que *« ces élèves en difficulté, s'ils ne sont pas explicitement discriminés en raison de leurs origines le sont dans les faits, car l'école est incapable de les aider à construire des passerelles de sens et des compétences linguistiques aptes à leur permettre un apprentissage. »* (Moro ,2010 p.134). Pour redonner confiance à nos élèves, leurs origines et leurs langues devraient au contraire être valorisées et être placées au centre des apprentissages. La confiance en soi et le bien-être ne primeraient-ils pas sur l'apprentissage immédiat de la langue française ? Que cherche-t-on finalement, des élèves ayant un niveau de français élevé mais une très faible confiance en soi ou bien des élèves se débrouillant dans cette langue mais étant fiers de leurs histoires et de leurs parcours ?

- **Reconnaître le français comme une langue seconde**

La première étape pour ce travail sur la confiance ne serait-il pas de replacer la langue française dans son statut de langue seconde ? Le terme « seconde » implique obligatoirement le terme de « premier » qui ici ferait référence à la langue d'origine de nos apprenants. Leur langue première est synonyme de langue natale qui est synonyme de langue de cœur, NOTRE langue. Cette langue première ne changera pas quel que soit notre parcours migratoire. Nous pouvons venir vivre dans un autre pays nous continuerons à utiliser notre langue avec notre communauté linguistique (famille, amis, association de langues) et nous serons fiers de le montrer. Selon Moro, *« pour ces enfants, la langue française est seconde et elle doit être reconnue comme telle. [...] Une langue maternelle, non portée par un groupe et simplement transmise par un ou deux parents, reste le plus souvent une langue affective. N'oublions pas qu'elle demeure la langue qui est parlée à la maison, une langue intime, affective, familiale dont parfois on ignore la grammaire et les règles sémantiques »* (Moro, 2010, p.140). Voici l'image que doit transmettre le professeur de FLE à ses élèves pendant les premiers mois de l'année.

Replacer le français en langue seconde c'est permettre à l'élève d'être fier de ses origines et de sa langue et de pouvoir apprendre par la suite le français comme langue véhiculaire. *« Pour qu'un enfant puisse utiliser sa langue maternelle comme une arme pour mieux apprendre le français et pour être fier de son histoire, part importante de l'estime de soi, il faut que ses parents puissent la lui transmettre avec d'autant plus d'assurance et de*

confiance que le groupe extérieur ne joue plus le rôle de garant de cette transmission » (Moro, 2010, p.144).

Savoir différencier quel français nous enseignons à ces élèves, c'est aussi adopter une autre posture face à la langue. S'agit-il de FLE, Français langue seconde (FLS) ou français langue de scolarisation (FLSco)? Nous avons plutôt tendance à utiliser le terme de FLE pour désigner l'enseignement mais, au fur et à mesure de nos recherches, nous aurions plutôt tendance à opter pour le terme de FLS. En effet, dans le FLS *"le poids social et les enjeux sont beaucoup plus grands puisque l'acquisition de la langue du pays d'accueil est un préalable à l'insertion sociale"* (Verdelhan, in Borne, 2004, p.79) ; nous savons que l'objectif de ces élèves est de rester le plus longtemps possible en France afin de se former pour un travail. Or, cet objectif est précisément une marque de l'insertion dans la société et le français qu'ils auront à apprendre, sera donc celui de la vie de tous les jours, mais aussi celui de la langue écrite que nous trouvons dans la rue ou dans les livres. C'est un français qui doit servir aux élèves à s'inclure.

III.2.7 L'inclusion scolaire par le théâtre

Notre premier projet avec cette classe UPE2A du collège fut de créer une pièce de théâtre à partir des livres qu'ils étudiaient lors de leurs comités de lecture. C'est ainsi que durant les premières semaines, nous avons travaillé sur deux œuvres : *Des filles dans l'équipe* et *Les Cahiers d'Esther*. Mais quels ont été les bénéfices de ce travail théâtral ?

- **Décomplexer la parole et s'entraîner à la prononciation**

Rappelons que l'objectif premier de nos élèves est d'acquérir la langue orale afin de pouvoir s'adapter à tous types de situations dans la vie quotidienne. Beaucoup d'élèves ont honte de leur accent étranger lorsqu'ils parlent en français, c'est pourquoi le théâtre avait pour but de les rassurer lors de leur diction en français. De plus, nous travaillions sur du français de langue standard grâce à ces livres et les élèves y voyaient donc un intérêt immédiat à travailler ce langage. « *Ces activités renforcent le français des disciplines, notamment celui qui peut être interdisciplinaire comme comprendre des consignes, mener à bien une tâche.* » (Auger, 2010, p.117). N'oublions pas que nos élèves ne sont pas toujours avec nous en classe de FLE mais qu'ils sont aussi intégrés dans une autre classe. Ce français quotidien que nous travaillons ensemble, leur sert également à mieux comprendre les interactions dans leur classe d'inclusion.

Cependant, d'où vient cette honte des migrants à parler français ? Elle vient en partie de notre société qui est une société massivement écrite et dont l'oralité est bannie. Celle-ci considère que notre langue orale doit se baser sur celle de l'écrit et l'apprentissage de la langue française à l'école suit ce mode de pensée. Malheureusement, des conséquences en découlent comme le fait d'avoir honte de parler une langue car nous ne correspondons pas à la norme dictée. Pour reprendre les propos de Goody concernant cet apprentissage par l'écrit : *« Savoir » et « sciences » sont devenus presque synonymes de connaissance livresque, qu'on distinguera des activités les plus productrices, qui sont apprises en grande partie par l'apprentissage, par l'imitation, par la participation. [...] L'enseignement scolaire est supérieur, l'agriculture inférieure. La prééminence massivement accordée à travers le monde à l'instruction fondée sur l'écrit, [...] s'accompagne de certaines conséquences nettes qui conduisent à une dévaluation de ce qui n'est pas écrit, ce qu'on apprend par expérience, des techniques »* (Goody, p.174, 1987).

Associer à l'écrit un mode de transmission des savoirs et des connaissances beaucoup plus important que l'oralité revient à rejeter de nos sociétés tous ceux qui ne maîtrisent pas cette langue écrite. Le théâtre, qui est un genre de texte qui allie la production écrite et la production orale donne autant d'importance aux deux modes de transmission : l'écrit et l'oral. Pour ceux qui ne maîtrisent pas la norme écrite il est donc synonyme de renouveau car il va permettre à ces personnes, de transmettre un savoir, une histoire... par la langue orale.

Avec nos élèves, les textes écrits des livres jeunesse étaient revus, retouchés, adaptés, écrits de manière phonétique afin que justement l'écrit ne fasse pas obstacle à leur production orale. Le but était de décomplexer cette vision de la norme écrite de la langue française et d'améliorer sa production orale.

- **Prendre conscience de son corps et de ceux des autres**

Ces élèves migrants ne diffèrent pas tellement des autres élèves car ils ont le même âge et ils sont tous en quête d'identité et d'avenir. Cette période de l'adolescence est également caractérisée par un changement corporel de ces jeunes qui ont parfois du mal à l'accepter. C'est ainsi que le théâtre peut aider nos apprenants à s'accepter soi-même et accepter aussi ce corps qui change.

Au théâtre, nous travaillons bien évidemment la voix mais nous travaillons aussi toute la mimo-gestuelle et le paraverbal qui donne 70% de l'information. Pour Nathalie Auger, le

corps est mis à l'épreuve au théâtre et c'est lui qui doit donner force à la voix pour énoncer son texte.

Les deux auteurs Pierré et Trefandier ont étudié cet aspect du paraverbal au théâtre et ils préconisaient que « *Chaque séance doit commencer par une phase de préparation, de mise en route, d'échauffement physique et de détente destinée à **mettre le groupe en confiance** [...] d'abord un travail sur le non-verbal* » (Pierré et Trefandier, 2011, p.4).

Cet échauffement physique devrait permettre aux comédiens de poser leur corps sur la scène et d'être stable avec leur corps pour pouvoir commencer le travail. Ils ajoutent que « *cette étape est fondamentale car elle permet aux participants de **prendre conscience du potentiel expressif de leur corps*** » (Pierré et Trefandier, 2011, p.4).

Être à l'aise avec son corps, c'est accepter que les autres nous regardent, nous observent. Dans le théâtre, nous allons nous habituer à être observé afin de refléter son image dans les yeux des autres. S'accepter, c'est aussi accepter l'image que les autres nous renvoient de nous : « *nous nous cherchons nous-mêmes dans les autres qui eux-mêmes se cherchent en nous* » (Boal, in Pierré et Trefandier, 2004, p.13).

« *Jouer la comédie c'est apprendre à connaître son corps. Apprendre comment on se tient, comment on traverse une scène. Comment on respire. Comment on "pose sa voix". Comment on articule. Respecter les **règles du théâtre**, c'est respecter les **règles de vie essentielle*** » (Balazard et Gentet-Ravasco, 2007, p.6).

Ce travail sur leur corps va nous permettre qu'ils s'acceptent eux-mêmes et qu'ils acceptent les autres. Accepter les autres c'est aussi respecter l'image qu'ils ont de nous, c'est donc préserver son ego.

- **Vaincre la timidité par le biais du personnage**

Durant la période de l'adolescence, nous avons face à nous des êtres timides et des êtres au contraire sûrs d'eux. Pour les timides, le théâtre peut être une véritable issue pour sortir de cette timidité et pour oser s'exprimer. Cependant, par quel moyen serait-ce une issue ?

Jouer au théâtre c'est pouvoir s'exprimer sous une cape, celle du personnage. Nous ne sommes pas véritablement nous-mêmes lorsque nous jouons et c'est ainsi que nous pouvons avoir plus de facilité à s'exprimer. Avant d'arriver à cette phase, un travail sur la confiance avec l'élève doit s'instaurer tant au niveau de la relation avec la professeure que de la relation avec les autres membres du groupe. Une image positive doit se faire ressentir dans le groupe afin que chacun puisse prendre plaisir à jouer le personnage. Cette phase de mise en confiance doit ressembler à une phase de relaxation qui permet de mettre les participants en condition de jeu, de mobiliser leur concentration et d'évacuer les interférences du monde extérieur, pour reprendre les dires de Pierré et Trefandier.

○ Le théâtre dans leur langue

*« Toutes les pratiques sont intéressantes, d'une parce qu'elles créent le **lien avec des domaines disciplinaires** dans lesquels l'élève aura à entrer, d'autre part, parce qu'elles génèrent du langage »* (Auger, 2010, p.114).

C'est ainsi que nous avons eu l'idée de créer la même pièce sur *Les Cahiers d'Esther* dans leurs langues. Nous avons terminé la scène en français et nous nous sommes lancés dans la traduction de chacune des répliques. L'originalité de notre projet, était que chaque élève dise la même réplique en français et dans sa langue. Nous nous sommes donc retrouvés avec sept langues pour la représentation d'une seule pièce. Avec cet exercice de traduction nous avons reconsidérée leurs langues comme étant leurs langues premières et c'est cette langue maternelle qui devra d'abord être représentée lors du spectacle avec les autres élèves. Dans ce travail nous avons également pour projet de diffuser la richesse de leurs langues dans et hors de la classe, car ils doivent être fiers d'avoir une classe si hétérogène.

Ces adolescents ont tendance à oublier l'importance de leur langue maternelle et nous avons voulu qu'ils s'expriment justement dans cette langue afin de leur montrer notre valorisation et notre enchantement à l'écouter.

Mettre l'interlinguistique au cœur de la classe, c'est accepter l'histoire de nos élèves et favoriser l'échange dans nos cours. C'est également accepter d'avancer plus lentement en langue française écrite, mais d'avoir un résultat satisfaisant, quant au bien-être de nos élèves. Le théâtre ici prenait toute sa valeur quant à ses qualités générales et ses qualités en matières d'interlinguistique et d'interculturel. Le théâtre est un des moyens pour favoriser l'inclusion de nos élèves dans la société en améliorant leur comportement provocateur grâce au travail

sur la confiance en soi et l'acceptation de soi en tant que personne, que migrant(e), que fille, que garçon...

C'est ainsi que nous avons vu les différentes activités qui pourraient être faites en école élémentaire et au collège pour une classe UPE2A afin d'améliorer justement leur inclusion à l'école puis dans la société. Dans une dernière sous-partie, nous allons comparer cette inclusion à celle du peuple tsigane, qui est très semblable. Ayant travaillé de longs mois sur ce projet des EFIV, nous avons voulu vous en faire part afin de vous montrer que l'inclusion de cette communauté est également très problématique.

III.3 L'enseignement aux EFIV

III.3.1 La difficile scolarisation des EFIV

- **Une scolarisation imposée par les Gadjé**

Les Gadjé désignent les hommes de la société dominante, il s'agit ici des français non-Tsiganes. Ces peuples tsiganes sont persécutés depuis des milliers d'années car ils vivent en marge de la société et ne veulent pas se fondre dans la norme. C'est ainsi qu'ils ont été victimes de la seconde guerre mondiale et qu'ils ont été victimes de nombreuses discriminations dues à leurs habitudes de vie.

Depuis plusieurs années, nous avons voulu remédier à cette persécution et inclure cette communauté parmi nous. C'est ainsi que la France a instauré la scolarité obligatoire pour tout enfant résidant sur le territoire français : autant les enfants tsiganes que les migrants, ont l'obligation de se rendre à l'école à partir de 6 ans et ce jusqu'à 16 ans. Est-ce véritablement ce que voulaient ces communautés pour leurs enfants ? Si elles vivent en marge de notre société ont-elles accepté le fait d'être obligés de nous laisser leurs enfants ?

Nous n'avons pas demandé l'avis des Tsiganes pour cette circulaire car nous pensions que cette décision serait avantageuse pour eux. Mais de quel droit pouvons-nous, nous la majorité, décider pour les minorités existantes sur le territoire ?

Les Tsiganes ont des valeurs différentes des nôtres, notamment le fait que la famille doit rester soudée très longtemps, jusqu'à l'âge de 6-8 ans. C'est ainsi que très peu d'enfants ne vont pas à l'école maternelle car les parents préfèrent les garder près d'eux pour les

protéger. L'enfant est surprotégé par sa famille jusqu'à son adolescence. Il obtient tout ce dont il souhaite et la famille fait tout ce qu'elle peut pour qu'il soit heureux. C'est ainsi que beaucoup d'enfants sont frustrés devant l'insatisfaction, car ils n'ont jamais été face à cette situation. L'école étant un milieu contraignant, il est difficile pour ces enfants de s'adapter aux codes scolaires.

- **La peur de l'école pour ces communautés**

Le monde scolaire peut faire peur pour les Tsiganes car c'est un fonctionnement vraiment très différent du leur et ils n'y sont pas familiers. Tout d'abord, la méconnaissance du monde des gadjé et du fonctionnement éducatif les effraie, puis il y a également cette crainte que l'enfant adopte les manières et la langue des gadjé ; c'est un conflit de normes et de valeurs.

La notion de transmission est très différente. Pour les gens du voyage, l'éducation d'un homme ou d'une femme, se fait tout au long de sa vie et elle se transmet par tous les membres de sa communauté. Un seul membre ne peut pas détenir l'ensemble du savoir. De plus, pour eux, l'enseignement n'a pas lieu de manière hiérarchique car chacun peut apprendre de son prochain.

Si les gens du voyage sont scolarisés en classe ordinaire à l'école publique, ils seront confrontés aux autres élèves. Souvent, de par leur mode de vie distinct, ces élèves se font vite remarquer dans la classe et ils suscitent le rejet de la part des autres élèves. C'est un public très jeune qui a pour première image de la société, celle de l'exclusion et des allées et venues de la police sur le camp, car ils peuvent se trouver en stationnement illicite.

La disposition de la classe est également une peur et un problème car ils vivent près de la nature et non pas de manière enfermée. Aller à l'école, signifie s'enfermer dans une classe, s'asseoir, ne pas bouger, ne pas parler sans cesse et être entouré d'inconnus : tout le contraire de leur mode de vie.

- **Les difficultés scolaires de ces enfants**

Ces élèves ont plus de difficultés dans l'acquisition de la langue française car premièrement, c'est souvent une langue seconde pour eux. En effet, les Tsiganes possèdent leur propre langue (le romani) et il est peu fréquent qu'ils sachent bien parler le français à leur

arrivée en école élémentaire. De plus, les élèves ne fréquentent pas l'école de façon régulière, ce qui crée une rupture dans l'apprentissage.

Ce sont des communautés qui exigent que les apprentissages et les savoirs puissent servir dans l'immédiateté ; c'est ainsi qu'ils ont du mal à comprendre la finalité des contenus d'enseignement et qu'ils n'accordent pas d'importance aux matières comme l'histoire, la biologie ou la géographie. Souvent, chez les gens du voyage, il y a seulement un intérêt pour la lecture et l'écriture: connaissance des lettres de l'alphabet et la connaissance globale de certains mots. Dans leur manière de pensée, ils n'incluent pas la connaissance de la culture, par celle de savoir lire.

La notion du temps présent va également se révéler problématique dans la classe car l'enfant du voyage vit l'activité sans la replacer dans un processus d'apprentissage, qui s'inscrit dans la durée. De plus, nous avons une non-permanence des acquis de l'enseignement ; ce phénomène est très déstabilisant pour l'enseignant, qui appuie son travail sur une progression dans les acquisitions des enfants. Pour les enfants du voyage, ce qui est important, c'est le produit final et non la manière d'y arriver. La correction, est ainsi mal vécue par ces élèves car nous faisons un retour en arrière sur un produit fini.

Au collège, la notion du temps change pour les Tsiganes, notamment avec le fait de respecter les horaires de classe, de pouvoir gérer son agenda et les élèves ne sont pas forcément préparés à cette autre vision du monde.

III.3.2 Accepter cette communauté et améliorer leur inclusion (ou pas ?)

- **Accepter les Tsiganes comme des français**

Les Tsiganes peuvent être de toutes nationalités confondues, c'est ainsi que nous nous attacherons à parler des Tsiganes français. Mais, *français* sonnerait-il mal pour parler des Tsiganes ? Souvent les Tsiganes ont été considérés (et le sont toujours) comme une communauté à part où la nationalité française est très peu évoquée... Certains tsiganes sont de nationalité française depuis de longues générations et ils n'ont pas eu les mêmes droits que nous.

Ces Tsiganes sont français mais, par la majorité de la société, ils ne sont pas considérés comme des français car ils ne vivent « pas comme nous ». Est-ce une raison pour leur avoir octroyer leurs droits et pour continuer à les persécuter ?

Les contes, les légendes et les histoires comme *la Gitanilla* de Miguel de Cervantes n'ont fait que perpétuer au fil des années le mythe du gitan comme un voleur et un ingrat ; il est temps aujourd'hui de revaloriser leurs images et de les accepter comme une minorité française faisant partie de notre pays et partageant les mêmes droits que nous.

- **Améliorer leur inclusion grâce à de nouveaux outils à l'école**

Cette communauté est minoritaire et elle veut se différencier des Gadjé de par sa singularité. C'est ainsi que l'acceptation de cette différence doit se faire dès l'école où les Tsiganes sont mélangés au français. Des livres illustrant la culture tsigane, sans rentrer dans les clichés, doivent être étudiés afin de permettre aux français de connaître cet autre mode de vie et d'accepter cette différence. Les enfants sont notre avenir et les jugements de valeurs devraient être bannis dès l'école afin de lutter contre la discrimination. Bien entendu, les élèves tsiganes apprendront beaucoup du fonctionnement du monde des gadjé en classe et cela leur permettra d'avoir moins peur de nous à l'avenir. C'est ainsi que des livres comme *Kalia sous les étoiles* ou *J'ai vu pleurer un vieux tsigane* seront à privilégier en classe pour diffuser cette culture.

Les professeurs essaieront de ne pas transmettre de préjugés envers ces communautés et de favoriser la mixité sociale dans la classe. Ils prendront en compte les besoins spécifiques de ces élèves et ils adapteront les activités pour eux, le mieux sera de faire des groupes dans les classes afin de pouvoir faire un accompagnement personnalisé pour chaque élève.

Conclusion partielle

Dans cette dernière partie, nous avons donc analysé de quelle manière nos élèves s'incluent dans la société française et les difficultés auxquelles ils sont confrontés. A l'école primaire, l'inclusion est facilitée car le jeune âge leur permet d'apprendre plus rapidement la langue et de progresser jusqu'à leur majorité. Au contraire, au collège, les élèves qui ont un âge avancé (17/18ans) sont en état d'urgence inclusion malgré leur faible niveau en langue. C'est ainsi qu'ils sont plutôt orientés en lycée professionnel pour pouvoir se former très rapidement et trouver un métier qui leur permettra de vivre et de s'inclure dans la société.

Pour ces enfants, la confiance avec le professeur et avec ses camarades est indispensable pour un bon équilibre mental et un meilleur état d'esprit pour l'acquisition d'une langue seconde. Cette confiance implique à la fois un pas de l'élève envers le professeur mais également du professeur envers l'élève.

Contrairement à ce que nous pourrions penser, la valorisation des langues maternelles des apprenants et de leurs cultures favorisera un apprentissage de la langue seconde. Ce n'est qu'une fois qu'ils seront en paix avec leurs origines et leurs histoires qu'ils seront en capacité d'acquérir une seconde langue et d'entrer dans une deuxième culture. Acquérir une langue seconde ce n'est pas tout recommencer à zéro, c'est faire une transition vers une nouvelle vie, tout en gardant en mémoire la première. C'est ainsi que des activités en classe pourront être dirigées pour valoriser nos élèves comme le théâtre dans leurs langues, que nous avons mis en place cette année.

Pour finir, nous avons fait un bref parallèle avec les EFIV car ils ont de nombreux points communs avec les EANA au sujet de l'inclusion. Le peuple français et européen a toujours persécuté la population tzigane et n'a que rarement accepté sa culture. C'est ainsi que les EFIV se sentent rejetés de cette société et qu'ils n'ont d'autres solutions que de se mettre en marge. Les inclure parmi nous impliquerait de respecter leurs cultures et leurs langues et de créer des moments de partage avec cette communauté. Cependant, ce phénomène d'inclusion devra également venir de la communauté elle-même. L'inclusion implique un effort de la part des deux peuples.

GRILLE D'ÉVALUATION

Après ces diverses analyses et conclusions, nous vous proposons une grille d'évaluation concernant l'inclusion de nos élèves dans la société. Cette grille se divise en deux parties : la première concerne davantage leur comportement au sein de l'école et lors des activités hors de l'école. Il s'agit ici d'une évaluation par rapport à notre observation de l'élève. La deuxième partie de la grille va plutôt évaluer la personnalité de l'élève et les relations qu'il peut entretenir avec les autres et avec sa famille.

Cette grille est destinée aux professeurs UPE2A de primaire, collège et lycée qui voudraient tenter d'améliorer l'inclusion de leurs élèves dans la société en décelant justement ce qui leur pose le plus problème dans ce nouveau pays. Nous avons imaginé l'utiliser en début d'année lors de l'entretien avec la directrice et la professeure pour la phase d'inscription puis, à la fin de l'année pour évaluer l'évolution de son inclusion au fil de l'année et pour lui suggérer quelques conseils pour l'année suivante.

Nous vous proposons ainsi la première partie de cette grille suivie d'une méthodologie de complétion :

Son comportement en classe UPE2A				
<i>Questions</i>	<i>Pas du tout</i>	<i>Un peu</i>	<i>Assez</i>	<i>Beaucoup</i>
Parle-t-il aux autres ?				
Est-il replié sur lui-même ?				
Est-il en conflit avec certains élèves ?				
Respecte-t-il les codes scolaires ?*				
Parle-t-il en français ?				

*Lever la main, saluer le professeur, dire merci et s'il te plaît, ne pas répondre au professeur, ne pas couper la parole, écouter la leçon, écrire sur son cahier, ne pas parler à voix haute avec son voisin.

Les enseignants devront ainsi colorier la case correspondante pour chaque critère. Tous les critères que nous avons mis ici sont ceux qui nous ont interpellés lors de nos observations durant le stage et ceux qui ont connu une évolution au fil des mois. Le fait de se replier sur soi-même indique un manque de confiance en soi et il est synonyme d'un grand besoin d'affection envers le professeur et envers ses camarades. Quand nous utilisons le terme de « codes scolaires » nous avons mis un astérisque dans notre grille afin que les professeurs ne puissent pas interpréter ce terme comme ils le souhaitent, tous les exemples sont cités sous la grille. L'objectif de cette grille est d'évaluer le degré d'inclusion dans cette classe UPE2A.

Son comportement dans la cour et au CLAÉ				
<i>Questions</i>	<i>Pas du tout</i>	<i>Un peu</i>	<i>Assez</i>	<i>Beaucoup</i>
Se mélange-t-il aux français ?				
Se bagarre-t-il avec les français ?				
Joue-t-il avec les français ?				
Communique-t-il avec eux en français ?				
À-t-il des amis dans l'établissement ?				
Dit-il des gros mots en français ?				

Cette deuxième partie de la grille, concerne leur comportement lors de leurs moments de liberté et de partage avec les autres. Ces critères sont aussi basés sur les observations que nous avons pu faire lors de nos stages.

Le fait d'entrer en conflit avec les autres élèves dans la cour est aussi révélateur d'un mal-être de ne pas réussir à s'inclure parmi les autres et peut-être que les professeurs pourraient remédier à cela en organisant davantage de projets entre les classes.

Le fait de communiquer et de jouer avec les autres est l'un des premiers pas de l'inclusion, ces critères sont les plus importants de cette grille. Celui sur les gros mots fait référence à nos analyses sur ce sujet dans lequel nous avons déduit que l'utilisation des gros mots (notamment au collège) permettait une meilleure inclusion dans le groupe, il sera donc révélateur du degré d'inclusion de l'élève parmi les autres élèves français.

Son comportement en classe d'inclusion				
<i>Questions</i>	<i>Pas du tout</i>	<i>Un peu</i>	<i>Assez</i>	<i>Beaucoup</i>
Est-il placé à l'écart dans la classe ?				
Se mélange-il aux français ?				
Participe-il en classe ?				
Les autres élèves se moquent-ils de lui lors de sa participation ?				
Respecte-il les codes scolaires ?*				

*Lever la main, saluer le professeur, dire merci et s'il te plaît, ne pas répondre au professeur, ne pas couper la parole, écouter la leçon, écrire sur son cahier, ne pas parler à voix haute avec son voisin.

Dans cette troisième partie, cette grille ne pourra être remplie par le professeur UPE2A que s'il organise un entretien avec le professeur concerné car il s'agit de regarder le comportement de l'élève dans sa classe d'inclusion. Nous avons pu assister à différents cours dans ces classes d'inclusion et il n'est pas rare que les élèves changent de comportement dans ces classes car ils ne s'y sentent plus en sûreté comme dans la classe UPE2A, c'est ainsi qu'il est intéressant de s'arrêter également sur leur comportement dans cette classe. Il s'agit ici de voir leur comportement face à la majorité mais également de regarder comment la majorité se comporte face à notre élève.

Parfois, le mal-être de nos élèves vient de la réaction des autres élèves dans la classe lorsqu'ils prennent la parole, c'est ainsi que toutes ces difficultés pourront être registrées dans cette grille d'évaluation et permettra au professeur de remédier à ces situations. Les codes scolaires sont les mêmes que ceux expliqués auparavant, ils apparaissent encore une fois car il s'agit de comparer le respect de ces codes dans la classe UPE2A où ils se sentent en général plus à l'aise et en classe d'inclusion où ils sont plus en difficulté. La difficulté renforcerait-elle la discipline et le respect des règles ? C'est à ces questions que le professeur tentera de répondre.

Son comportement en sortie				
<i>Questions</i>	<i>Pas du tout</i>	<i>Un peu</i>	<i>Assez</i>	<i>Beaucoup</i>
Est-il motivé pour les visites ?				
Pose-t-il des questions ?				
Respecte-il les codes sociaux* ?				
Écoute-il les consignes du professeur ?				
Lors du retour en classe peut-il réinvestir les connaissances des visites ?				

*Saluer les intervenants, utiliser les formules de politesse, savoir s'excuser en cas de litige, faire attention au groupe lors de nos déplacements, respecter une certaine distance pour parler à son interlocuteur, savoir utiliser le tutoiement et le vouvoiement, se découvrir la tête lors de l'entrée dans un monument religieux, laisser la place aux personnages âgés ou aux femmes enceintes dans les transports en commun.

Cette quatrième et dernière partie de la grille sur le comportement des élèves en sortie est la plus révélatrice de l'évolution de leur inclusion dans notre société française. Savoir se comporter en société suivant les normes sociales françaises est très difficile pour nos apprenants car ces normes changent suivant les cultures et les pays et la plupart les apprennent par imitation du groupe. Si les élèves se sentent bien en France leur motivation pour les sorties devrait s'accroître au fil des mois et cette motivation entrainera une facilité à parler et à poser des questions lors des visites. Le fait de pouvoir réinvestir les connaissances en classe sera révélateur d'une capacité d'écoute et de compréhension de l'information durant les sorties. La capacité d'écoute du professeur rejoint celle de la capacité d'attention de l'élève en classe UPE2A.

Puis, nous arrivons à la deuxième grille d'évaluation concernant la personnalité de l'élève et sa relation avec les autres. La méthode de complétion est la même que pour la première grille, il suffit donc de colorier la case correspondante au degré d'inclusion.

Son attachement à l'enseignement du français				
<i>Questions</i>	<i>Pas du tout</i>	<i>Un peu</i>	<i>Assez</i>	<i>Beaucoup</i>
Est-il assidu pour venir en cours ?				
Fait-il régulièrement ses devoirs ?				
Prend-il en compte les remarques du professeur pour améliorer sa prononciation ?				
Prend-il en compte les remarques du professeur pour améliorer son écrit ?				

Dans cette première partie de la grille, nous avons tenté de refléter le degré d'implication de l'élève dans l'acquisition de la langue seconde.

Dans cette grille, nous pourrions déceler le principal problème lié à l'apprentissage du français : s'agit-il plutôt d'un blocage de la langue écrite ou orale ?

S'il n'est pas assidu à l'école c'est au professeur de sensibiliser les parents sur les horaires de l'école mais aussi d'écouter les parents et leurs difficultés pour respecter ces horaires, une solution peut être prise entre eux. Le dialogue est la clé de l'apprentissage pour les enfants et notamment le dialogue entre le professeur, les parents et les enfants.

La relation avec le professeur et le personnel				
<i>Questions</i>	<i>Pas du tout</i>	<i>Un peu</i>	<i>Assez</i>	<i>Beaucoup</i>
Se confie-t-il au professeur ?				
Lorsqu'il ne comprend pas demande-t-il au professeur ?				
La famille fait-elle confiance au professeur et au personnel de l'école ?				
Y-a-t-il eu des réunions organisées avec la famille ?				
Un interprète était-il présent lors de ces réunions ?				

La deuxième partie de la grille concerne davantage la relation qu'entretiennent l'élève et sa famille avec l'institution et en particulier un professeur UPE2A. Une relation de confiance doit pouvoir s'instaurer entre l'élève et le professeur de façon à ce que l'élève se sente en sécurité et libre d'apprendre cette nouvelle langue. Cette sécurité sera également instaurée par la confiance réciproque de la famille envers l'enseignant. C'est ainsi que des réunions avec la famille pour échanger sur l'évolution de leur enfant et sur les pratiques de classe devront être habituelles afin de gagner en confiance et d'améliorer le lien entre l'école et la maison. La présence d'un interprète est bien évidemment la meilleure façon pour communiquer avec les familles et pour leur faire parvenir toutes les informations importantes que nous avons à transmettre.

La vision de leur langue et culture maternelle				
<i>Questions</i>	<i>Pas du tout</i>	<i>Un peu</i>	<i>Assez</i>	<i>Beaucoup</i>
Montre-t-il de l'intérêt pour les projets interlinguistiques et interculturels ?				
Est-il capable de faire partager sa langue maternelle ?				
À-t-il une image positive de sa langue maternelle ?				
Est-il prêt à parler de son histoire ?				

Cette partie de la grille s'interroge sur la vision qu'a l'élève de sa propre langue et de sa culture. Rappelons que nous avons démontré qu'un élève est plus apte à apprendre une autre langue s'il est en paix avec lui-même, c'est-à-dire s'il a une valorisation positive de sa langue et de sa culture maternelle. C'est ainsi qu'il est très important pour le professeur UPE2A de s'interroger sur cette notion et de s'attacher à ce que pense l'élève de sa langue et de son histoire.

Le critère sur l'histoire de l'élève contiendra la réponse « pas du tout » dans bon nombre de cas puisque, notamment pour les collégiens, leur migration reste un traumatisme et certains ont une amnésie de cette partie de leur histoire. Nous avons quand bien même décidé de mettre ce critère dans le cas où un élève serait totalement bloqué à l'école à cause de son histoire et que nous ressentirions un besoin d'en parler ; nous pourrions ainsi l'orienter vers des professionnels comme les psychologues interculturels qui aident les migrants face à leur traumatisme migratoire.

Sa vie familiale				
<i>Questions</i>	<i>Pas du tout</i>	<i>Un peu</i>	<i>Assez</i>	<i>Beaucoup</i>
L'élève et sa famille sont-ils reconnus politiquement ?				
Leur logement est-il décent ?				
Ont-ils un titre de séjour légal ?				
Sont-ils aidés par des associations ?				

Nous arrivons ici à la dernière partie de la grille d'évaluation qui concerne plus largement la situation familiale de l'élève. Nous avons décidé de l'intégrer car l'élève, dans le cas où il a migré avec sa famille, va souvent être l'intermédiaire privilégié pour les documents administratifs et pour les rendez-vous médicaux car c'est souvent lui qui parle le mieux français de toute sa famille. Il est donc beaucoup sollicité et parfois il possède beaucoup trop de responsabilités pour son âge. La stabilité de la famille de l'élève va bien entendu contribuer à l'équilibre de l'élève chez nous, à l'école. Si l'élève a dormi dehors et vient en cours le matin il n'aura forcément pas la même capacité d'attention qu'un autre élève qui a dormi dans un lit et sous un toit. Cette grille est donc faite aussi pour sensibiliser les professeurs aux problèmes de leurs élèves et afin qu'ils puissent comprendre leur comportement en classe.

Si le professeur s'aperçoit que la famille est en détresse et qu'elle est par exemple en situation d'expulsion, il pourra faire appel à des associations ou donner leur numéro à la famille. Il faut savoir que le rôle du professeur en UPE2A est un peu plus étendu que celui d'un professeur de mathématiques ou d'histoire. Dans cette classe, la situation des familles est souvent instable et pour essayer de garder un semblant d'équilibre en classe, le professeur essaiera tout au plus de rassurer les familles et d'user de son pouvoir pour les protéger du mieux qu'il le peut. Le risque pour ces professeurs c'est également d'en faire trop pour ces familles...

CONCLUSION

Tout au long de notre travail, nous avons pris soin de donner des éléments de réponses à nos questionnements initiaux par le biais de nos observations et de nos analyses sur le terrain : les migrants doivent-ils se plier à notre culture lorsqu'ils arrivent dans notre pays, ou bien devons-nous prendre en compte leurs cultures et l'intégrer à notre société ? N'y-aurait-il pas un moyen pour parvenir à créer une union de force entre ces élèves migrants et que chacun parvienne à trouver sa place dans la société en commençant par l'école ? De plus, ces élèves ne peuvent pas rester plus d'un an dans cette classe : est-ce alors suffisant pour des enfants migrants venant de pays en guerre, ayant parfois assisté à des scènes violentes et ayant des traumatismes importants ? Ces enfants n'auraient-ils pas besoin de plus de temps pour s'apaiser et trouver un nouvel équilibre ? En bref, comment améliorer l'inclusion des jeunes migrants à leur arrivée en France par le biais du dispositif UPE2A ?

Les témoignages des enseignants ainsi que notre implication dans les projets nous a permis de connaître le fonctionnement de ces classes UPE2A et de trouver des éléments pour améliorer leur intégration en France.

Dans un premier temps, nous nous sommes attachée à présenter les structures dans lesquelles nous avons effectué notre stage : le CASNAV de l'Académie de Toulouse, l'école primaire Monge et le collège Claude Nougaro. Pour notre premier lieu de stage, le CASNAV, nous avons présenté les membres de l'équipe, les circulaires qui régissent son mode de fonctionnement ainsi que sa situation. Nous avons évoqué son mode de fonctionnement lors de l'arrivée de nouvelles familles et nous avons montré son lien étroit avec le centre d'accueil, situé à Bellefontaine, à Toulouse. Cette brève présentation du CASNAV s'est terminée sur le travail que nous avons effectué avec eux sur les EFIV : la création du Padlet. Puis, nous avons présenté notre deuxième lieu de stage, l'école primaire Monge. Illustrée par quelques photos, nous avons décrit la structure de l'école ainsi que la classe UPE2A et ses élèves. Nous nous sommes arrêtée quelques instants sur le fonctionnement de cette classe car il est différent des autres classes habituelles. En outre, nous avons abordé toutes les tâches d'enseignement qui nous avaient été confiées et que nous avons mis en place : l'enseignement par le jeu, le projet de Boule, les comptines rituelles, les sorties culturelles, la création de l'évaluation sur le patrimoine. Nous avons développé notre projet avec la mascotte ainsi que celui sur les comptines françaises en finalisant notre présentation par le spectacle des enfants devant leurs

parents lors de notre dernier jour de stage. Et enfin, nous avons présenté notre dernier lieu de stage, le collège Claude Nougaro. Tout comme l'école primaire, nous nous sommes d'abord attachée à décrire la structure d'accueil ainsi que la classe UPE2A et ses élèves. Le fonctionnement de la classe UPE2A était très semblable à celui de l'école primaire dans le fond mais les activités privilégiées sont différentes. Nous avons ensuite présenté l'ensemble des tâches d'enseignement qui nous avait été données : la séance de jeu, les ateliers théâtre, la participation aux comités de lecture, la création du journal de la classe, l'aide pour le CFG. Dans cette partie, nous avons ainsi pu planter le décor de nos stages afin de nous centrer ensuite sur la problématique de nos recherches : l'intégration de nos jeunes migrants.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes interrogée sur la différence entre ces quatre termes : *assimilation*, *intégration*, *inclusion* et *insertion*. Nous avons commencé par définir ces mots avant d'analyser plus précisément les concepts d'intégration et de normalisation. Nous avons également fait référence à la notion d'identité culturelle grâce aux propos de Marie Rose Moro. Puis, nous avons recherché l'historique des mesures d'inclusion existantes pour nos élèves ainsi que les différentes évolutions qui ont eu lieu au fil des années sur l'appellation de ces élèves, sur les circulaires pour l'enseignement de leur langue maternelle et de leur culture ainsi que les circulaires sur l'enseignement du français. Pour terminer cette deuxième partie, nous avons fait un bref parallèle avec les EFIV car leur exclusion en France est très similaire à celle des migrants. C'est ainsi qu'un rapide retour sur leurs origines et sur leur histoire a été nécessaire. L'organisation de la scolarisation pour les EFIV a été révélatrice de la ressemblance avec les EANA. Nous avons donc su aborder les différentes facettes que présentait notre problématique pour ensuite mieux les adapter à notre public et à nos projets durant le stage.

Dans un troisième et dernier temps, nous avons tenté de donner quelques clés pour une amélioration de l'inclusion de nos jeunes migrants en France grâce à l'école. C'est ainsi que nous avons d'abord analysé l'enseignement au primaire dans la classe UPE2A et que nous avons décelé des activités qui pourraient remédier aux différents blocages linguistiques, comme ce fut le cas pour la mascotte Boule. Le rôle des intervenants extérieurs fut aussi révélateur pour l'apprentissage de la langue notamment avec la valorisation de leur langue et de leur culture d'origine. Nous avons constaté aussi que le bilinguisme est un véritable objectif pour ces élèves car, pour eux, c'est la clé de l'inclusion en France. A la fin, nous avons voulu nous demander si l'éducation alternative comme les méthodes Montessori, Freinet ou Steiner ne pourraient-elles pas être bénéfiques pour nos jeunes migrants afin qu'ils

gagnent confiance en eux et qu'ils s'incluent plus rapidement dans la société. Pour l'enseignement au collège, nous nous sommes également interrogée sur ces classes alternatives et nous avons trouvé de nombreux points communs avec les classes actuelles UPE2A. Au collège, d'autres problématiques rentrent en jeu dans cette inclusion et, le fait d'être face à des élèves NSA, complique d'autant plus cette inclusion rapide. Nous avons développé les thèmes comme l'analphabétisme chez les jeunes migrants et la difficile intégration dans leur classe d'âge à cause de leur niveau en langue mais aussi de leurs connaissances différentes sur l'Histoire. En effet, il arrive parfois qu'ils aient des versions différentes que celles que nous enseignons à l'école française (sur la guerre d'Algérie par exemple). Nous avons fait une liste des différentes activités qui favorisent leur inclusion comme les ateliers théâtre en français et dans leurs langues, les projets entre UPE2A dont les comités de lecture, les jeux d'orientation, la participation à des examens nationaux comme le DELF ou encore le CFG. Cette inclusion s'est observée sous différentes formes : l'utilisation des gros mots, un comportement moins agressif, un ton de voix moins élevé, une relation plus stable avec ses camarades, une assiduité aux cours, une reconnaissance envers le professeur. Nous avons terminé cette partie en revenant à nos EFIV et en expliquant leur difficile scolarisation à cause de la pression de la majorité française pour leur inclusion parmi nous.

Pour finir ce travail, nous avons mis en place une grille d'évaluation de l'inclusion des élèves qui sera destinée à tout professeur en UPE2A. Cette grille se divise en deux parties : l'une sur l'observation du comportement de nos élèves et l'autre sur la personnalité de notre élève et sur la relation avec sa famille. Cette grille est suivie d'une méthode de complétion ainsi que d'une explication pour chaque critère présent. Quatre degrés d'intégration ont été choisis : *pas du tout, un peu, assez, beaucoup*. Cette grille d'évaluation diagnostique permettra au professeur de déceler les critères selon lesquels l'élève se sent exclu de la société et il pourra ainsi y remédier, ou du moins améliorer son inclusion parmi nous, en adaptant ses activités ou en organisant des réunions avec ses parents ou encore en le changeant de place dans la classe.

Au cours de ces mois de travail nous avons pu nous familiariser avec ce nouveau milieu et comprendre le fonctionnement des établissements publics scolaires de différentes sortes : administratif et éducationnel. Ces cinq mois de stage nous ont permis de faire des

recherches sur le terrain mais également de nous documenter afin de répondre à notre problématique initiale qui était : Comment améliorer l'inclusion des jeunes migrants à leur arrivée en France par le biais du dispositif UPE2A ? Nous avons pu analyser tous les termes ambigus de cette question pour pouvoir ensuite la prendre dans son intégralité et proposer des éléments de réponses, suite aux hypothèses que nous avons posées en introduction. Bien entendu nous ne prétendons pas donner une réponse unique à cette problématique mais nous en citerons quelques éléments.

Tout d'abord nous avons noté que la force de nos élèves migrants vient de leur bagage linguistique et culturel. C'est sur cette richesse que devrait se baser le professeur pour pouvoir enseigner le français. Il est vrai que cela peut paraître contradictoire puisqu'ils ne peuvent apprendre le français si le professeur ne se base que sur leurs langues maternelles ; il s'agit donc dans un premier temps de mettre en confiance nos élèves et de les rassurer dans cette nouvelle société. La langue française sera introduite petit à petit par des jeux entre camarades et par un travail de va-et-vient entre la langue maternelle de l'apprenant et celle du professeur. Si la classe UPE2A accepte une valorisation de la langue maternelle et de la culture de l'apprenant, l'apprentissage du français se fera plus rapidement et leur intégration aussi. De plus, la valorisation de leurs langues permettra de créer une force entre les élèves dans la classe notamment pour ceux qui partagent la même langue, le but étant que ces élèves se soutiennent entre eux et qu'ils s'entraident tout au long de l'année dans la classe et hors de la classe. La présence d'intervenants extérieurs et la participation à divers projets au cours de l'année est également une ressource importante pour leur inclusion dans la société car c'est grâce à ces moments de partage qu'ils peuvent communiquer avec autrui et qu'ils peuvent acquérir les codes sociaux (notamment par imitation). Ces élèves ne peuvent pas apprendre à s'inclure dans la société s'ils restent en classe, il faut qu'ils fassent des rencontres avec d'autres élèves, qu'ils discutent avec des intervenants (technicienne du son, conductrice de bus, bibliothécaire sont venues en classe UPE2A du collège). Ces élèves ne doivent pas avoir peur de s'ouvrir au monde et ils ne doivent pas avoir honte de leur accent ou de leur comportement en société car ils sont encore en phase d'apprentissage, c'est un point sur lequel le professeur devra s'attacher particulièrement. Ensuite, pour lutter contre les blocages linguistiques, des techniques suivant les âges peuvent se mettre en place comme la mascotte qui ne parle et ne comprend que le français chez les primaires et les ateliers théâtre au collège. La mascotte va également permettre de faire le lien entre la maison et l'école et permettra de renforcer l'échange avec la famille, imprescriptible pour les élèves de primaire. Lors des

ateliers théâtre au collège, l'application à la prononciation devra être tenue afin d'encourager chaque élève à adopter une bonne prononciation ainsi qu'une prosodie correcte pour pallier justement à cette « honte » qu'ont la plupart des adolescents migrants au collège à l'heure de parler français.

Le principal inconvénient de cette classe UPE2A est qu'elle est limitée à un an. Une seule année est bien trop insuffisante pour apprendre à lire, écrire, parler et comprendre une nouvelle langue. Pour les élèves de troisième qui devraient passer le brevet à la fin de l'année, c'est quasiment impossible de parvenir au niveau demandé. C'est ainsi que beaucoup trop d'élèves ne passent pas le brevet et ne peuvent suivre la filière générale car ils n'ont pas pu atteindre le niveau requis en langue française. Les élèves qui ont de grandes capacités pour poursuivre dans des études plus longues comme la médecine, le droit ou la recherche en littérature sont pénalisés par ce système et cela les dévalorise socialement de ne pas pouvoir choisir leur futur métier à cause de leur âge d'arrivée en France. Ce sont des élèves qui ont besoin de temps pour se remettre des traumatismes qu'ils ont pu vivre et pour tenter de trouver un nouvel équilibre en France. L'apprentissage du français ne devrait pas être une urgence comme il est considéré actuellement.

Ce travail de recherche nous a donc enrichi tant sur le plan professionnel que personnel et il n'a pas toujours été évident émotionnellement. Etre confronté à un public migrant c'est aussi s'intéresser à leurs problématiques, à leur situation, c'est signer des pétitions pour obtenir la révision d'un dossier de non-acceptation de la demande d'asile... Enseigner à ce public ce n'est pas seulement transmettre la langue française c'est aussi nous impliquer dans la réussite de l'inclusion de ces élèves et de leurs familles en France.

Pour finir nous aimerions revenir sur une problématique qui nous questionne depuis des mois : L'inclusion de ces jeunes migrants n'inclurait-elle pas obligatoirement une acculturation de la part de la société dominante ?

Tout d'abord le bilinguisme français-arabe, français-albanais, français-turque ou français-peul est toujours moins valorisé par les professeurs que le bilinguisme français-anglais, français-espagnol ou français-italien. Il existe une véritable hiérarchie entre les langues et cette sous-estimation de l'une d'entre elles se fait ressentir en classe et dans la société. Prenons l'exemple d'un manuel de français langue étrangère qui se prétend être de

nature multiculturelle et multilingue : *Passe passe 1*. Prenons les langues représentées dans ce manuel : l'anglais, l'allemand, le néerlandais, le japonais, l'espagnol, un peu d'arabe, très peu de russe, portugais et un mot en swahili. Où sont les langues des pays de l'Europe de l'Est ? Où sont les langues d'Afrique ? Ce manuel, destiné aux professeurs d'UPE2A du primaire, conserve cette hiérarchie entre les langues et, à son usage, le professeur fera de la discrimination entre les langues présentes en classe. C'est ainsi que pour éviter de représenter cette hiérarchie entre les langues les professeurs préfèrent ne pas faire référence (ou très peu) aux langues de leurs apprenants et adopter une langue et une culture commune : le français. Cependant, ne pas faire référence à leurs langues n'est-ce pas placer le français au rang numéro un parmi l'ensemble des langues ? Quelles solutions adopter pour ne pas discriminer les langues des apprenants et pour ne pas imposer le français comme langue véritable et suprême ?

Prenons un exemple d'une acculturation poignante dont nous avons pu être témoin ces derniers-mois. Grâce aux témoignages de différents professeurs nous avons appris qu'il était courant que les professeurs changent l'orthographe des prénoms de leurs élèves sur les listes de l'école afin qu'ils sachent le lire et le dire le plus correctement possible. Mais une question se pose, n'est-ce pas plutôt au professeur d'apprendre ce nouveau prénom et bien le prononcer ? (Moro, 2012, p.33) Parfois l'orthographe d'un prénom a une véritable signification pour l'enfant et sa famille, le changer c'est délaissier cette signification et donc rejeter une partie de son histoire. Nous pensons que l'initiative du changement de prénom doit venir de l'élève lui-même afin que ce choix ne paraisse pas imposé par l'institution ou la société. L'enfant a le droit de choisir l'écriture de son prénom. Au collège par exemple notre élève Mamadian avait plusieurs prénoms et c'est lui-même, à son arrivée au collège, qui a indiqué qu'il souhaitait que les professeurs l'appellent seulement « Mamadian » car il n'aimait pas ses autres prénoms. Dans ce cas-là, c'est différent car il ne s'agit pas d'un changement de prénom mais simplement de l'omission de l'un d'entre eux. Les élèves ne doivent pas ressentir cette difficulté qu'ont les professeurs à prononcer leurs prénoms, cela leur ferait éprouver un sentiment de disqualification par rapport aux autres élèves. Le travail doit se faire en amont par le professeur en faisant des petites recherches sur les prénoms des pays représentés dans sa classe. De plus, ce travail pourra être partagé dans sa classe afin de travailler sur les sons dans les langues étrangères. La professeur Marie Rose Moro a étudié ce phénomène de changement de prénom et elle en indique les conséquences pour les enfants : « *Je leur conseillerais plutôt d'apprendre et de comprendre comment se construisent les prénoms du*

*Maghreb, d'Afrique de l'ouest, d'Europe de l'Est... Ce peut être l'occasion de travailler en classe sur de **nouveaux sons**, de jouer aux apprentis linguistes, aux apprentis anthropologues. Les enseignants doivent avoir conscience que ce n'est pas anodin de **changer un prénom**, de ne pas le retenir, de le franciser ou encore, comme cela se fait parfois, d'appeler un élève Mustafa parce qu'on n'est pas familier avec son vrai prénom et que beaucoup de garçons possédant les mêmes origines se nomment ainsi » (Moro, 2012, p.33)*

Les élèves que nous avons en classe UPE2A arrivent avec de multiples cultures grâce à leurs différentes migrations. Nous pourrions parler de double, de triple voire de quadruple culture pour certains. Mais, parmi ces cultures, certaines sont-elles plus importantes que les autres ? Souvent leur culture d'origine, celle du pays de leurs parents reste la plus riche à leurs yeux. A leur arrivée en France, cette vision de leur culture et de leur langue d'origine ne doit pas être déconstruite : un processus d'acculturation ne peut avoir lieu sous peine de graves conséquences psychologiques pour ces enfants. Si nous ne considérons pas leur langue et leur culture d'origine c'est une source de violence pour eux car ils seront amenés à penser que cette partie d'eux est inutile voire néfaste et qu'il faut au plus vite l'oublier (Moro, 2010, p.111). Il revient au professeur de faire attention à l'image qu'il donne de la langue et de la culture française à ses élèves, cela ne doit pas passer par une acculturation. La langue et la culture française ne sont pas la norme à adopter pour ces élèves, c'est une langue et une culture à connaître pour s'intégrer mais elle n'est pas plus importante que leur langue et leur culture d'origine.

Entrer à l'école française pour ces jeunes migrants c'est se plier à certaines règles, comme l'assiduité pour venir à l'école, avoir ses affaires pour travailler, se tenir sur une chaise, lever la main pour parler... est-ce que ce sont des règles universelles pour l'école ? Ces règles-ci seront une acculturation forcée pour ces jeunes migrants car l'école et les professeurs leur imposeront ces règles puisque c'est ainsi que fonctionne l'école française. S'ils ne les respectent pas ils seront qualifiés d'« ingérables » et ils auront droit soit à une morale de la part des professeurs soit à une punition ou à une convocation des parents. Cependant, ces règles sont-elles évidentes pour les élèves nouvellement arrivés ? Ne devrions-nous pas leur laisser un temps d'adaptation afin de leur expliquer ce qui est autorisé et ce qui ne l'est pas ? Nous voyons donc que le processus d'acculturation est inhérent à celui d'inclusion dans la société française car l'acculturation passe aussi par le fait d'adopter des comportements « corrects » pour cette culture et d'adapter ses réactions à la pensée collective

de la culture française. C'est ensuite au professeur de réduire cette acculturation afin qu'elle ne déborde pas sur la valorisation de leur langue et de leur culture d'origine.

Une question reste à suspend : *« Est-ce que la société et l'Ecole sont prêtes à reconnaître l'hétérogénéité des personnes et des parcours ? Prêtes à prendre conscience que l'on ne peut proposer des modèles d'intervention sans préalablement comprendre le système dans lequel on se trouve ? »* (Auger, 2010, p.140)

Pour terminer ce travail, nous aimerions revenir sur les doutes et les difficultés que nous avons rencontrées au cours de la rédaction de ce mémoire. Ce travail de recherche a nécessité de longs moments de réflexions et d'analyses que nous ne savions pas toujours interpréter. La spécificité de ce mémoire, étant un « entre-deux » entre la recherche et le compte rendu de stage, n'a pas facilité son écriture car nous ne savions pas exactement ce qui était attendu. En effet, est-ce une analyse trop développée du point de vue de la recherche ou bien au contraire devons-nous approfondir davantage nos idées ? Le fait de faire un mémoire de cette sorte vous positionne dans un état de réflexion permanent pour développer la recherche et le compte rendu de stage. N'ayant pas de modèle pour sa réalisation nous n'avions donc pas non plus de limites et il a été difficile de construire nos parties clairement sans donner trop d'exemples et trop d'idées. Il a fallu suivre un fil conducteur tout au long de nos recherches et, parfois, dans nos lectures nous trouvions de nouvelles idées sur d'autres thèmes mais que nous ne pouvions malheureusement pas inclure dans notre travail. Nous nous sommes donc rendue compte qu'un travail de recherche c'est également un travail de choix permanents entre différents thèmes et différents exemples. Cependant, choisir c'est renoncer en permanence.

Néanmoins, nous nous sommes beaucoup impliquée dans les deux parties car nous trouvions cela fort intéressant de combiner la théorie à la pratique puisque nous pouvions directement valider ou non les hypothèses que nous déduisions de nos lectures. Ce mémoire nous a donné un avant-goût de ce qu'est un travail de recherche et il nous a donné envie de poursuivre ce travail pour la suite de nos études. Être un professeur de français langue étrangère implique de toujours se remettre en question et de renouveler ses méthodes afin d'améliorer toujours plus l'inclusion de ses élèves dans le pays. Faire en parallèle de son métier des travaux de recherches permet de renouveler ses pratiques de classe et de s'améliorer au fil des années.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1998). *Maîtriser les écrits du quotidien*. Paris : Editions Retz.
- AUGER, N. (2008). *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier.
- AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. Montpellier : Réseau Canopé.
- AUGER, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France*. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- BALAZARD, S. & GENTET- RAVASCO, E. (2007). *Pratiquer le théâtre au collège. De l'expression à la création théâtrale* (p.6-7). Paris : Bordas.
- BORNE, D. (2004). *L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'école?* (p.26-79). Versailles : Réseau Canopé.
- CANIZZO, M. (1998). *D'où viens-tu gitan, où vas-tu ?* (p.23). Avignon : Pages Nouvelles.
- CERVANTES, M. (1613). *La gitanilla*. Madrid: Juan de la Cuesta.
- CHAUVIN, J. (2013). *Les classes de découverte ou l'école hors les murs de l'école* (p.32-33). Collection « Tourismes et Sociétés ». Paris : L'Harmattan
- CHERQUI, G. (2015) *Inclure: français de scolarisation et élèves allophones* (p.13-15). Collection « F ». Paris : Hachette FLE.
- CLAUDIO, M. (2015). *Mémoire M2 Didactique du FLES. « Des arts plastiques vers la graphie »*. Université de Franche-Comté : Besançon.
- CROGUENNEC-GALLAND, N. (2009) *La classe au bout du voyage. Le quotidien de jeunes migrants raconté par leur professeur* (p.59-60). Paris : L'Harmattan.
- GARCIA, E. & et NICOLET, S (2013). *Gitanie, Carnet de voyage*. Tulle : Éditions Mama Josefa.
- GOI, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs* (p.19-22). Poitiers : Réseau Canopé.
- GOODY, J. (1987). *Entre l'oralité et l'écriture* (p.174-175). Paris : Éditions PUF.
- MORO, M.R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Montrouge : Bayard.
- MORO, M.R. (2010). *Nos enfants demain, pour une société multiculturelle*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- PEREA, F. (2011). *Les gros mots, paradoxes entre subversion et intégration. La lettre de l'enfance et de l'adolescence* (p.59-60). Toulouse : Éditions Érès. Repéré à l'URL :

<https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2011-1.htm> [consulté le 08/05/18].

PIERRÉ, M & TREFFANDIER, F. (2011). *Jeux de théâtre*. (p.4-15). Collection « Outils malins de FLE ». Grenoble : PUG.

PINNA, B. & TOUAHMIA, K. (1998). *Tsiganes et gens du voyage: du terrain à l'école* (p.47-48). Collection « Actes et rapports pour l'éducation ». Clermont-Ferrand : Réseau Canopé.

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement (2009). *Lever les barrières : mobilité et développement humains*. Bruxelles : Centreavec. Repéré à l'URL :

<http://www.centreavec.be/site/sites/default/files/pdfs/Lever%20les%20barri%C3%A8res.pdf>
[consulté le 06/06/18].

VIAUD, M. L. (2008). *Une école différente pour mon enfant?* (p.65-160) Paris : Nathan.

FILMOGRAPHIE

BERTUCELLI, J. (2013). *La Cour de Babel*, Les films du poisson.

DIOP MAMBÉTY, D. (1999). *La petite vendeuse de soleil*. Réseau Canopé.

METHODES FLE

CHAPIRO, L. & PAYET, A. & SALLES, V. (2012). *abc DELF A2 Junior Scolaire*. Baume les Dames : CLE international.

COHEN, A. & GONZALEZ, S. & MRAZ, C. & SIGNORELLI, I. (2018). *Passe-passe 1, Méthode de français A1*. Paris : Éditions Didier Français Langue Etrangère.

EMISSIONS DE RADIO

AUDIGIER, A. (19/09/2017) « Pourquoi on a inventé les gros mots si on n'a pas le droit de les dire? » Emission « Les petits bateaux ». Dans France Inter. Repéré à l'URL :

<https://www.franceinter.fr/culture/pourquoi-on-a-invente-les-gros-mots-si-on-n-a-pas-le-droit-de-les-dire>.

ALBUMS JEUNESSE

COURGEON, R. (2012). *Brindille*. Toulouse : Editions Milan.

DIEUAIDE, S. (2014) *Des filles dans l'équipe*. Collection « Livres et égaux ». Vincennes : Éditions Talents Hauts.

DUFRESNE, D. & GEIGER, C. (2009) *Kalia sous les étoiles*. Collection « Pont des arts ». Aix : Réseau Canopé.

JIMENEZ, G. (2009). *J'ai vu pleurer un vieux tzigane*. Collection « Histoire et société ». Paris : Oskar Jeunesse.

SATTOUF, R. (2016). *Les Cahiers d'Esther. Histoire de mes 10 ans*. Paris : Allary Editions.

SITOGRAPHIE

ALEF PRODUCTIONS. *Art- Repérage, ancrage, maillage- Dignité humaine et résilience* (s.d.), consulté le 08/05/18 : <https://alefproductions.com/qui-sommes-nous/>.

BELIN, S. *La mascotte est le prétexte pour mettre en place une activité* (2017), consulté le 15/01/18 : <http://materalbum.free.fr/mascotte2.htm>.

BOREL MAISONNY, S. *Méthode phonétique et gestuelle* (2018), consulté le 18/05/18 : <http://www.borel-maisonny.fr>.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES. *Renseignements pratiques - Pourquoi s'y présenter ?* [TCF] (s.d.), consulté le 08/05/18 : <http://www.ciep.fr/tcf-tout-public/enseignements-pratiques-pourquoi-sy-presenter>.

ÉDUSCOL. *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés*, (2017) consulté le 03/05/18 : <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>.

ÉTINCELLE. *À l'origine du théâtre-forum : Augusto Boal* (s.d.), consulté le 21/05/18 : <http://etincelle-theatre-forum.com/a-lorigine-du-theatre-forum-augusto-boal/>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Le certificat de formation générale* (2016), consulté le 08/05/18 : <http://www.education.gouv.fr/cid2620/le-certificat-de-formation-generale.html>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* (2002). Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, consulté le 04/05/18 :

<http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Loi relative à la scolarité de l'article L122-1 du Code de l'Éducation, article 9 (23/04/2005), consulté le 01/06/18 :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006524396&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20110823>

RENCONTROMSNOUS. *L'Association* (s.d.), consulté le 22/02/18:

<https://rencontromsnous.com/>.

TABLE DES ANNEXES NUMÉRIQUES

Disponible sur le CD joint à ce mémoire

Annexe 1 : Fichier Word qui contient le lien vers le Padlet des EFIV

Annexe 2 : Vidéo de la chanson « Y'avait des gros crocodiles » par les UPE2A primaire

Annexe 3 : Vidéo de la chanson « La famille tortue » par les UPE2A primaire

Annexe 4 : Vidéo de la chanson « Frère Jacques » dans toutes les langues

Annexe 5 : Le diaporama « Les aventures de Boule »

Annexe 6 : Vidéo de la représentation théâtrale des collégiens sur la bande dessinée

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Attestation de fin de stage.....	125
Annexe 2 : Les tests d'évaluation des langues connues au centre d'accueil	126
Annexe 3 : Planning de la prévision de notre travail au CASNAV et à l'école primaire	137
Annexe 4 : Emplois du temps de deux élèves du primaire : Marta et Houda.....	139
Annexe 5 : images du jeu sur la reconnaissance des animaux du désert et de la ferme.....	140
Annexe 6 : le cahier de Boule	141

Annexe 7 : Les sujets d'évaluation pour les élèves de primaire	142
Annexe 8 : Emplois du temps de deux élèves du collège : Lassana et Bouna.....	146
Annexe 9 : Courbe des rythmes scolaires	147
Annexe 10 : Journal des collégiens du premier semestre	148
Annexe 11 : Journal des collégiens du deuxième semestre	152
Annexe 12 : Témoignage du jeune Amar.....	156
Annexe 13 : Emploi du temps d'une école Montessori.....	158
Annexe 14 : Emploi du temps d'une école Freinet.....	158

ANNEXE 1 : ATTESTATION DE FIN DE STAGE

LOGO DE L'ORGANISME D'ACCUEIL



Année universitaire : 2017/2018

Attestation de stage

À remettre au stagiaire à l'issue du stage

ORGANISME D'ACCUEIL

Nom ou Dénomination sociale : CASNAV Académie de TOULOUSE

Adresse : 12 rue Mondran 31 400 TOULOUSE

☎ 05 36 25 83 48

Certifie que

LE STAGIAIRE

Nom : SAUVESTRE

Prénom : Chloé

Sexe : F

Né(e) le : 15 / 06 / 1995

Adresse 9 boulevard de Larramet Appartement 30

31300 TOULOUSE

☎ 06 30 19 95 99

mél : chloe.sauvestre1530@gmail.com

ÉTUDIANT EN (intitulé de la formation ou du cursus de l'enseignement supérieur suivi par le ou la stagiaire) :

MASTER 2 de Français Langue Étrangère

AU SEIN DE (nom de l'établissement d'enseignement supérieur ou de l'organisme de formation) :

L'Université de Toulouse Jean Jaurès

a effectué un stage prévu dans le cadre de ses études

DURÉE DU STAGE : 192 heures

Dates de début et de fin du stage : du 15/01/2018 au 15/05/2018

Représentant une durée totale de 5 nombre de semaines / de mois (rayer la mention inutile).

La durée totale du stage est appréciée en tenant compte de la présence effective du stagiaire dans l'organisme, sous réserve des droits à congés et autorisations d'absence prévus à l'article L.124-13 du code de l'éducation (art. L.124-18 du code de l'éducation). Chaque période au moins égale à 7 heures de présence consécutives ou non est considérée comme équivalent à un jour de stage et chaque période au moins égale à 22 jours de présence consécutifs ou non est considérée comme équivalent à un mois.

MONTANT DE LA GRATIFICATION VERSÉE AU STAGIAIRE

Le stagiaire a perçu une gratification de stage pour un **montant total** de 0 €

L'attestation de stage est indispensable pour pouvoir, sous réserve du versement d'une cotisation, faire prendre en compte le stage dans les droits à retraite. La législation sur les retraites (loi n°2014-40 du 20 janvier 2014) ouvre aux étudiants dont le stage a été gratifié la possibilité de faire valider celui-ci dans la limite de deux trimestres, sous réserve du versement d'une cotisation. La demande est à faire par l'étudiant dans les deux années suivant la fin du stage et sur présentation obligatoire de l'attestation de stage mentionnant la durée totale du stage et le montant total de la gratification perçue.

Les informations précises sur la cotisation à verser et sur la procédure à suivre sont à demander auprès de la Sécurité sociale (code de la Sécurité sociale art. L.351-17 - code de l'éducation art. L.124-9).

FAIT À TOULOUSE

LE 7/06/18

Nom, fonction et signature du représentant de l'organisme d'accueil

PLEIGNET FRADIN Corinne
chargée de mission au CASNAV

CASNAV

12, rue Mondran
31400 TOULOUSE

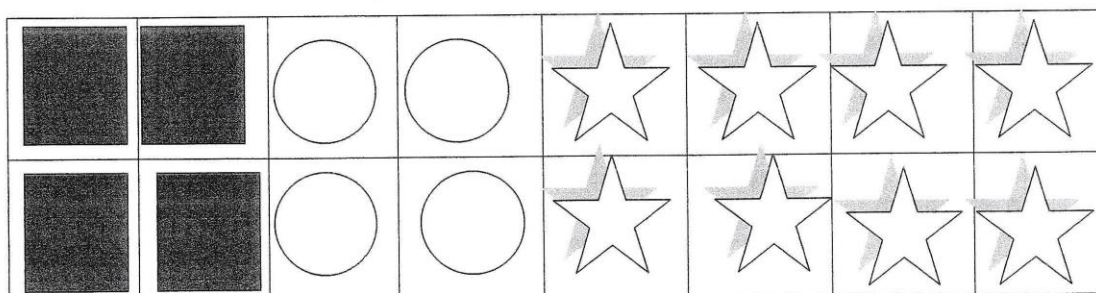
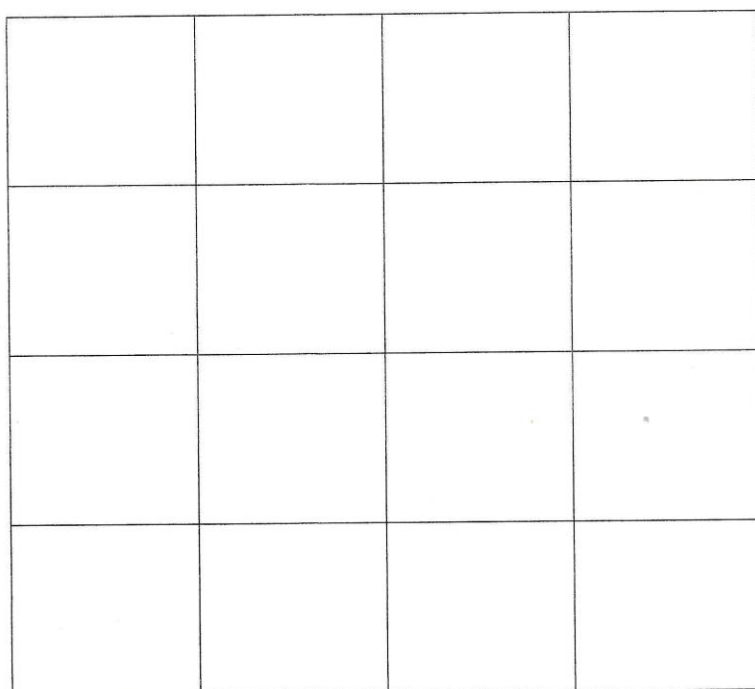
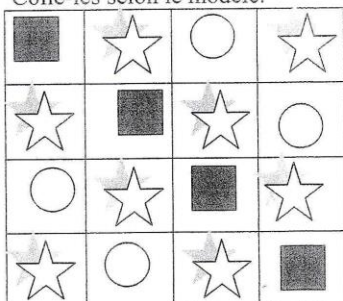
05 36 25 83 48

casnav@ac-toulouse.fr

ANNEXE 2 : LES TESTS D'EVALUATION DES LANGUES CONNUES AU CENTRE D'ACCUEIL

Découpe les carrés en bas de la page.
Colle-les selon le modèle.

Orientation spatiale



Compétence évaluée Structuration temporelle

Situation concrète / Mise en œuvre

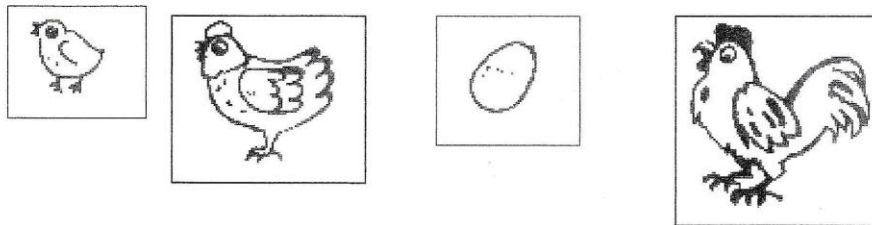
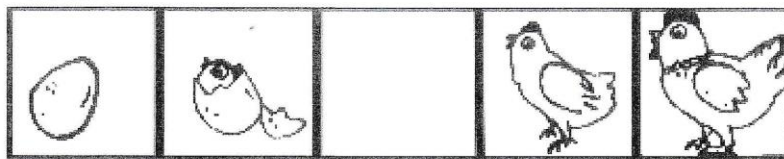
Matériel : planches d'images, crayon, ciseaux, colle

Consigne : insérer l'image manquante (poules)

Remettre les images dans l'ordre (difficulté progressive de trois à cinq images séquentielles)

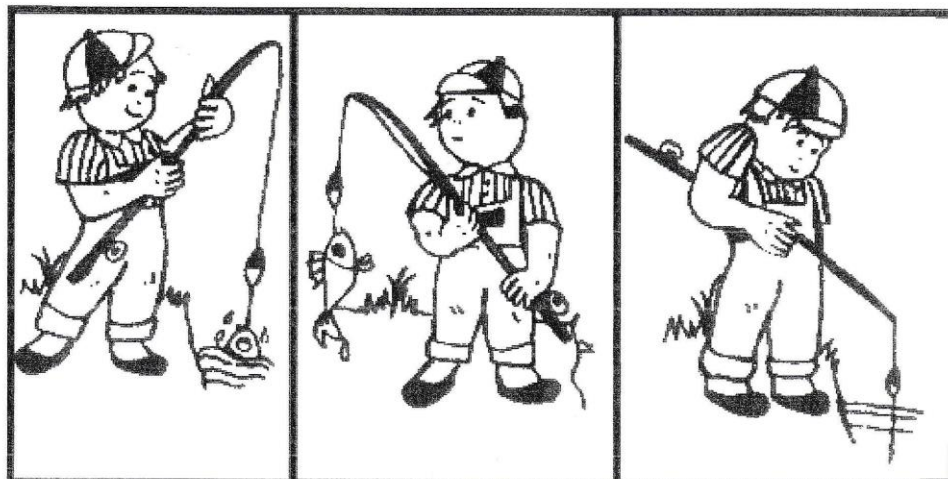
Critères de réussite : les images sont dans le bon ordre

1^{er} exercice



2^{ème} exercice

✂ découper les images et les coller, dans l'ordre sur une autre feuille.



Protocole d'accueil des élèves nouvellement arrivés

Outils de positionnement

CRAVIE Agnès Rimlinger 2002/2003

Compétence évaluée : Savoir ranger des objets du plus petit au plus grand

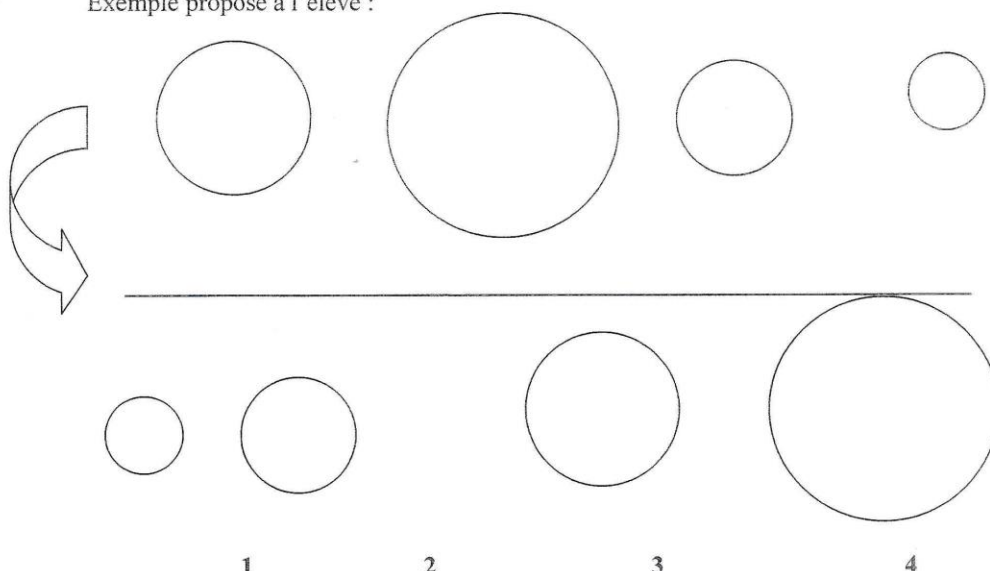
Situation concrète / Mise en œuvre

Matériel : feuille, ciseaux, colle

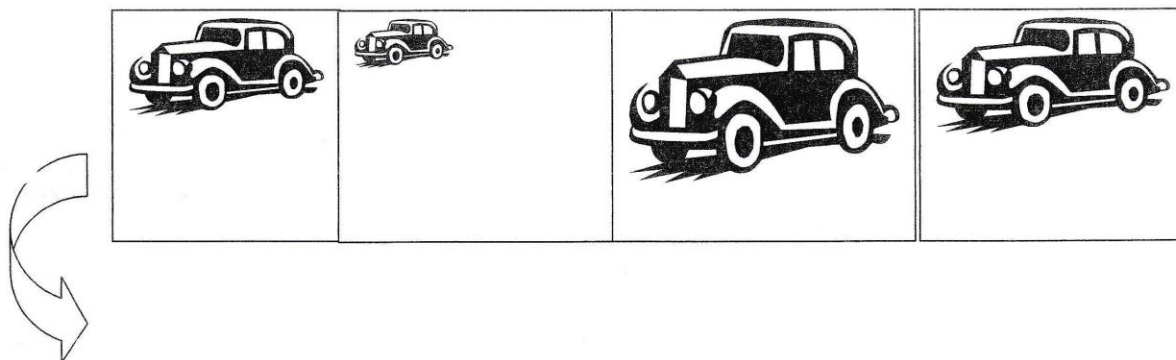
Consigne : ranger les objets du plus petit au plus grand

Critères de réussite : les objets sont bien rangés :

Exemple proposé à l'élève :



Exercice :



Analyse des résultats, compétences à travailler :

Aucune réponse : exemples variés, constructions de tours, manipulation d'objets

Réponse partielle : comparaisons de tailles, mesures effectives

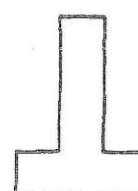
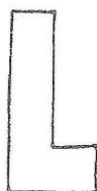
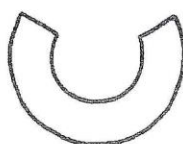
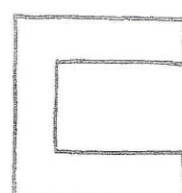
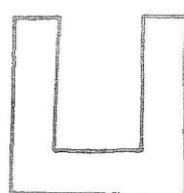
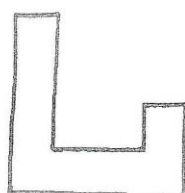
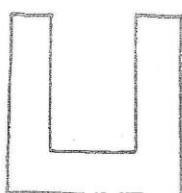
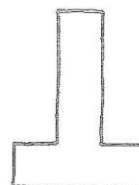
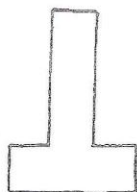
Protocole d'accueil des élèves nouvellement arrivés

Outils de positionnement

CRAVIE Agnès Rimlinger 2002/2003

2

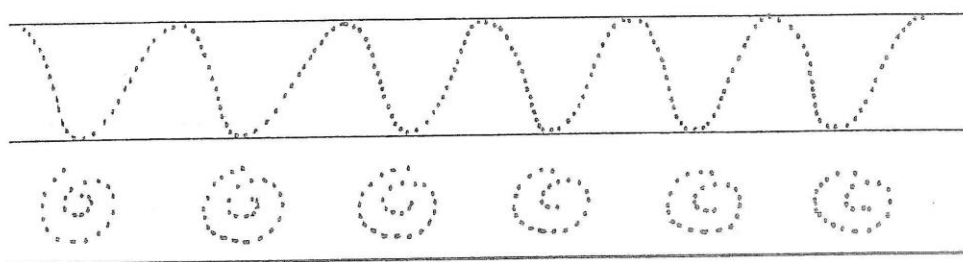
Je colorie les signes qui sont disposés comme le modèle.



Prénom :

EVALUATION
GRAPHISME

- Repasse sur les pointillés (évaluer la tenue du crayon et repérer la main « habile »)



Droitier

☐

Gaucher

☐

Bonne tenue du crayon

☐

Tenue maladroite mais correcte

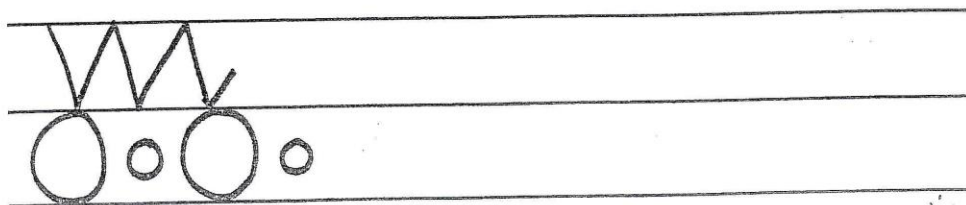
☐

Position à revoir

☐

- Maîtrise du geste (remplissage) : voir le poisson

- Continue les graphismes suivants :



Nom :
Prénom :

Test de maths

français
CM 1/3

1-Ecris chacun des nombres donnés :

a/ de manière usuelle

1/ cinq millions cent vingt-trois mille cent vingt :

2/ neuf millions trente mille :

3/ huit cent millions quatre-vingts :

b/ dans le tableau

millions			mille			unités simples		
c	d	u	c	d	u	c	d	u

2- Mets le signe qui convient (< ou >).

7 688 13 200 , 8 000 002 948 725 , 623 710 623 290

3- Range les nombres suivants du plus petit au plus grand.

75 128 71 258 75 218 72 158 71 725 75 812

4-Calcule.

$$\begin{array}{r} 2\,745 \\ + 4\,873 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 19\,848 \\ + 18\,751 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2\,456 \\ - 975 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 83\,640 \\ - 9\,875 \\ \hline \end{array}$$

5-Pose et effectue.

$$8\,632 + 4258 + 629 =$$

$$96\,000 - 25\,007 =$$

6- Effectue les divisions suivantes :

$$\begin{array}{r} 785 \overline{) 4} \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 296 \overline{) 6} \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 824 \overline{) 9} \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 43721 \overline{) 17} \\ \hline \end{array}$$

H 3

ÉVALUATION NON-VERBALE EN MATHÉMATIQUES POUR ÉLÈVES ALLOPHONES

Évaluation diagnostique (école/collège) – GS/CP

Nom de l'élève :

Prénom :

Temps :

I1



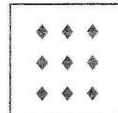
3



.



.



.



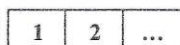
.



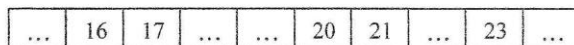
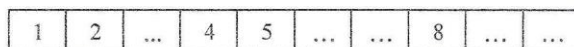
.

./5

I2

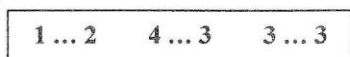


3



./5

I3



<

>

=

1 ... 2 8 ... 7 19 ... 20 16 ... 16 5 ... 15

./5

I4



$3+2=...$

$10+20=...$

$$\begin{array}{r} 5 \\ + 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7 \\ + 9 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 28 \\ + 71 \\ \hline \end{array}$$

./5

I5



$5-2=...$

$70-30=...$

$$\begin{array}{r} 9 \\ - 7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 13 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 86 \\ - 54 \\ \hline \end{array}$$

./5

I6



$2 \times 2 = ...$

$3 \times 2 = ...$

$2 \times 7 =$

$8 = 2 \times ...$

$12 = 2 \times ...$

./5

姓:
名:

Test de maths .

chinois
simplifié
CE 1/2

1-a/ 用国字写出下列数字:

23 : -

41 : -

32 : -

b/ 用阿拉伯数字写出下列数字:

三十二 : -

十九 : -

四十一 : -

2- 填上适当的符号 (< 或 >) .

7 9 , 20 18 , 29 31 , 43 38

40 + 5 43 , 30 + 8 30 + 4 , 20 + 10 + 2 30 + 7

3- 由小到大排列下列数字.

39 15 19 27 46 7 24 14 34

4- 观察并继续写.

31 33 35 37 49

38 36 34 32 18

5- 计算.

16 + 3 =

25 + 8 =

24
+13
.....

19
+34
.....

39
+18
.....

6- 填充.

15 + = 20 , 12 + 5 = 15 + , 8 + 8 = 16 + , 5 + 6 = 10 +

23
+
45

46
+
60

ZE 1

PALIER 1 : Comprendre/écouter

A1 : Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi-même, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat.

L'élève repère à l'écoute de dialogues simples, qui parle à qui.

→ 10 dialogues audio en **annexe 4 bis** (fichier zippé sur le site)

PALIER 1 : Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes.

Compréhension générale de l'oral :

A1 : Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

L'élève écoute le dialogue

Ce matin, Jason est à la maison. Il demande à sa maman :

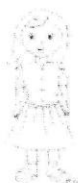
- Maman, je peux regarder la télé ?

Elle répond :

- Non, va jouer dehors !

Quels sont les personnages ? Montre la bonne réponse

	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Les personnages du dialogue			
L'objet du dialogue			
Le moment du dialogue			

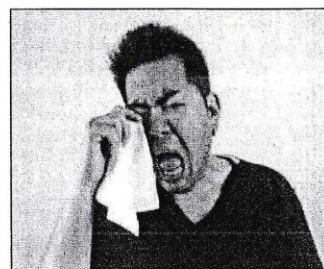
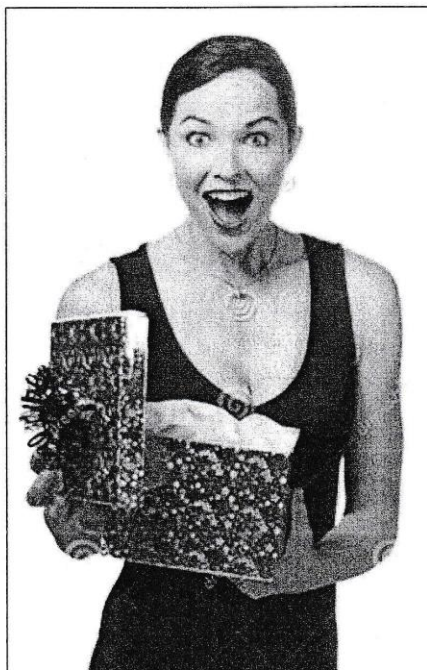
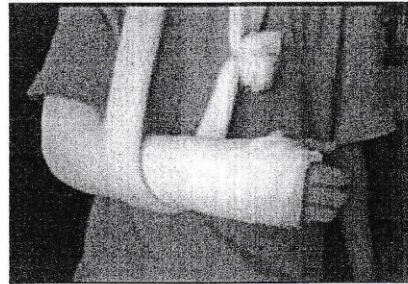


Qu'est-ce qui se passe ?

Qu'est-ce qui ne va pas ?

T'es malade ?

Tu es fatigué ?



TEST DE LECTURE EN TURC

Traduction de Sedef CANKOÇAK

(dans l'exercice 2, le mot « escargot » a été remplacé par le mot « tortue »)

1- Aşağıdaki minik hikayeleri dikkatle oku ve herbiri için bir resim çiz:

- a) Yeşil pantolonu, mavi paltosu ve sarı ayakkabıları olan bir erkek çocuğu çiz. Kırmızı bir topa futbol oynuyor olsun.
- b) Dört sarı gözü, üç mavi ağız, altı sivri yeşil kulağı ve büyük kırmızı bir burnu olan bir canavar çiz.
Dört tane tüylü kolu ama sadece bir bacağı olan, korkunç bir canavar olsun !
- c) Mavi bir otomobil çiz. Önünde kırmızı bir bisiklet olsun.
Mavi otomobilin arkasında sarı bir kamyon olsun.

Protocole l'accueil des élèves nouvellement arrivés

CRAVIE

Tests de lecture et compréhension en langue d'origine

A l'initiative de Thomas Stenger et Charlotte Ponsar

ANNEXE 3 : PLANNING DE LA PREVISION DE NOTRE TRAVAIL AU CASNAV ET A L'ECOLE PRIMAIRE

Janvier

Mardi 16-janv.-18 14h-17h30	- Travail de recherche sur les EFIV au CASNAV: quels sont ces publics? Que signifient ces sigles?
Jeudi 18-janv.-18 8h30-16h	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la stagiaire - Présentation de la petite figurine Boule et de son histoire avec la BD (Boule et Bill) - Prendre des photos avec le personnage dans l'école et dans la classe - Comptine Frère Jacques (à faire en français puis avec leurs langues) - Activités sur les églises et les cloches
Mardi 23-janv.-18 14h-17h30	- Travail de recherche sur les EFIV au CASNAV: quels sont les particularités de ce public? Comment sont-ils scolarisés? Avec quels dispositifs?
Jeudi 25-janv.-18 8h30-16h	<ul style="list-style-type: none"> - Activité sur les vitraux - Activité sur la vie au Moyen Age - Ils me raconteront grâce au support du diapo ce qu'a fait Boule durant mon absence - SORTIE : Le Couvent des Jacobins (en liaison avec la comptine Frère Jacques) avec Boule
Mardi 30-janv.-18 14h-17h30	- Travail de recherche sur les EFIV au CASNAV: Comment est gérée leur intégration à l'école? Prend -on en compte leur culture?

Février

Jeudi 1-févr.-18 8h30-16h	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de ma famille avec l'apport de photos - Les enfants auront apporté des photos/dessins pour présenter la leur et leurs origines - Ils me raconteront grâce au support du diapo ce qu'a fait Boule durant mon absence - Comptine: La Famille Tortue + révision comptine Frère Jacques - Chacun dessinera sa famille
Mardi 6-févr.-18 14h-17h30	- Travail de recherche sur les EFIV au CASNAV: Lire des témoignages des élèves et des parents sur les dispositifs mis en place par le gouvernement français

<p>Jeudi</p> <p>8-févr.-18</p> <p>8h30-16h</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Activités sur le cri des animaux - Comptine "Y-avait des gros crocodiles" - Ils me raconteront grâce au support du diapo ce qu'a fait Boule durant mon absence - SORTIE: le MUSEUM d'Histoire Naturelle
--	---

<p>Mardi</p> <p>13-févr.-18</p> <p>14h-17h30</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Travail de recherche sur les EFIV au CASNAV: Quelles activités proposer à ces élèves? Y -a-t-il un programme imposé par le ministère de l'Education?
--	---

<p>Jeudi</p> <p>15-févr.-18</p> <p>8h30-16h</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Activités sur les animaux - Comptine "Dans ma maison un grand cerf" - Ils me raconteront grâce au support du diapo ce qu'a fait Boule durant mon absence - Répétition des trois comptines apprises - Activité ludique avec des flash-cards sur les habits (en lien avec la comptine)
---	--

Mars

<p>Mardi</p> <p>6-mars-18</p> <p>14h-17h30</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Travail de recherche sur les EFIV au CASNAV: Quels sont les enjeux de ces classes?
--	--

<p>Jeudi</p> <p>8-mars-18</p> <p>8h30-16h</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comptine "Sur le pont d'Avignon" + danse - Répétition des autres comptines - Ils me raconteront grâce au support du diapo ce qu'a fait Boule durant mon absence - Activité sur la flore: pendant la balade ils récupéreront les fleurs pour ensuite faire l'activité - SORTIE: Canal du Midi
---	---

<p>Mardi</p> <p>13-mars-18</p> <p>14h-17h30</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Travail de recherche sur les EFIV au CASNAV: Regarder le fonctionnement du Padlet du CASNAV Commencer à mettre les idées que j'ai trouvé sur le Padlet
---	---

<p>Jeudi</p> <p>15-mars-18</p> <p>8h30-16h</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Répétition des quatre comptines et de la danse - Activité avec Boule pour préparer notre départ - Activité culinaire - Représentation de la chorale dans l'école avec les parents
--	--

ANNEXE 4 : EMPLOIS DU TEMPS DE DEUX ELEVES DU PRIMAIRE : MARTA ET HOUDA

- Emploi du temps Marta (en classe d'inclusion en CM1)

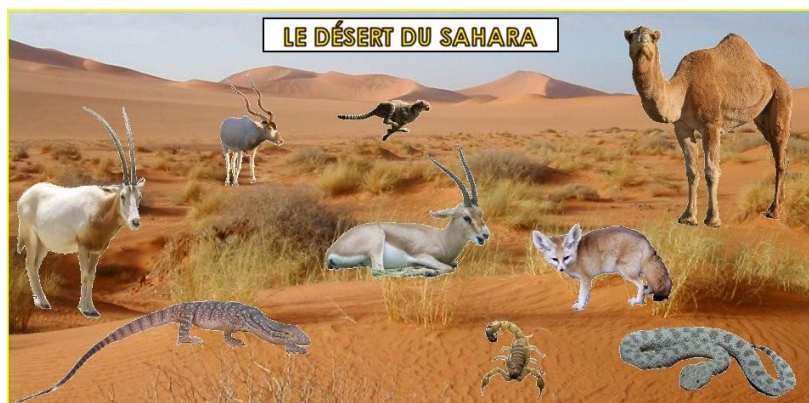
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30-8h45	Accueil	Accueil	Accueil	Accueil	Accueil
9h-10h	Maths	Maths	Projets de classe	Maths	Maths
10h30-11h30	FLE	FLE	Arts et sciences	FLE	FLE
13h30-14h45	Lecture offerte	Sport		Jeux mathématiques + Lire et faire lire	Géographie
15h15-16h	Lecture renforcement	FLE		Projets de classe	FLE

- Emploi du temps de Houda (en classe d'inclusion en CE1)

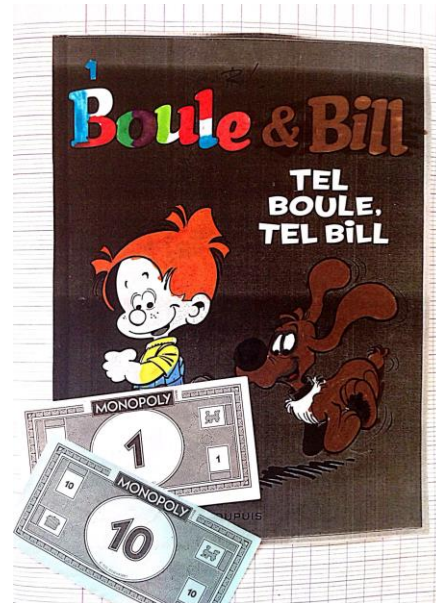
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30- 8h45	Accueil	Accueil	Accueil	Accueil	Accueil
9h-10h	FLE	FLE	Projet de classe	FLE	FLE
10h30-11h30	Maths	Maths	Arts et sciences	Maths	Maths
13h30-14h45	FLE	FLE		Jeux mathématiques + Lire et faire lire	FLE
15h15-16h	BCD²	EPS		Projet de classe	Arts

² Bibliothèque Centre Documentaire

ANNEXE 5 : IMAGES DU JEU SUR LA RECONNAISSANCE DES ANIMAUX DU DESERT ET DE LA FERME



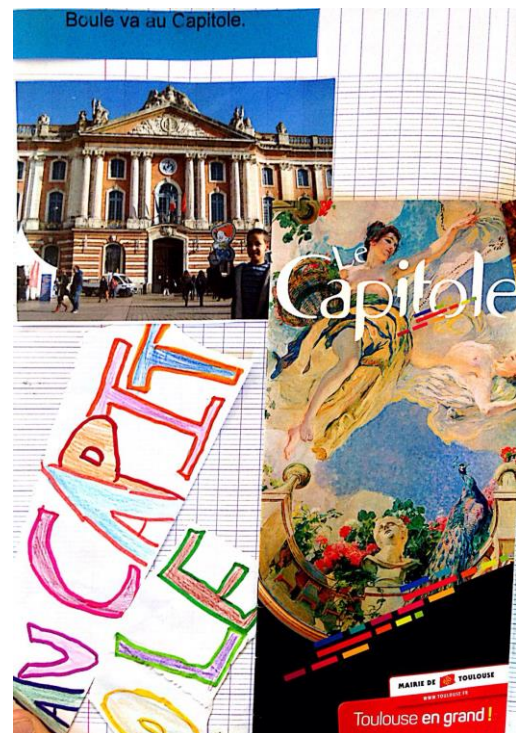
ANNEXE 6 : LE CAHIER DE BOULE



Mercredi 17 janvier 2018, Boule est arrivé dans notre école avec Chloé.
Il est venu pour apprendre, on va l'emmener visiter Toulouse.
Dans ce cahier, on va écrire sa vie.

CHASSE AU TRESOR

- ① Je suis blanc et rectangulaire. La maîtresse écrit sur moi avec un feutre. Je suis ?
- ② Les enfants s'assoient sur moi quand ils sont en classe. Il y en a beaucoup dans la classe. ... ?
- ③ Je suis nouvelle dans la classe. Je viens d'arriver aujourd'hui en compagnie de Boule. Je suis ... ?
- ④ Je suis grande et rectangulaire. Je sers à ouvrir et à fermer la salle de classe.
- ⑤ A cet endroit, nous pouvons lire et regarder des images. C'est un coin calme de ...



COMPRÉHENSION ÉCRITE

Consigne : Relie les phrases aux images correspondantes

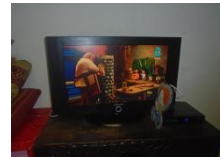
Boule mange du chocolat.



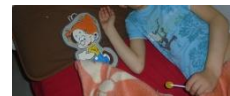
Boule dort.



Boule est se brosse les dents.



Boule est dans les toilettes.



Boule fait du ping-pong.



Boule écrit son nom.



Boule regarde la télé.



Boule achète du pain.



Consigne : Entoure la bonne phrase

Boule achète un livre à la médiathèque

Boule emprunte un livre à la médiathèque

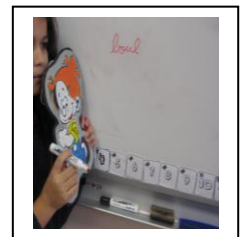
Boule achète un livre au musée des jacobins



Boule écrit son prénom au tableau

Boule écrit son prénom sur son cahier

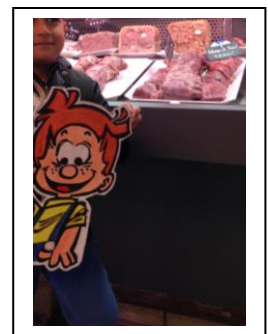
Boule écrit la date du jour



Boule est au marché devant la viande

Boule est au marché devant les légumes

Boule achète de la viande au marché



Boule mange au Capitole

Boule fait du vélo au Capitole

Boule regarde la mairie sur la place du Capitole



PRODUCTION ÉCRITE

Consigne : Fais une phrase pour décrire l'image.



.....

.....



.....

.....



.....


.....

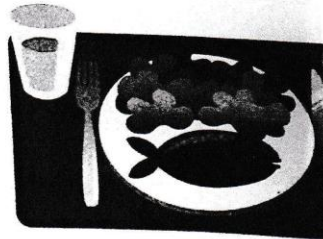
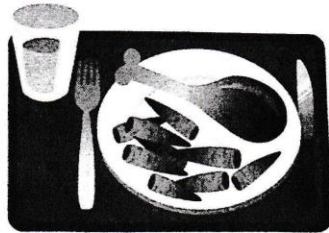


.....

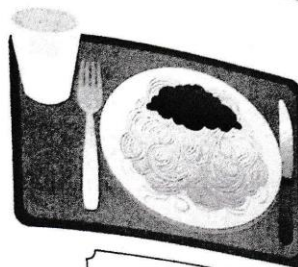
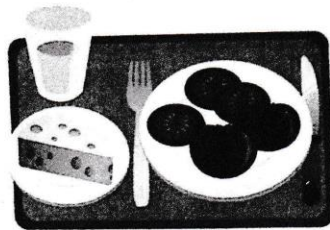
.....

COMPRÉHENSION ORALE

3  Écoute et écris le nom des enfants sous les plateaux.

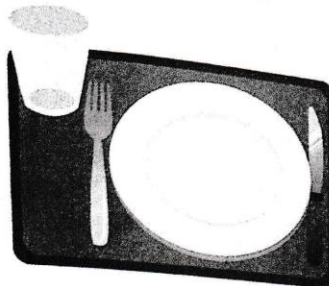


l'école



4 Et Emin ? Qu'est-ce qu'il mange ?
Lis le menu et dessine
les aliments sur son plateau.

MENU
Petits pois
et poisson
Jus d'orange



ANNEXE 8 : EMPLOIS DU TEMPS DE DEUX ELEVES DU COLLEGE : LASSANA ET BOUNA

- Emploi du temps de Lassana (en classe d'inclusion de 3ème)

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
9h-10h	FLE	FLE	FLE	FLE
10h15-11h	FLE	FLE	Musique + FLE	FLE
11h-12h	FLE	FLE	Anglais + FLE	FLE
13h30-14h30	EPS	FLE	FLE	Arts Plastiques
14h30-15h30	EPS	FLE	FLE	
15h30-16h30		Musique		

- Emploi du temps de Bouna (en classe d'inclusion de 3ème)

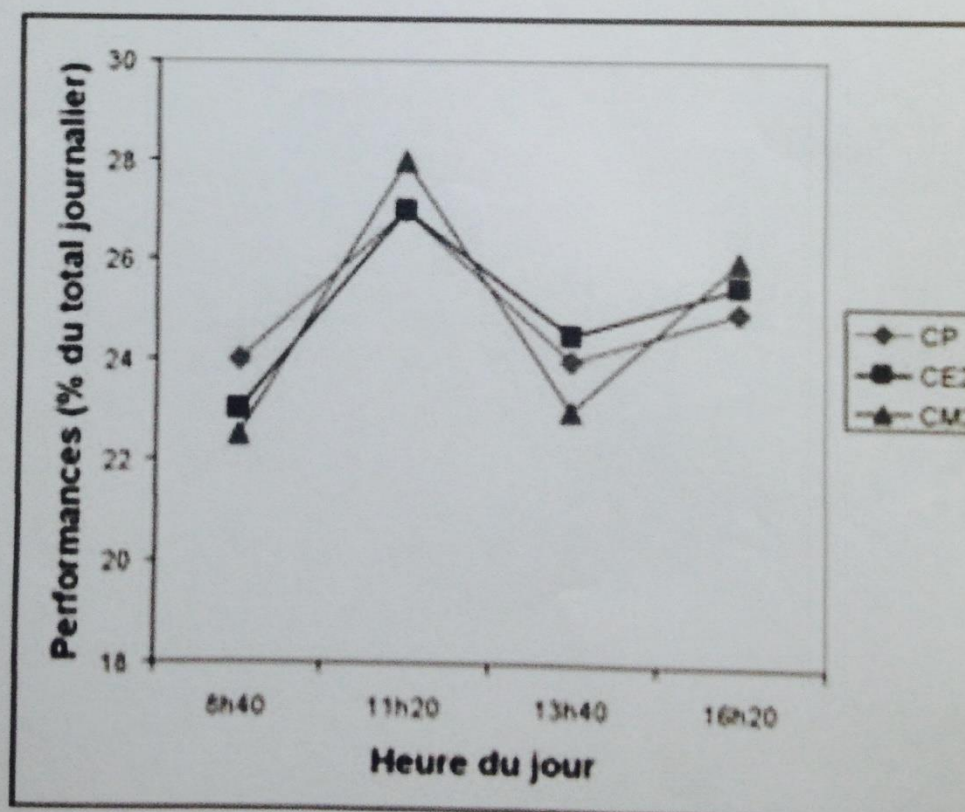
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
9h-10h	FLE	FLE		FLE	EPS
10h15-11h	FLE	FLE	EPS	Musique + FLE	FLE
11h-12h	FLE	FLE	EPS	Anglais + FLE	FLE
13h30-14h30	FLE	FLE		FLE	Musique
14h30-15h30	Anglais	FLE		FLE	
15h30-16h30					Arts Plastiques

ANNEXE 9 : COURBE DES RYTHMES SCOLAIRES

René Clarisse, d'après Testu, 1994.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30-9h	* Sas * d'entrée : jeux calmes, musique, collation				
9h-10h	Début des enseignements : réinvestissement progressif, exercices, lecture				
10-11h	Apprentissages en phase d'attention favorable : fondamentaux et point exigeants. (approfondissements pour N. Delvolvé)				
11h-12h					
11h30 ou 12h	Finalisation des enseignements et début de la pause méridienne	X	X	Finalisation enseignements et début de la pause méridienne	
12-14h	Pause méridienne : repas et activités de temps calmes			Pause méridienne : repas et activités de temps calmes	
14h-15h	Début des enseignements : réinvestissement progressif, exercices, lecture			Début des enseignements : réinvestissement progressif, exercices, lecture	
15h-16h30	Apprentissages en phase d'attention favorable (nouvelles notions pour N. Delvolvé)			Apprentissages en phase d'attention favorable (nouvelles notions pour N. Delvolvé)	

Fluctuations journalières de l'attention d'élèves de CP (6-7 ans), de CE2 (8-9 ans) et de CM2 (10-11 ans)



PLUIE D'INFOS

JOURNAL DES FLE N°1

Décembre 2017



Salut! Voici notre premier journal: *"Pluie d'infos"*. On l'a appelé comme ça à cause de la pluie pendant notre sortie... Nous sommes les FLE. Nous sommes 16.



NOTRE SORTIE DANS TOULOUSE

Où sommes-nous allés?



Le jeudi 14 décembre, on a pris le métro jusqu'à Compans Cafarelli. On a visité la basilique Saint-Sernin et on a été sur la place du Capitole en passant par la rue du Taur. On est allé au café. On a parlé. On a bu de l'orangina, du chocolat chaud, du jus et on a mangé des chocolatinnes. On a fait des photos.

Photos de notre sortie



La sortie: ça va bien! (Dino) mais il y avait trop de pluie! On est resté longtemps dans la basilique et on a vu la crèche de Noël sans le bébé. Ce qu'on a préféré c'est se réchauffer dans le café Saint-Sernin et poser des questions à nos accompagnatrices.

Interview de Madame GIACOBBO:

1) Est-ce que vous aimez votre métier? Depuis quand travaillez-vous?

Oui j'adore mon travail. Je suis en poste depuis 1989.



2) Où avez-vous appris la musique?

J'ai étudié dans un petit village: Villeneuve sur Lot. Bigflo et Oli sont d'ailleurs originaires de ce village.

3) Pensez-vous qu'il y a beaucoup d'églises dans Toulouse? (Question de Lassana après avoir visité Saint-Sernin)

Oui, je pense qu'il doit y avoir bon nombre d'églises. A savoir cependant qu'il n'y a qu'une seule basilique et qu'une seule cathédrale.

Interview de Madame DELTEIL:

1) Est-ce que vous aimé Toulouse?

Oui, j'adooooooooore!!!!

2) Est-ce que vous avez voyagé dans beaucoup de pays?

Oui j'ai voyagé notamment dans trois pays: la Tunisie, l'Espagne et l' Angleterre.



3) Est-ce que vous avez trouvé qu'il y avait des différences entre les pays que vous avez visité?

Oui, la Tunisie c'est très différent parce que les gens partagent tout jusqu'à manger dans le même plat. En France c'est chacun-e son assiette (Chacun pour soi).

La Petite Vendeuse de Soleil

Film présenté par Manue:

C'est l'histoire d'une petite fille qui s'appelle Sili. Elle habite au Sénégal (comme Hamidou). Elle a eu une maladie et elle a un problème à la jambe. Elle vend le journal "Soleil" et c'est difficile parce qu'elle est handicapée et parce que les autres enfants sont violents.



Le film est super parce que même si Sili est handicapée, elle a un grand coeur et une grande force.



Qu'allons-nous faire avec Manue (Emmanuelle COURTIN)?

On va tourner un film et on sera des héros et des héroïnes!



Kerene, Maria et Merjeme

Mais, au fait, qui sommes-nous?

Nous sommes des élèves de FLE du collège Claude Nougaro. On vient d'ailleurs. On vient du Mali, de l'Albanie, de la Bulgarie, du Sénégal, de Guinée, d'Angola, du Portugal, de Roumanie, de Bosnie, d'Algérie. Il y a 15 langues différentes dans notre classe! Il y a 12 garçons et 4 filles et on aime beaucoup le foot ici. Il y a un petit frère: Dino et sa grande soeur: Merjeme.

PLUIE D'INFOS

JOURNAL DES FLE N°2

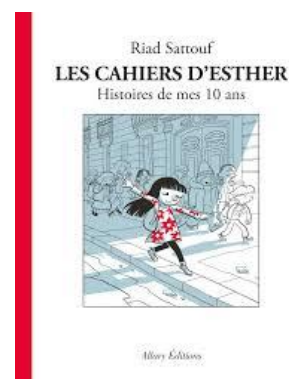
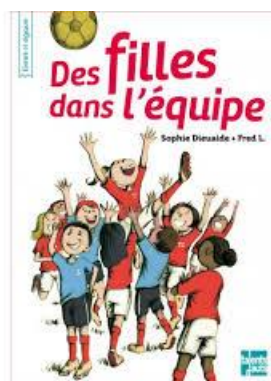
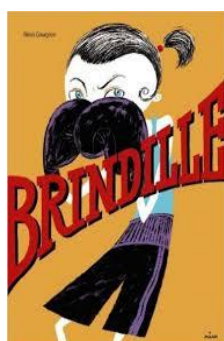
Avril 2018



Voici notre deuxième numéro: depuis la dernière fois, nous avons accueilli un nouvel élève, Alejandro qui est colombien. On a beaucoup lu et on a fait un film!



- ⑩ Les rencontres comité de lecture: collège des Violettes et collège Toulouse-Lautrec p: 2 et 3
- ⑩ Notre film p: 4



Visite au collège des Violettes. Le mardi 6 mars 2018.

Le mardi 6 mars 2018, nous sommes allés au collège des Violettes pour présenter Brindille.

D'abord on a pris le bus 29 à 9h10. On est arrivé aux Violettes et tout le monde s'est présenté.

Puis on a présenté Brindille, ça s'est bien passé. Chacun a présenté un personnage et quelques actions. Ensuite, on a montré notre séance de théâtre filmé.

Après on est parti en récréation, la cour est très grande. Il y avait beaucoup, beaucoup d'élèves.

Quand on est arrivé en classe, Hamidou était arrivé. Il s'était enfin réveillé et nous avait rejoint directement dans ce nouveau collège.

Les élèves des Violettes ont fait du théâtre. Ils ont parlé de filles et de garçons et aussi de foot. Ils nous ont fait deviner le titre.

A la fin, on a fait un goûter, puis on est parti, on a pris le bus. Ilia est descendu avant d'arriver et Madame Tillaux était dans une immense colère.

Quand on est arrivé au collège, on a eu une grande surprise: Ilia était arrivé avant nous...



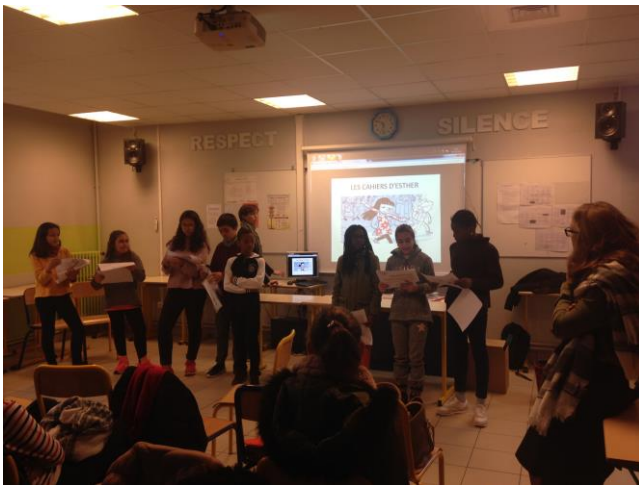
LE COLLEGE TOULOUSE-LAUTREC LUNDI 26 MARS

Le collège Toulouse-Lautrec est venu.

Tout Le monde s'est présenté.

Notre collège s'est présenté aussi.

Toulouse Lautrec a présenté La bande dessinée: Les Cahiers d'Esther.



Nougaro a présenté des Filles dans l'Equipe et on a fait un peu de théâtre. On a pris un goûter. On a mangé et on a parlé ensemble.

Et ensuite, on a montré notre film: "**Manifestation(s)**".

Enfin, tout le monde est parti.

"**Manifestation(s)**".

C'est le titre d'un petit film qu'on a fait.



A la base, ça parle de l'égalité entre les filles et les garçons. Par exemple, les filles peuvent jouer au foot, comme Hanaa et les garçons peuvent danser comme Mamadian.

On a écrit un rap et on a rappé. On a enregistré les paroles avec la musique:

Paroles

Ici, nous sommes de différentes langues, de différents pays,

Angola, Mali, Guinée, Albanie,

Portugal, Sénégal, Roumanie,

Algérie, Bulgarie, Bosnie, Colombie.

On est plein de garçons, pas beaucoup de filles,

Les filles.... le calme, les garçons... le bruit... Mais c'est pas vrai!

Tu parles... La France est...

y'a des garçons silences et des filles ambiances.

Nous avons tous une tête mais pas les mêmes idées,

Y'en a qui tiennent tête et qui t'embêtent,

D'autres qui s'embêtent...

On est pas bêtes, pas la tête vidée... Arrête!

Tu crois qu'un rap, on n'est pas cap?

Filles et garçons, notre révolution, manifestation.

Même loin de notre maison,

On résiste à notre façon.... Buzzons!



Paris, le 27 décembre 200.

Mon cher Omar,
Louange à Dieu clément et miséricordieux.
Comment vas-tu ? Je suis heureux que vous ayez réuni l'argent pour ton petit frère. Tu es resté très vague dans ta dernière lettre à propos de ton grand frère Ahmed. A-t-il toujours l'intention de partir ?
Ici, il s'est passé beaucoup de choses depuis que je t'ai écrit. On me fait quitter Paris pour que j'obtienne des papiers. Je vais aller habiter Clermont-Ferrand, une ville au milieu de la France, dans une région qui s'appelle l'Auvergne. Il paraît que j'ai plus de chance d'être régularisé là-bas. Ce changement me fait très peur et depuis une semaine, je dors très mal. Mon cauchemar est revenu. Toujours le même depuis la mort de mes parents. Je revois mon père et mon frère. Ils sont vivants et au moment où je vais les étreindre, ils tombent en poussière dans mes bras. C'est horrible ! Je passe le restant de la nuit à penser à eux, à ce jour où ma mère a trouvé leurs corps torturés, jetés devant la maison comme des chiens.
J'entends ses hurlements. Je vois son visage ravagé. Ma mère qui a tant pleuré, qu'elle en a perdu la vue, ma mère qui a tant souffert, qu'elle en a perdu la vie. Excuse-moi, Omar d'évoquer des souvenirs si tristes mais tu es le seul à qui je puisse parler de ma vie d'avant, tu es le seul à pouvoir comprendre.
C'est dur de quitter Paris. Je commençais à me sentir bien ici dans ma nouvelle classe, avec mes nouveaux amis et puis mon oncle qui est ressorti maintenant. Mais, j'accepte mon sort comme la volonté de Dieu.

Heureusement que mon ami Eduardo me fait rire. Il me dit qu'en Auvergne je vais apprendre à skier et que l'air est moins pollué qu'à Paris ! Je lui ai expliqué que la montagne, je la connaissais depuis toujours. Quand je lui ai montré des photos de Kaboul, il a compris !

J'espère que je rencontrerai un autre Eduardo dans les montagnes d'Auvergne.

Au lycée, tout le monde a été vraiment gentil avec moi. Pour mon départ, la classe m'a offert une écharpe, un bonnet et des gants.

Mon professeur m'a laissé son numéro de téléphone et son mél pour qu'on reste en contact. D'ailleurs, je voulais te dire qu'il y a internet dans le « lieu de vie » où je vais aller. Je te donnerai l'adresse et après il ne te restera plus qu'à trouver un ordinateur quelque part !

Salue toute ta famille de ma part.

Wa-salam.

Ton ami Aram

ANNEXE 13 : EMPLOI DU TEMPS D'UNE ECOLE MONTESSORI

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30-9h	Accueil				
9h-11h30	Forum Travail individuel	Géographie	Dictée puis travail individuel	Travail individuel	Travail individuel
11h30-12h15	Éveil	Poésie	Éveil	Anglais	Musique
12h15-12h20	Le mot du jour				
PAUSE DÉJEUNER					
13h-14h30	Récréation			Récréation	
14h30-16h	Sport	Travail individuel		Théâtre	Technologie

ANNEXE 14 : EMPLOI DU TEMPS D'UNE ECOLE FREINET

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
8h45-10h15	Entretien du matin Travail personnel Projets	Entretien du matin Travail personnel Projets	Entretien du matin Travail personnel Projets	Entretien du matin Travail personnel Projets	Dictée de mots Fin des projets, travaux
10h30-11h45	Étude de la langue	Recherche, création mathématique Anglais	Étude de la langue	Recherche, création mathématiques Chant-musique	Super c'est samedi ! Heure des parents
13h45-15h15	Je lis, j'écris Anglais Présentations	Je lis, j'écris Recherches, expériences Présentations	Je lis, j'écris Projets, recherches, expériences Présentations	Je lis, j'écris Conseil de coopérative Présentations	
15h30-16h45	EPS Bilan	Arts plastiques Bilan	EPS Bilan	Étude de la langue Bilan	