



UNITÉ DE RECHERCHE POUR LE PILOTAGE
DES SYSTÈMES PÉDAGOGIQUES

DÉPARTEMENT DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE

QUELLE PLACE POUR L'ALLOPHONIE ET LA DIVERSITE CULTURELLE A L'ECOLE ?

Suivi d'un projet d'établissement

Gabriella Gieruc



Octobre 2007

*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation et de la Jeunesse.
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

© URSP 2007
Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques
Route du Signal 11 – 1014 Lausanne
wwwo.dfj.vd.ch/ursp

ISBN 2-607-xxxx
Imprimé en Suisse

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
Nature et structure du rapport	7
La scolarisation des élève allophone : contexte cantonal et national	8
POUR UNE SCOLARISATION EFFICACE DES ÉLÈVES ALLOPHONES : QUELQUES ASPECTS THÉORIQUES ET DE MISE EN ŒUVRE	11
Repères théoriques	11
Aspects langagiers : place de la langue première à l'école	12
Facteurs d'efficacité dans la scolarisation des élèves allophones	14
<i>Les compétences métaphonologiques précoces (rôle de la langue première)</i>	14
<i>Une approche globale de l'enfant allophone et/ou migrant</i>	18
<i>La qualité de l'enseignement</i>	20
<i>Les aspects structurels</i>	22
Facteurs d'efficacité : résumé	24
La réalité : la scolarisation des élèves allophones aux Etats-Unis au Canada et en Suisse	25
Les Etats-Unis	26
Le Canada	28
La Suisse : trois exemples cantonaux	32
<i>Structures spécifiques de transition</i>	39
<i>Présence et intégration des langues premières</i>	40
Le canton de Vaud	40
<i>Structures spécifiques de transition</i>	41
<i>Formation des enseignants</i>	41
<i>Présence et intégration des langues premières</i>	41
PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE	45
Objectifs de l'étude, instruments de recueil des informations	45
Eléments contextuels	46
Un établissement multiculturel	46
Le modèle expérimenté	48
Population d'élèves concernés et procédure de sélection	50
<i>Compétences en français</i>	51
<i>Compétences en langue d'origine</i>	52
DÉROULEMENT DU PROJET	57
Les conditions cadre du projet	57
Mise en œuvre du modèle	59
Les cours LCO	59
<i>Contraintes liées à l'horaire</i>	59

<i>Contraintes liées au programme</i>	63 61
<i>Contraintes liées à la disponibilité des uns et des autres</i>	63
<i>Contraintes liées aux représentations</i>	63
<i>La composition des groupes</i>	64
Les séquences EOLE	65
Les appuis	66
La médiation avec les parents	67
Résultats du projet	68
RÉSULTATS : REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES	71
Les groupes interrogés	71
Le questionnaire	73
Résultats du questionnaire : les représentations	74
Langues et réussite scolaire	74
<i>Allophonie et réussite scolaire</i>	75
<i>Allophonie et apprentissage des langues</i>	76
<i>Ecole et cours LCO</i>	79
<i>Statut et utilisation des langues en présence</i>	80
Diversité culturelle et intégration scolaire	85
<i>Valeur culturelle des langues premières</i>	85
<i>Double appartenance, conflits identitaires et école</i>	86
<i>Reconnaissance des différences culturelles à l'école</i>	88
<i>Diversité culturelle et intégration scolaire</i>	89
<i>Ecole et familles migrantes</i>	90
Synthèse des résultats	93
Les résultats : les pratiques	96
Allophonie et réussite scolaire, diversité culturelle et intégration scolaire	96
Ecole et familles migrantes	98
Ecole et cours LCO	100
Besoins	101
LES ENTRETIENS	105
Résultats des entretiens : les représentations et les expériences des élèves	105
Premier domaine : langues et réussite scolaire	106
<i>Allophonie et réussite scolaire</i>	106
<i>Allophonie et apprentissage des langues</i>	106
<i>Ecole et cours LCO</i>	106
<i>Statut et utilisation des langues en présence</i>	108
Deuxième domaine : diversité culturelle et intégration scolaire	112
<i>Valeur culturelle des langues premières</i>	112
<i>Double appartenance, conflits identitaires et école</i>	112
<i>Reconnaissance des différences culturelles à l'école</i>	115
<i>Diversité culturelle et intégration scolaire</i>	117
<i>Ecole et familles migrantes</i>	121
Synthèse : impact des modules, thématiques	123

CONCLUSIONS	125	127
Synthèse des résultats du suivi	126	128
Déroulement du projet	126	128
Questionnaires sur les représentations et entretiens avec les élèves	127	130
<i>Langues et réussite scolaire</i>	127	130
<i>Diversité culturelle et intégration scolaire</i>	128	130
<i>L'opinion des enseignants LCO</i>	130	132
<i>Conséquences pour les élèves : les entretiens</i>	130	132
Facteurs d'efficacité (cadre théorique)	131	133
Projet «Reconnaissance et intégration des langues d'origine à l'école» : bilan en demi-teintes	132	134
Points forts	133	135
Points faibles	133	135
Commentaires et recommandations...	135	137
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	137	141
ANNEXES		
Annexe 1 : Questionnaire «Langues à la maison»	145	
Annexe 2 : Résultats du questionnaire «Langues à la maison»		
Annexe 3 : Epreuve de lecture	151	

INTRODUCTION

NATURE ET STRUCTURE DU RAPPORT

Ce rapport présente un projet d'établissement, initié et mené sous l'égide de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO) du canton de Vaud. Ce projet visait à améliorer l'intégration scolaire des élèves allophones (leur réussite et leur insertion), et a été mis sur pied à la demande d'un établissement de la banlieue lausannoise, à la suite des faibles résultats obtenus par ses élèves lors des épreuves cantonales de référence passées en 5^e en 2003.

En raison de l'implication de l'auteure de ce rapport dans l'élaboration du dispositif expérimenté et, par la suite, dans le déroulement du projet, cette étude peut être considérée comme une démarche de recherche-action. Il s'agit donc ici d'un compte rendu du suivi qui a accompagné cette expérimentation, dans le but d'en restituer au mieux le déroulement et de mettre en évidence ses caractéristiques, ses réussites et ses échecs. A cause du positionnement et de l'implication de la chercheuse dans le processus, le regard porté sur l'expérience ne peut pas être totalement objectif. Pour éviter autant que possible ce travers, une confrontation avec des observateurs externes a été recherchée, notamment en phase de rédaction de ce document. Cependant, la nature de l'expérience relatée ici (implémentation d'un modèle pédagogique fondé sur une prise de position théorique) conditionne l'observation menée, l'orientant en fonction d'un postulat. Il en découle que des repères doivent être posés, pour situer le projet que nous présentons, ses fondements théoriques, ses points forts et ses faiblesses.

Dans ce but, le chapitre suivant présente quelques résultats de recherche et quelques références utiles. Les structures de l'école vaudoise, spécifiques à l'accueil et à la scolarisation des élèves allophones, sont également présentées et comparées à celles mises en œuvre ailleurs. A travers ces deux approches, nous essaierons de définir quelques critères qui conditionnent, d'après nous, la prise en compte des élèves allophones.

La suite de cette partie apporte des renseignements sur le contexte cantonal et national dans le domaine qui nous intéresse (l'accueil et la scolarisation des élèves allophones).

Le troisième chapitre est centré sur la présentation du modèle qui a été expérimenté et du suivi qui l'a accompagné. Les résultats de nos prises d'informations sont aussi présentés et commentés.

Le quatrième chapitre résume toutes nos données et présente une conclusion et quelques recommandations.

LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES : CONTEXTE CANTONAL ET NATIONAL

Actuellement, l'équité constitue l'une des valeurs fortes de l'école, dans le canton de Vaud comme ailleurs en Europe. La « Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique », l'un des textes fondateurs de l'école romande, affirme que l'école « assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction des connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et à chacune de développer ses potentialités de manière optimale¹ ».

Cette orientation invite les institutions scolaires à se préoccuper des populations d'élèves les plus fragiles. Les élèves allophones, primo-arrivants ou issus de familles migrantes, appartiennent à cette catégorie. Régulièrement, les recherches évaluant les compétences des élèves montrent que l'origine étrangère et l'allophonie sont des facteurs qui pèsent sur la réussite scolaire. A titre d'exemple, les enquêtes PISA 2000 et 2003 ont montré, au niveau national, que les élèves d'origine étrangère ou qui ne parlent pas la langue scolaire en famille réussissent moins bien, tant en lecture qu'en mathématiques. Le canton de Vaud ne fait pas exception : les carrières scolaires des élèves allophones y sont moins satisfaisantes. Ils fréquentent plus souvent des classes à exigences faibles que les élèves franco-phones : 55% des classes sont très hétérogènes² en VSO³, contre seulement 3% en VSB⁴ (Stocker, 2004). Ils ont aussi « quatre fois et demi plus de chance (ou de risque) de se trouver dans une classe spéciale que les Suisses » (*ibid.*, p. 74). Selon les résultats PISA 2000, leur compétence en littérature est moins bonne : deux fois plus d'élèves allophones que de fran-

1 (2003) *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. Neuchâtel : CIIP.

2 Selon la définition de l'OFS, une classe est définie comme *très hétérogène* quand elle compte plus de 30% d'élèves étrangers et/ou allophones.

3 Voie Secondaire à Options : filière à exigences faibles, menant à une formation professionnelle.

4 Voie Secondaire de Baccalauréat : filière à exigences fortes, menant aux études gymnasiales.

cophones ont réalisé des performances insatisfaisantes (Moreau, 2004). Bien sûr, l'origine familiale étrangère se couple souvent à une situation socio-économique moins bonne, un autre élément s'associant souvent à l'échec scolaire. Dans le canton de Vaud, l'analyse des données PISA 2000 montre que l'allophonie représente un facteur de risque plus important encore que l'appartenance à une classe socio-économique faible. Quand ces deux caractéristiques se cumulent, les élèves « ne parlant pas français à la maison et de familles moins favorisées ont un risque trois fois plus grand d'être orientés en division terminale » (Moreau, 2004, p. 35). Ces résultats concernent des élèves de 9^e année. D'autres recherches montrent que l'effet discriminant de la langue d'origine se fait sentir dès le plus jeune âge. Ainsi, une évaluation des compétences en lecture et en mathématiques à la fin du CYP1 met en évidence un écart entre les performances des élèves allophones et/ou étrangers et les autres, au détriment des premiers (Ntamakiliro & Longchamp, 2004). Ces données, qui concernent la réalité locale et récente du canton de Vaud, ne font que confirmer des constatations faites à plusieurs reprises, en Suisse et ailleurs.

La prise en charge de ces élèves est donc particulièrement importante, et ceci d'autant plus si les élèves allophones sont nombreux, comme c'est le cas en Suisse. En 2003-04, en effet, presque un élève de l'école obligatoire sur quatre était étranger, et 38% des classes étaient très hétérogènes quant à l'origine des élèves les fréquentant et/ou à leur langue maternelle⁵. Dans le canton de Vaud, le taux des classes très hétérogènes (50%) était supérieur à la moyenne nationale. Une comparaison de cette donnée à l'échelle suisse situe le canton de Vaud parmi les plus multiculturels, avec Genève⁶ (73% de classes très hétérogènes : le taux le plus haut, mais avec une population plus diversifiée quant au niveau socio-économique), Bâle-Ville (67%), le Tessin (47%) et Zurich (45%)⁷.

Dans ces conditions, il est évident que les stratégies d'accueil et de soutien mises en œuvre pour les élèves allophones sont d'une grande importance pour l'équité et pour l'efficacité des systèmes scolaires. Depuis les années 70, cette problématique préoccupe et stimule les réflexions, en Suisse comme ailleurs. Des axes de recherche différents se sont développés, dans le domaine de la sociolinguistique et de la psycholinguistique (répertoires et contacts de langues, développement langagier des enfants bilingues, compétences dans leur première et leur seconde, voire troisième langue),

5 OFS (2004). *Elèves et étudiants 2003/04*. Neuchâtel : OFS.

6 OFS (2004). *Statistiques des élèves et des étudiants*. Neuchâtel : OFS.

7 Berne, que nous citerons à titre de comparaison dans la suite de notre exposé, présentait un taux plus bas de mixité (22% des classes).

dans le domaine de l'interculturel en sciences de l'éducation et en sciences sociales (développement identitaire, prise en compte des différences culturelles, etc.), ou encore dans le domaine de la didactique (enseignement du français langue étrangère ou seconde). Ces apports théoriques, en interaction avec les expériences de terrain, ont contribué à faire évoluer les systèmes scolaires : des structures spécifiques ont été mises en place pour scolariser les élèves allophones, des « philosophies de l'accueil » des migrants à l'école se sont développées, donnant lieu à une variété de solutions.

Au niveau national, des recommandations sont formulées par la CDIP depuis les années 70, pour répondre aux besoins spécifiques de cette population. L'évolution dans la manière de concevoir l'action de l'école est visible, à travers les recommandations publiées à ce sujet. Dans ces textes, on est passé d'une vision où les enfants migrants n'étaient que « de passage » en Suisse à une véritable prise en compte de leur présence massive et permanente. Ainsi, les recommandations plus récentes s'orientent clairement vers une conception de l'accueil basée sur le respect et la reconnaissance des diversités. Des approches interculturelles sont prônées, la place de la langue première est reconnue et même valorisée, comme vecteur d'apprentissages langagiers solides (CDIP, 1991). En Suisse romande, la CIIP publie en 2003 un texte de référence allant également dans ce sens (CIIP, 2003). Parallèlement à cette évolution, une tendance plus récente à une gestion de l'école basée sur ses performances (PISA, projet d'harmonisation des acquisitions HarmoS) renforce l'urgence de trouver des solutions efficaces et équitables.

Dans le canton de Vaud, l'école se préoccupe d'améliorer la scolarisation des élèves allophones depuis longtemps. Des structures d'accueil spécifiques ont été créées. D'autres éléments institutionnels ont été mis en place, afin d'élaborer une politique cohérente pour l'accueil et la scolarisation des migrants : un répondant cantonal, des collaborateurs/trices pédagogiques, une commission *ad hoc* au niveau de la Direction Générale; des coordinateurs régionaux dans les écoles sur le terrain; un groupe de travail avec des représentants des enseignants de Langue et Culture d'Origine (LCO) pour le lien avec le monde associatif extrascolaire. L'élaboration en cours de différents cadres de référence (pour l'intégration de la langue maternelle⁸, pour la collaboration avec les enseignants LCO, pour la collaboration avec des interprètes-médiateurs culturels) contribue à rendre plus lisibles les lignes directrices de la politique cantonale en la matière.

8 DFJ-DGEO-DP (2004). *Reconnaissance de la langue maternelle*. Lausanne : DFJ-DGEO-DP.

POUR UNE SCOLARISATION EFFICACE DES ELEVES ALLOPHONES : QUELQUES ASPECTS THEORIQUES ET LEUR MISE EN ŒUVRE

REPÈRES THÉORIQUES

La notion d'allophonie, à laquelle nous faisons référence pour définir la population d'élèves qui nous intéresse, ne suffit pas en elle-même à en délimiter clairement le périmètre. En effet, où s'arrête l'allophonie (le fait de parler une autre langue que la langue de la société dans laquelle on vit) et où commence le bilinguisme ? Un enfant bilingue demande-t-il une prise en charge particulière ? Ces questions restent ouvertes, si l'on se base sur cette seule notion pour caractériser les élèves longtemps appelés *non francophones*.

Pour cette raison, nous allons tenter de préciser le sens que nous donnons à la notion d'*élève allophone*. Les enfants ou adolescents nouvellement arrivés dans un pays d'accueil (les primo-arrivants) font évidemment partie de ce groupe. Une première problématique se pose dans le choix des dispositifs d'accueil les plus efficaces, c'est-à-dire favorisant une intégration aisée de ces élèves dans le cursus régulier. Mais les enfants nés dans le pays d'accueil, de deuxième ou troisième génération sont, eux aussi, des élèves allophones s'ils ne parlent pas, ou pas assez, la langue scolaire à leur entrée à l'école. Ce deuxième groupe d'élèves pose des problèmes peut-être encore plus complexes. Une partie de ces jeunes enfants (de quatre ans à l'entrée au CIN¹, dans le canton au Vaud) présentent en effet des compétences langagières qui ne correspondent pas à la moyenne des élèves autochtones, tout en étant assez développées sur le plan de la compréhension et de la production orale. Ces compétences partielles font qu'ils passent inaperçus, à cause de leur très jeune âge : il est difficile, en effet, de distinguer les lacunes dues à l'allophonie de celles dues au développement encore partiel des compétences langagières chez les enfants de quatre ans. De plus, même dans les cas les plus clairs (pour des enfants qui n'ont aucune compétence dans la langue d'accueil à leur entrée à l'école au préscolaire), on peut se poser la question des mesures à

¹ Cycle Initial. Premier cycle de la scolarisation vaudoise, accueillant les enfants de quatre ans révolus pendant deux ans.

prendre : faut-il considérer que la simple immersion dans le bain linguistique de la classe suffira pour que l'enfant développe des compétences suffisantes pour entrer à l'école primaire, deux ans plus tard, ou faut-il mettre en place des structures transitoires pour eux aussi ? Dans le canton de Vaud, les cours de soutien en français n'ont pas toujours été organisés au CIN. Est-ce que le parcours scolaire de ces élèves ne reste pas marqué par ces lacunes de départ ?

Pour en revenir à la définition de notre population, les élèves qui la composent sont donc nécessairement allophones, c'est-à-dire parlant principalement une autre langue que la langue scolaire à leur arrivée à l'école, ou bilingues avec des compétences plus ou moins bien développées dans les deux langues en contact. Ils sont parfois également migrants. S'ils ne maîtrisent pas, ou pas assez, la langue de l'école, ces élèves ont des besoins particuliers au moment de leur arrivée à l'école (en structure d'accueil pour les primo-arrivants en âge scolaire, au préscolaire pour les autres), mais, pour améliorer l'efficacité de leur prise en charge, on doit réfléchir aussi à la suite de leur parcours scolaire.

Jusqu'ici, nous n'avons évoqué que les caractéristiques langagières des enfants allophones, de leur allophonie ou de leur bilinguisme plus ou moins bien développé. Mais le phénomène des migrations présente évidemment d'autres aspects. Pour une scolarisation satisfaisante, la dimension culturelle est certainement tout aussi importante, sinon plus, que la question linguistique. Le développement identitaire des enfants, les tensions et la richesse qu'une double appartenance culturelle implique doivent nécessairement être pris en compte dans une réflexion globale sur cette thématique. Dans une approche encore plus vaste, mais qui est elle aussi indispensable, il faut envisager le phénomène à l'échelle sociologique. Les politiques éducatives, les politiques des migrations, les tensions entre communautés culturelles ou même entre états peuvent avoir des répercussions sur le succès scolaire des enfants migrants. Ces éléments ne peuvent évidemment pas être modifiés par l'école et son action. Au niveau institutionnel et dans son fonctionnement quotidien, par contre, elle devrait les prendre en compte, et pas seulement s'en accommoder.

Aspects langagiers : place de la langue première à l'école

Par rapport aux enfants migrants et/ou allophones, la préoccupation principale des systèmes scolaires est de leur permettre de s'approprier rapidement la langue de scolarisation, pour pouvoir rejoindre au plus vite

les classes et les filières ordinaires. Cette vocation « normalisatrice » de l'école constitue l'un des moteurs de l'intégration des migrants à la société d'accueil. Pour certains parents d'origine migrante, l'école est l'unique institution avec laquelle ils ont des contacts et des échanges. La pression à l'intégration que l'école exerce sur les familles nouvellement arrivées peut donc avoir des effets bénéfiques pour accélérer ce processus. Cependant, le « formatage » langagier des enfants allophones pour les rendre compatibles avec l'école qui les accueille ne devrait pas se faire au dépens de leurs compétences préalables. Ainsi, la place accordée à la première langue des enfants est un critère important pour analyser les différents types de prise en charge qui leur sont proposés.

On peut distinguer trois approches différentes par rapport aux compétences langagières préalables des élèves :

1. on n'en tient pas compte. L'élève est accueilli et scolarisé uniquement dans la langue d'accueil. La situation dans laquelle les élèves allophones se trouvent alors est désignée, dans la littérature, par le terme *submersion*;
2. on en tient compte, mais on la subordonne au développement de la langue d'accueil. La première langue de l'élève est utilisée, pour une partie plus ou moins importante des cours, pendant une période courte (généralement, une année scolaire). Dès qu'un niveau « minimal » en langue d'accueil est atteint, les cours en langue d'origine, ou de cette langue, disparaissent;
3. on en tient compte et on la valorise. Cette orientation peut se manifester à travers différents dispositifs. Les solutions les plus ambitieuses, dans le sens de la valorisation, sont constituées par les filières d'enseignement bilingue ou immersives.

L'option minimale (1.) en ce qui concerne la place et l'importance accordée à la première langue des élèves peut s'expliquer par la nécessité de faire face rapidement à l'arrivée massive d'enfants migrants. Les premières grandes vagues d'immigration, en Suisse du moins, se situent dans les années 60. Face à ce phénomène, les systèmes scolaires ont adopté la solution la plus simple et en apparence la plus économique. De plus, à cette époque, la société et les spécialistes eux-mêmes considéraient le bilinguisme comme une sorte de déviance, mettant en danger les compétences linguistiques des locuteurs. Les systèmes scolaires ont donc pris l'option qui consistait à « corriger » cette situation, rendant les enfants allophones le plus vite possible... monolingues dans la langue de scolarisation. On a longtemps parlé, dans l'école et ailleurs, d'enfants « non

francophones », mettant ainsi en avant leurs lacunes et non pas leurs acquis, à savoir le fait de posséder déjà des compétences plus ou moins développées dans une autre langue².

Facteurs d'efficacité dans la scolarisation des élèves allophones

La littérature permet d'identifier quelques éléments conditionnant la qualité de la prise en charge scolaire des élèves allophones.

Les compétences métaphonologiques précoces (rôle de la langue première)

Les raisons relevant de l'histoire des migrations ne sont pas les seules qui fondent l'option « monolingue » de la plupart des systèmes scolaires. En effet, certains chercheurs se posent la question, à juste titre, de la qualité des compétences en langue première des élèves allophones. Lucchini (2000) a étudié la langue première d'un échantillon d'adultes d'origine italienne et résidant en Belgique. La moitié des interviewés sont nés en Italie et ont été scolarisés en italien, avant l'émigration. Les autres sont nés en Belgique et ont été scolarisés en français. Tous sont issus d'une couche socio-économique relativement défavorisée. Que la langue dominante (la langue la plus utilisée, qui correspond dans ce cas à la langue de scolarisation) des personnes interrogées soit l'italien ou le français, elle porte des traces du mélange des codes, au niveau phonétique (prononciation des mots), lexical et morphologique (suffixation, morphologie du verbe, par exemple). Dans leur production orale, ces locuteurs présentent des indices d'inexactitude et d'hésitation élevés, notamment ceux qui ont été scolarisés en Italie. Cela indique que leur langue dominante n'est pas stable. Par exemple, le même mot peut être prononcé de façons différentes, d'une fois à l'autre. Cette instabilité se transmet à leurs enfants. De ce fait, même si ces derniers sont nés en Belgique et ont été scolarisés en français, ils ne peuvent pas, au cours de la petite enfance, se forger une langue de référence stable et bien développée. Dans une situation où les parents sont coupés de leur culture d'origine et de la langue standard et écrite de leur communauté langagière, une série de fonctions du langage (non communicatives, mais à la base des compétences métalinguistiques) sont perdues. Les enfants de deuxième et troisième génération étant exposés, dans le milieu familial, à une langue appauvrie et instable, leurs acquisitions langagières précoces ne peuvent pas se développer de manière satisfaisante. Notamment, les compétences langagières de prélecture,

2 Dans ce sens l'utilisation actuelle du terme « allophone » représente un progrès.

qui sont à la base d'une acquisition réussie de la compréhension et de la production écrite, ne se mettent pas en place (Lucchini, 2002). Il est alors très difficile pour les enfants d'acquérir les premières compétences fondamentales en lecture et en écriture, essentielles pour la suite de leur parcours. Il a en effet été démontré que, dès l'âge de trois-quatre ans, et plus tôt parfois, l'enfant apprend dans le milieu familial un début de compétence métaphonologique (segmentation des mots en syllabes et en phonèmes), à travers l'écoute et l'apprentissage de comptines et de chansons (Brayant *et al.*, 1989). Ces compétences précoces sont étroitement liées à une bonne acquisition de la lecture en première primaire³. Sachant l'importance déterminante d'une bonne compétence en lecture pour réussir à l'école, on comprend aisément combien ces apprentissages sont fondamentaux. Il est intéressant de préciser que ce n'est pas le fait de grandir dans un contexte uniquement oral ou dialectal qui semble empêcher l'émergence d'une langue « de référence » (selon la terminologie de Lucchini), mais l'appauvrissement de cette langue en contexte de migration.

Dans ces conditions, peut-on compter sur un renforcement de la langue première (la langue parlée de manière imprécise en milieu familial, appauvrie et tronquée d'une partie de ses fonctions), pour améliorer les compétences de prélecture et métalinguistiques des enfants ? Lucchini (2002) en arrive à répondre par la négative à cette interrogation. C'est à l'école d'aider les enfants d'origine migrante à construire une langue de référence. C'est donc la langue de l'école qui jouera ce rôle. Par contre, la manière de l'enseigner doit être adaptée aux difficultés de ces enfants : des activités langagières visant à renforcer les compétences métaphonologiques, lexicales, de compréhension et d'expression orales et écrites doivent être proposées aux enfants dès l'école enfantine⁴. Cela n'empêche pas, évidemment, que l'enfant continue d'apprendre et développe ses compétences dans sa première langue.

Cette approche présente certainement des aspects intéressants, auxquels il faudrait être attentifs pour une scolarisation efficace. Cette analyse est particulièrement pertinente dans les cas où la société d'origine des migrants présente des phénomènes de diglossie, où la langue orale et la

3 La capacité d'identifier les attaques (scinder une syllabe initiale du type Consonne-Voyelle-Consonne : par ex. « taf » en « af ») et les rimes, et plus tard de reconnaître et utiliser les phonèmes, sont les meilleurs prédicteurs d'un bon développement de la lecture (Gombert, 1990), autant en langue première que seconde (Armand, 2000).

4 Pour plus de détails : Lucchini (2002), pp. 189-204 (projet LOGO : programme visant à développer les compétences linguistiques des jeunes enfants). Des outils didactiques spécifiques ont été développés pour l'allemand (par ex. : voir site www.kon-lab.com, PD Dr. Zvi Penner).

langue écrite ne sont pas les mêmes. Dans cette situation, les enfants n'ont pas accès au code écrit dans leur environnement familial. Au moment d'être initiés à la lecture, ils doivent donc à la fois acquérir la langue d'accueil (avec les étapes de découverte, mise en place et fixation du système phonologique oral) et sa transcription (qui se base évidemment sur ce même système phonologique). Il est évident que, face à cette double tâche, l'enfant allophone accumulera du retard par rapport à ses camarades qui possèdent déjà des références phonologiques, pour la plupart bien fixées, à la base des compétences de lecture. Dans certains cas, ce retard ne sera jamais comblé, mettant l'enfant allophone en échec scolaire.

Or, face à cette situation, on peut se demander s'il n'est pas préférable de s'appuyer tout de même sur ce qui existe déjà, même si c'est lacunaire, au moment de l'apprentissage de la lecture, sachant que le système phonologique d'une variante de langue dialectale ou régionale est probablement plus proche de la langue standard du pays d'origine que de la langue du pays d'accueil. Autrement dit, dans le cas des enfants complètement allophones ou même partiellement bilingues, qui rejoignent l'école du pays d'accueil très jeunes (et donc n'ayant pas encore appris à lire dans leur pays d'origine), n'est-il pas préférable d'aborder l'apprentissage de la lecture dans leur langue première ? La question a été souvent discutée. Le cœur du problème se situe dans l'identification du degré de développement langagier de l'enfant. S'il a déjà des compétences métaphonologiques développées dans sa première langue, celle-ci sera d'une grande utilité pour l'apprentissage de la langue d'accueil (ou de n'importe quelle autre langue par la suite, d'ailleurs) et pour l'entrée dans la lecture. Si sa première langue, par contre, n'est pas bien fixée, ou est une langue orale éloignée de la langue écrite du pays d'origine (c'est le cas de beaucoup d'enfants d'origine africaine, par exemple, ou des enfants d'origine albanaise), et/ou encore si des compétences étendues dans la langue du pays d'accueil se sont déjà développées chez lui (parce qu'il a fréquenté une crèche ou une garderie, par exemple), il sera probablement plus économique, d'un point de vue purement linguistique, de se baser uniquement sur une approche adéquate dans l'enseignement de la langue scolaire pour lui permettre de rattraper le niveau de ses camarades autochtones. On voit bien là la difficulté de la démarche, qui nécessite une bonne connaissance des langues d'origine, des phénomènes langagiers liés au bilinguisme, des compétences à la base de la lecture, pour poser un diagnostic adéquat. Peut-on demander à tous les enseignants des premiers cycles de scolarisation (y compris des degrés préscolaires, c'est-à-dire du cycle initial dans le canton de Vaud) de développer de telles compétences ? Ce serait l'idéal, évidemment, mais cette solution demande un

effort de formation important. De plus, prendre en compte les langues d'origine et les enseigner ne peut évidemment que générer des coûts supplémentaires et des complications organisationnelles. Faut-il donc renoncer au recours à la première langue des élèves allophones et/ou migrants pour améliorer leur parcours scolaire ? Plusieurs arguments nous semblent s'opposer à cette option.

En premier lieu, négliger une part aussi importante de l'identité de chaque élève, sa langue et sa culture d'origine, paraît incompatible avec les valeurs fondatrices de l'école actuelle.

Cette première considération d'ordre éthique suffirait à elle seule à justifier les efforts pour soutenir les langues premières. D'autres éléments vont dans le même sens. Des évaluations de la réussite scolaire des élèves allophones et/ou migrants menées aux Etats-Unis sur une très large échelle (700'000 élèves suivis de 82 à 96) montrent en effet que la présence de la langue d'origine (l'enseignement *en* ou *de* la langue première) dans le cursus scolaire des élèves allophones améliore leur performance à des tests de lecture en anglais. Si la langue d'origine est enseignée à l'école, les élèves réussissent mieux dans la langue d'accueil (Thomas & Collier, 1997; Krashen & McField, 2005⁵). Comme le dit Krashen « There is no doubt that, when it comes to English acquisition, native-language instruction is part of the solution, not part of the problem. »⁶ Une revue de littérature récente, menée aux Etats-Unis (Slavin & Cheung, 2003) documente l'efficacité des filières d'enseignement bilingue pour améliorer les compétences en lecture de ces élèves. Cette étude, basée sur une approche très exigeante quant à la qualité des recherches recensées⁷, aboutit à des conclusions intéressantes : comme attendu, l'enseignement bilingue favorise de meilleurs résultats que la scolarisation des élèves bilingues en anglais uniquement; certaines études mettent en évidence également de meilleurs résultats dans les cas où la lecture a été enseignée simultanément en anglais et dans la première langue de l'élève.

5 Les conclusions de cette méta méta-analyse sont particulièrement intéressantes. Les auteurs ont repris les résultats de plusieurs méta-analyses récentes conduites aux Etats-Unis. Ils montrent que les conclusions auxquelles arrivent ces études (qui consistent à recalculer les résultats des recherches comparées, et à dégager, grâce à des traitements statistiques, l'importance de l'impact positif de l'enseignement bilingue sur les performances des élèves) sont régulièrement en faveur des filières où la langue première des élèves est enseignée. Dans ces filières, les élèves allophones réussissent mieux à des tests d'anglais. La régularité des résultats est évidemment importante : l'influence positive est réelle, et non le fruit du hasard.

6 Krashen & McField (2005).

7 Sélection rigoureuse des élèves participant aux études; existence de groupes de contrôle bien appariés, par des procédures documentées; évaluation des performances en lecture rigoureuse et documentée; filières étudiées bien établies, en place depuis suffisamment longtemps.

Ces études démontrent les avantages d'un enseignement qui tient compte des langues et cultures d'origine et de la diversité culturelle. De plus, une recherche a montré que connaître sa langue d'origine pourrait apporter des avantages aux migrants sur le marché du travail (Grin *et al.*, 2003). Pour le pays d'accueil et pour les migrants eux-mêmes, les compétences en langue première sont donc un capital précieux qu'il ne faut pas gaspiller.

Une approche globale de l'enfant allophone et/ou migrant

Les raisons exposées ci-dessus plaident pour une scolarisation des enfants allophones respectueuse de leurs acquis préalables et de leur identité culturelle. Reste à savoir quelles sont les conditions permettant de la réaliser.

D'après Cummins, l'un des auteurs les plus prolifiques dans ce domaine depuis une vingtaine d'années aux Etats-Unis, l'installation d'un bilinguisme « additif » – où la langue d'accueil s'ajoute à la langue d'origine sans l'affaiblir ou même la faire disparaître – apporte des bénéfices cognitifs à l'enfant. Ses compétences métalinguistiques sont renforcées, ce qui l'amène à une plus grande maîtrise dans le domaine des langues en général (meilleure compréhension du fonctionnement de la première et de la deuxième langue, mais aussi, vraisemblablement, acquisition plus facile d'une troisième langue). Dans ce type de bilinguisme, le raisonnement abstrait est également plus développé et, par conséquent, les performances scolaires en général sont meilleures (Cummins, 2000; Lüdi, 1998). Cummins a formulé une théorie selon laquelle il faut que l'enfant ait atteint un seuil de compétences suffisant dans sa langue première pour que la deuxième se développe facilement. Les deux langues dépendent l'une de l'autre pour fonctionner de manière optimale (Cummins, 1979a, 2000). Quand le bilinguisme est additif et équilibré, l'enfant bénéficie des retombées décrites ci-dessus. D'après cet auteur, si l'on veut améliorer les compétences scolaires des enfants allophones, il faut donc que ceux-ci continuent d'apprendre leur première langue, aient accès à la langue écrite et aux situations d'utilisation plus exigeantes (décontextualisées, à contenus complexes, de genre académique). Bref, les langues d'origine devraient être enseignées à l'école. Dans cette approche, la première langue constitue un facteur de réussite plutôt qu'une source de difficulté.

On conçoit aisément que la mise en œuvre de modèles de ce type induit d'autres modifications dans les écoles qui les pratiquent. Selon Cummins

(2000), l'école peut contribuer à renforcer le statut des langues et cultures minoritaires, en les reconnaissant et en les valorisant dans une pratique quotidienne. Cette attitude aboutit à renforcer l'image de soi des élèves allophones et/ou migrants et à diminuer les conflits identitaires liés à la double appartenance culturelle et à l'expérience de la migration⁸. Pour aboutir à l'« empowerment » des élèves allophones, l'école doit faire de leur réussite scolaire une priorité, fonctionner selon des modalités collaboratives et non coercitives, contrebalancer le rapport de force défavorable aux migrants qui existe dans la société d'accueil. Cette philosophie doit s'incarner dans les activités menées en classe (choix des sujets en prise avec la réalité sociale des élèves, attitude ouverte à la discussion et favorisant la lecture critique du fonctionnement de la société, etc.) et dans ses structures (enseignement bilingue, participation des parents, etc.). Cummins préconise la pratique de ce qu'il appelle « transformative pedagogy », une pédagogie basée sur la prise en compte non seulement des aspects cognitifs et pédagogiques, mais aussi de la réalité sociale que vivent les enfants migrants.

Le modèle décrit par Cummins présente l'avantage de prendre en considération toutes les composantes à l'œuvre dans la prise en charge scolaire des élèves allophones : l'aspect linguistique de leur développement, l'aspect identitaire et l'aspect social. Le domaine pédagogique n'a pas été négligé non plus : Cummins a en effet élaboré un modèle d'enseignement qui facilite la mise en place d'un bilinguisme additif et équilibré, basé sur les contenus d'enseignement. Il préconise que l'enseignement de la deuxième langue (et de la première d'ailleurs aussi) soit organisé selon deux critères : le degré de complexité des tâches proposées sur le plan cognitif (du simple au complexe) et le degré de contextualisation de la langue (du plus contextualisé au plus décontextualisé). Bien souvent, les tâches très exigeantes sont très décontextualisées, mais pas toujours : une lettre visant à expliquer à un camarade les causes d'un accès de colère peut être une tâche très contextualisée mais très complexe. La séparation de ces deux axes permet d'aborder en contexte une notion (ce qui permet d'acquérir le vocabulaire spécifique) et de l'utiliser ensuite de manière décontextualisée. Les difficultés pour les élèves allophones sont ainsi sérieuses, et l'accès à la compréhension facilité.

8 Une recherche menée dans les cantons de Vaud et de Genève illustre avec beaucoup de sensibilité comment la migration et la non-reconnaissance des acquis antérieurs des élèves migrants contribuent à les fragiliser. D'après les auteurs, malgré les progrès réalisés dans l'accueil des élèves primo-arrivants, « ... il reste que ces derniers assistent, dans une école qui ne prend que peu en compte la dimension interculturelle de son public, à la dépréciation de leurs savoirs, valeurs et références, qui peuvent prendre même une dimension " d'anormalité " ». Ils sont dans une situation de devoir s'adapter, sans pouvoir réellement mettre en valeur ce qu'ils pourraient apporter tant pour eux-mêmes que pour autrui. » (Nicolet & Rastoldo, 1997).

La distinction entre compétences langagières de base (*Basic interpersonal communicative skills*) et compétences formelles (*Cognitive academic language proficiency*) établie par Cummins dans les années 80 (Cummins, 1979b), a permis de mettre en évidence l'écart existant entre la maîtrise des compétences conversationnelles en langue d'accueil, sur la base desquelles les élèves migrants sont souvent appréciés, et la maîtrise des compétences plus élevées nécessaires pour aborder avec succès des tâches scolaires, plus complexes et décontextualisées. Selon ce chercheur, l'élève allophone peut s'exprimer et interagir dans la vie de tous les jours avec un niveau comparable à celui des autochtones du même âge après environ deux ans de contact avec la langue d'accueil. Par contre, pour atteindre des compétences comparables dans des utilisations plus exigeantes, cinq à sept ans sont nécessaires, en moyenne. Un suivi et un accompagnement sont donc indispensables au-delà des structures d'accueil, pour que l'élève puisse développer des compétences, notamment lexicales et textuelles, lui permettant d'exprimer tout son potentiel. Nous verrons par la suite comment cette donnée peut entrer en conflit avec certaines structures scolaires.

L'approche de Cummins nous paraît séduisante parce qu'elle propose des principes et des dispositifs permettant d'appréhender l'élève allophone et/ou migrant dans sa globalité. Mais, comme souvent, leur mise en œuvre présuppose des moyens très importants, en termes de ressources humaines (enseignants capables d'assurer un enseignement bilingue dans les langues de la migration, enseignants formés et disposés à modifier leurs pratiques, concertation et collaboration entre enseignants réguliers et spécialistes des langues secondes, personnes-ressources pour faire le lien avec les parents, etc.). Le contexte mouvant de la migration ne facilite pas la recherche de solutions puisqu'il évolue constamment. C'est pourtant dans cette direction qu'il faut chercher des réponses au défi que représente la scolarisation de cette population d'élèves.

La qualité de l'enseignement

Y a-t-il d'autres manières d'améliorer les performances scolaires des élèves allophones que le recours à la première langue et culture des enfants ? La langue d'enseignement n'est certainement pas le seul facteur déterminant. La qualité de l'enseignement influence forcément les résultats des élèves. Slavin (2003) a analysé des études qui évaluent l'efficacité de programmes bien établis et structurés d'aide à l'apprentissage de la lecture.

Toujours avec une démarche assurant la comparabilité des recherches⁹, Slavin montre l'efficacité de plusieurs programmes proposés aux écoles américaines ou à d'autres pays anglophones. Ces programmes ont généralement été développés par des universités sur la base de données de recherche. Ils sont régulièrement évalués, et se fondent sur une approche didactique précise, sur la formation des enseignants et, parfois, sur l'utilisation d'une gamme complète de matériel didactique pour accompagner et mettre en pratique les principes de la démarche. Les enseignants sont généralement encadrés par des formateurs, sur de longues périodes (une année). Les principes à la base des dispositifs sont divers. *Success for all*, par exemple, se fonde sur l'apprentissage coopératif, sur le développement des compétences phonétiques, sur un enseignement des compétences de compréhension, ainsi que sur d'autres approches spécifiques; *Direct Instruction* se focalise sur la formation des enseignants à l'approche de la lecture, des compétences phonétiques, et à la différenciation sur la base d'une évaluation diagnostique des difficultés des élèves. En général, ces programmes proposent aux enseignants une didactique « clés en main » de l'enseignement de la lecture, allant parfois de l'entrée dans la lecture¹⁰ à la fin de la scolarité obligatoire¹¹.

Les évaluations menées montrent que, dans les écoles où ces programmes sont appliqués, les résultats en lecture des élèves allophones sont bien meilleurs que dans les écoles pratiquant un enseignement classique. L'approche didactique est donc déterminante pour la réussite des élèves à risque : si elle est adéquate, elle peut avoir une grande influence pour réduire les échecs.

Signalons que ces deux angles d'attaque, première langue des allophones et qualité de l'enseignement, ne sont pas exclusifs. Certains des programmes évalués proposent des versions adaptées pour les élèves dont l'anglais n'est pas la première langue, et même des curricula en d'autres langues que l'anglais. Ces variantes ont également été évaluées, et se sont révélées efficaces.

A notre connaissance, des outils comparables n'existent pas encore pour l'enseignement du français dans les écoles, ni du français langue seconde.

9 Ne sont retenues que les évaluations de programmes structurés et bien connus; des groupes de contrôle rigoureusement établis sont utilisés dans la recherche; les élèves testés sont sélectionnés de manière rigoureuse et documentée; les tests de contrôle des performances sont décrits et fiables; les programmes étudiés sont en place depuis un laps de temps minimal comparable.

10 Et parfois de toutes les disciplines enseignées.

11 Nous n'allons pas ici décrire dans les détails ces dispositifs. Les lecteurs intéressés trouveront dans notre bibliographie les adresses électroniques des différents programmes.

Signalons un dispositif élaboré par l'IUFM de Versailles, qui va dans cette direction. Il s'agit d'un dispositif de différenciation « massée », destiné à améliorer les compétences en lecture, les MACLE. Il a été implanté et évalué plusieurs fois, toujours avec de bons résultats. Pour le futur, l'équipe prévoit le développement de matériel didactique qui pourrait être mis à disposition pour accompagner les écoles dans l'application du programme (Ouzoulias, 2004).

Les programmes que nous venons d'évoquer ne s'adressent pas spécifiquement aux élèves allophones, sauf dans certaines de leurs variantes. Par contre, il est évident qu'un enseignement de qualité et bien structuré a des effets positifs pour eux comme pour les autres élèves. Mais la réflexion sur la qualité de la didactique pratiquée dans le domaine plus spécifique de l'accueil des élèves primo-arrivants ne doit pas non plus être oubliée.

Comme on l'a vu, à leur arrivée dans le pays d'accueil, les enfants migrants peuvent être pris en charge par l'école de différentes manières. Soit ils sont immédiatement intégrés à une classe ordinaire correspondant à leur âge, soit ils transitent par une structure spécifique d'accueil leur permettant d'atteindre un seuil de compétence en langue d'accueil suffisant pour leur transfert dans les filières régulières. Dans le premier cas, on propose généralement à l'enfant allophone des cours de soutien en langue d'accueil. Dans tous les cas, l'enseignement de la langue d'accueil doit être adapté à la situation des enfants allophones, selon une didactique des langues étrangères ou secondes. On ne peut pas enseigner la langue d'accueil aux élèves migrants comme on l'enseigne aux élèves autochtones : la manière d'apprendre n'est pas la même, s'agissant de la première ou de la deuxième langue, surtout en contexte scolaire. Ne pas respecter cette donnée fondamentale équivaut à délivrer un enseignement inadapté. L'adoption ou non d'une didactique appropriée est un facteur qui influence fortement la qualité de la scolarisation des élèves allophones et/ou migrants. Pourtant, les enseignants en charge de cet enseignement ne sont pas toujours formés en didactique des langues secondes ou étrangères, comme nous le verrons par la suite.

Les aspects structurels

En fonction des pratiques (structure spécifique ou non, à temps complet ou partiel), les contacts des élèves allophones avec les filières de scolarisation ordinaires auxquelles ils seront en définitive intégrés peuvent être plus ou moins développés. La durée de cette prise en charge particulière

permettant aux élèves allophones d'acquérir la langue d'accueil est aussi un paramètre à prendre en compte pour cerner l'efficacité des différents dispositifs. Les avantages et inconvénients de ces différentes solutions sont régulièrement discutés, et donnent lieu à des prises de position divergentes.

Les partisans de l'intégration immédiate dans les classes régulières mettent en avant les coûts pour l'élève d'un double processus d'adaptation, d'abord à la classe d'accueil et ensuite à la classe régulière. De plus, la création de classes spéciales peut entraîner une marginalisation des enfants primo-arrivants, avec les conséquences que l'on connaît, le marquage et la mise à l'écart. Les élèves pourraient également rester « coincés » dans une filière parallèle, sans jamais réussir à réintégrer la filière régulière : n'ayant pas de contact avec les classes régulières, ils ne pourraient pas apprendre à s'y adapter.

Les partisans des classes d'accueil, par contre, soulignent les avantages que la prise en charge dans une structure spécifique présente pour des enfants qui viennent de réalités culturelles fort différentes, parfois traumatisés par des expériences de guerre ou d'extrême pauvreté dans leur pays d'origine. La classe d'accueil leur fournit un espace de transition, d'adaptation progressive, d'expression des difficultés et des traumatismes dont ils sont porteurs. Le fait que plusieurs camarades ont vécu des situations similaires peut faciliter une première identification transitoire à un groupe de référence. La familiarité des enseignants avec les problèmes que la migration entraîne (déracinement, perte de repères, rupture, nécessité de se reconstruire une identité, etc.) les rend également plus aptes à travailler avec des élèves allophones.

Il n'est pas facile d'évaluer objectivement si l'une des structures est supérieure à l'autre. Tendanciellement, les jeunes élèves connaissent plutôt une intégration immédiate avec des cours de soutien, et les plus âgés transitent par une classe d'accueil à plein temps. Cette différence est justifiée par l'importance des acquis à rattraper, moindre quand l'enfant est très jeune. Le degré de scolarisation préalable des élèves est aussi un facteur important : il existe des cas d'enfants peu ou irrégulièrement scolarisés dans leur pays d'origine, pour des raisons variées. Le nombre d'élèves primo-arrivants détermine aussi, très souvent, l'existence ou non de classes spécifiques.

Nicolet & Rastoldo (1998) ont interrogé des adolescents ayant fréquenté une classe d'accueil ou non, à leur arrivée dans les cantons de Vaud et de

Genève. Les premiers paraissent avoir mieux vécu leur entrée dans le système scolaire suisse que les seconds. La possibilité de vivre le moment difficile des premiers apprentissages du français dans un environnement en partie adapté à leur situation les aurait aidés à retrouver plus vite des repères et des contacts sociaux, tous les camarades de classe d'accueil étant dans la même situation. Mais d'autres facteurs, comme la formation des enseignants, entrent en ligne de compte pour évaluer la supériorité d'une structure sur l'autre. Il est en effet facilement concevable qu'un enseignant en charge d'une classe d'accueil développe plus d'outils spécifiques et une sensibilité plus aiguë aux problèmes de ces élèves qu'un enseignant qui ne pratique que ponctuellement ce type d'enseignement. La solution intermédiaire (intégration à temps partiel ou progressive dans une classe régulière, et classe d'accueil en parallèle) paraît un bon compromis, permettant d'éviter les défauts d'un système comme de l'autre.

Facteurs d'efficacité : résumé

Cette rapide présentation de la problématique qui nous intéresse fait apparaître quelques paramètres déterminants, selon nous, pour la qualité de la scolarisation des élèves allophones. Tout d'abord, un premier facteur nous paraît incontournable : le degré d'interculturalité de l'école (prise en compte des différences culturelles des élèves). Pour l'appréhender, on peut observer :

- la place réservée aux langues premières des élèves et
- le degré d'intégration des cours de Langue et Culture d'Origine¹² (s'il y en a) à l'école du pays d'accueil.

L'autre facteur déterminant tient à l'enseignement qui leur est délivré et à son cadre. Nous sommes donc là dans une approche plus spécifiquement didactique, qui se manifeste dans ces deux éléments :

- la qualité de l'enseignement (didactique adaptée, dispositifs de soutien spécifiques);
- le type de structure pour accueillir et scolariser ces élèves.

Ces quatre paramètres peuvent servir à caractériser les procédures d'accueil en vigueur et leur efficacité. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous allons utiliser ces quatre critères pour comparer quelques systèmes scolaires, en Suisse et à l'étranger.

¹² LCO dorénavant.

LA RÉALITÉ : EXEMPLES DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES AUX ÉTATS-UNIS, AU CANADA ET EN SUISSE

Comment les paramètres définis ci-dessus sont-ils mis en œuvre, dans les écoles ? Peut-on en tirer des indications sur les formes de prise en charge les plus appropriées à cette population d'élèves spécifique ? Pour passer d'un niveau d'analyse théorique à l'étude de cas, il est nécessaire de définir des indicateurs observables.

Pour décrire la place réservée aux langues premières des élèves, nous allons observer si ces dernières sont présentes dans les dispositifs mis en place. De plus, pour que l'orientation d'un système scolaire soit véritablement interculturelle, il faut que les langues premières soient enseignées de manière coordonnée avec les autres disciplines. Un enseignement en marge de la grille horaire, voire totalement déconnecté du cursus régulier, ne peut pas établir une relation équilibrée entre la langue première et la langue d'accueil.

Nous fonderons donc l'observation du degré d'interculturalité sur les indicateurs suivants :

- présence des langues premières à l'école (filiales bilingues, enseignement de/en langues premières (LCO), autre);
- intégration des langues premières (cours LCO dans la grille horaire ou non, degré de concertation entre les enseignants réguliers et les enseignants LCO, insertion institutionnelle des enseignants et des cours LCO, présence d'autres intervenants appartenant ou représentant les communautés d'origine des élèves, etc.).

En ce qui concerne les aspects didactiques, on ne peut pas, par une observation extérieure, déterminer la qualité de l'enseignement, ou évaluer si l'enseignement délivré est adapté au public ciblé. Pour cette raison, nous nous appuyerons sur le seul indicateur disponible, soit

- la formation des enseignants (formation à l'enseignement des langues secondes ou étrangères).

Un dernier indice important à prendre en considération tient à l'aspect structurel de l'accueil et de la première scolarisation des élèves allophones :

- structure spécifique de transition ou non, durée de la prise en charge en structure spécifique.

Les Etats-Unis

Incontournables en raison de leur expérience en la matière et du nombre d'évaluations menées, les systèmes scolaires américains présentent une large palette de modèles mis en œuvre pour la scolarisation des élèves allophones.

Structures spécifiques de transition	Les modèles sont évidemment très divers, selon les états et les régions. Nous n'allons donc pas approfondir cet aspect, en ce qui concerne les Etats-Unis.
Formation des enseignants	Une formation didactique ESL (<i>English as a Second Language</i>) existe et est reconnue. Cela ne signifie pas que tous les élèves allophones bénéficient d'un enseignement de ce type.
Présence et intégration des langues premières	<p>C'est dans ce domaine que les modèles américains présentent le plus grand intérêt. Les langues premières des élèves peuvent être plus ou moins intégrées, d'un établissement scolaire à l'autre. Dans les régions présentant un flux migratoire régulier (afflux d'hispanophones, notamment), des filières d'enseignement bilingue ont été organisées. Parmi celles-ci, un modèle très ambitieux : les filières immersives « two-way ». Dans ce modèle, 50% des cours sont donnés dans la langue de la société d'accueil et 50% dans la langue du groupe de migrants, par exemple l'espagnol aux Etats-Unis. Dans ce dernier cas, les élèves anglophones se trouvent en immersion pendant les cours en espagnol, et les hispanophones pendant les cours en anglais. La symétrie entre les langues et les populations est ainsi parfaite et le statut respectif des deux langues équilibré. D'autres modèles offrent par contre un enseignement bilingue classique (pour le groupe minoritaire uniquement), ou l'enseignement de la première langue en tant que discipline. Comme nous l'avons déjà mentionné, le degré de présence de la langue première des élèves est en relation avec leur niveau de performance en anglais, d'après une recherche à très large échelle menée aux Etats-Unis (Thomas & Collier, 1997). Ces mêmes auteurs ont repris et affiné leur recherche, en suivant 210'054 cas d'élèves allophones entre 1996 et 2001. Le tableau ci-dessous présente certains résultats de cette deuxième recherche.</p> <p>Les performances des élèves augmentent avec la présence plus importante de leur première langue à l'école. Une autre évaluation, menée dans le cadre de cette recherche, montre que les élèves scolarisés dans des programme d'immersion two-way 50-50 atteignent ou dépassent, dans une école défavorisée, les standards fixés. Mais le nombre d'élèves pris en charge par les filières bilingues reste modeste (environ 10% des élèves), comme une recherche précédente des mêmes auteurs le montre (Wayne & Collier, 1996). D'autre part, les modèles d'enseignement bilingue ont été récemment remis en cause, parce que trop chers et, d'après leurs détracteurs, pas assez efficaces. Une scolarisation en anglais uniquement avec un soutien approprié est prônée.</p>

Tableau 1 : Langue première et compétences en anglais des élèves allophones (Thomas & Collier, 2002) : résultats à des tests standardisés nationaux		
Présence/absence de la langue première à l'école	Indice NCE ¹	Degré testé
Enseignement bilingue 90%-10%, <i>two-way</i>	51	5
Enseignement bilingue 50% L1-50% anglais, longue durée	56	7
Enseignement bilingue 50% L1-50% anglais pendant 3-4-ans (tout en anglais après)	47	11
Enseignement bilingue 90% L1-10% anglais (L1 décroît jusqu'au 5 ^e degré, tout en anglais après)	40	5
Enseignement traditionnel, ESL pendant 2-3 ans	34	11
Enseignement traditionnel (intégration en classe rég.)	25	11

La reconnaissance et l'intégration de la première langue est évidemment plus ou moins grande, suivant qu'elle est considérée au même niveau que l'anglais, et à ce titre enseignée à des anglophones aussi, enseignée aux seuls enfants allophones, pour une durée plus ou moins longue. Comme Cummins le relève, le succès (relatif) des filières bilingues *two-way* tient certainement aussi au climat développé dans l'établissement scolaire qui fonctionne selon ce principe, forcément interculturel et fondé sur le respect des différences.

Le cas des Etats-Unis nous paraît en tout cas démontrer qu'une prise en charge de l'interculturalité et l'exploitation des acquis préalables peuvent contribuer à améliorer la réussite scolaire des élèves allophones. De telles expériences sont-elles transposables ? Il est évident que la permanence du flux migratoire joue un rôle important pour la faisabilité de ces modèles. Notons cependant que certaines migrations « historiques » existent en Suisse romande aussi. L'afflux d'élèves qu'elles entraînent est certainement plus restreint qu'aux Etats-Unis, mais présente une certaine stabilité, comme c'est le cas pour la communauté lusophone.

¹ L'indice NCE (*Normal Curve Equivalent*) mesure les performances d'un élève, rapportées à la moyenne des performances du groupe d'élèves testés. Un indice de 50 représente une correspondance avec la moyenne. Si l'indice est inférieur, la performance de l'élève est moins bonne. S'il est supérieur, il a obtenu de meilleurs résultats que le groupe en moyenne. Tous les élèves testés n'avaient aucune compétence en anglais à leur arrivée à l'école, et étaient issus de familles défavorisées (ayant droit aux *free or reduced lunch*, mesure communément utilisée pour établir la classe socio-économique d'appartenance aux Etats-Unis).

Le Canada

En ce qui concerne le Canada, nous allons nous intéresser surtout aux aspects structurels, c'est-à-dire aux dispositifs mis en place au moment de l'accueil des élèves primo-arrivants. Nous allons nous appuyer avant tout sur une étude réalisée en 1997, qui compare les structures d'accueil de Montréal et de Toronto (Messier, 1997). Cette recherche descriptive de type qualitatif compare les structures d'accueil de ces deux villes à travers une analyse de textes officiels, une série d'entretiens (avec des responsables ministériels, des conseillers pédagogiques, des représentants d'associations d'enseignants, des directeurs d'arrondissements et d'écoles, des enseignants) et des questionnaires.

Le Canada francophone, et plus particulièrement la ville de Montréal, a dû faire face à une modification profonde des flux migratoires. En provenance d'Europe ou des Etats-Unis, les enfants migrants accueillis par les écoles montréalaises jusque dans les années 80 s'intégraient sans difficulté et avec de bons résultats au système scolaire québécois. A partir de ce moment, les flux migratoires se sont modifiés, avec une forte immigration venant des pays asiatiques. Les deux tiers de ces nouveaux arrivants ne parlent pas français et sont en partie sous-scolarisés. A la suite de ces modifications, la pluralité linguistique et culturelle s'accroît dans les classes montréalaises. Bien que dans une moindre proportion, l'hétérogénéité devient comparable à celle que connaît la Suisse. Dans cette nouvelle situation, l'intégration scolaire des migrants devient plus problématique. Les retards scolaires s'accumulent, les cas d'abandon de l'école augmentent.

Ces constatations, ainsi que les résultats d'études menées auprès des enseignants et des cadres scolaires, montrent, d'après l'auteure citée ci-dessus, que les structures d'accueil de Montréal ne donnent plus satisfaction dans le contexte des nouvelles migrations. Elle se livre donc à une comparaison avec les dispositifs en place à Toronto, en partie différents. Nous allons reprendre nos indicateurs pour mettre en évidence ces différences.

	Toronto	Montréal
Présence et intégration des langues premières	Les langues premières des élèves sont présentes de différentes manières : <ul style="list-style-type: none">• tutorat : les élèves de même langue mais intégrés depuis 3 à 4 ans prennent en charge les primo-arrivants et les accompagnent;	<ul style="list-style-type: none">• le Ministère de l'éducation du Québec octroie des budgets pour l'organisation du Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO). Tous les établissements n'en profitent pourtant pas;• là où ils existent, ces pro-

	<ul style="list-style-type: none"> • des locuteurs des différentes langues interviennent à l'école pour des tâches d'animation, comme interprètes et médiateurs culturels, pour favoriser les liens avec les parents; • des cours LCO peuvent être organisés, et sont financés par le ministère de l'éducation; • un curriculum des langues d'origine existe : « l'actuel International Language Program (ILP) remplace l'ancienne appellation Heritage Language Program (HLP) et permet aux commissions scolaires d'instaurer des cours de langues internationales, différentes de l'anglais et du français, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'horaire régulier des écoles élémentaires et sous forme de crédits au niveau secondaire. Le MEO (Ministère de l'Éducation de l'Ontario) fournit les allocations nécessaires à la mise en place de ce programme. » (Messier, 1997) <p>A la lumière de ces informations, on peut affirmer que les langues premières sont bien présentes, et également intégrées. Rien n'indique pourtant que leur enseignement est coordonné avec le curriculum de l'anglais. De plus, tous les établissements scolaires ne semblent pas profiter de ces opportunités organisationnelles.</p>	<p>grammes ne sont pas donnés en coordination avec l'enseignement régulier ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • pas d'autres intervenants parlant les langues d'origine. L'approche interculturelle semble moins développée à Montréal qu'à Toronto.
<p>Formation des enseignants</p>	<p>Les enseignants qui travaillent avec les élèves allophones en soutien ou en classe d'accueil ont une formation de ESL (<i>English Second Language</i>), délivrée par une université. Ils ont un statut valorisé à l'intérieur de l'établissement (personne-ressource, qui conseille ses collègues dans le domaine de la prise en charge de ces élèves.) Ils établissent une évaluation diagnostique, à l'arrivée des élèves allo-</p>	<p>Les enseignants ont une formation spécifique (français langue seconde), ou non. Leur tâche consiste avant tout à franciser les élèves.</p>

	phones, pour les diriger vers les programmes adéquats de langue d'accueil.	
Structures spécifiques de transition	<p>Le modèle prédominant pour l'accueil des élèves est l'intégration directe dans une classe régulière, accompagnée d'un programme de soutien, dans la classe même de l'élève ou en dehors pour de courtes périodes. Plusieurs intervenants peuvent soutenir les élèves : l'enseignant ESL, un tuteur de la même langue première que lui (un étudiant universitaire spécialement recruté, un membre de la communauté d'origine formé à cette tâche).</p> <p>Dans un des arrondissements, les élèves transitent par une classe d'accueil, mais à temps partiel : les plus jeunes élèves sont intégrés à une classe régulière, de laquelle ils sont retirés pour suivre un enseignement ESL (de 40 min. à une demi-journée par jour). Les plus âgés sont enclassés dans une classe ESL, de laquelle ils sont retirés pour suivre des enseignements dans les classes régulières.</p> <p>Des classes spéciales sont par contre mises sur pied pour les enfants sous-scolarisés.</p>	<p>Le modèle prédominant pour tous les élèves, y compris les très jeunes, est la classe d'accueil à temps complet.</p> <p>L'homogénéité des élèves (au point de vue de l'âge et des compétences en anglais) dépend de leur nombre : s'il y a assez d'enfants, les classes seront homogènes par rapport à l'âge des enfants. Si possible, on ouvrira des classes homogènes par rapport à l'âge pour les enfants totalement allophones, une autre pour ceux qui ont déjà des compétences en français, et ainsi de suite.</p> <p>Des classes spéciales sont ouvertes pour les élèves sous-scolarisés.</p> <p>Les classes d'accueil n'existant pas dans tous les établissements, les élèves, même jeunes, doivent souvent être scolarisés en dehors de leur quartier de résidence.</p> <p>Les classes d'accueil sont fréquentées en principes pendant une année scolaire (ou plus). Si les progrès ne sont pas suffisants, une année supplémentaire dans la structure d'accueil est envisageable.</p>

L'accueil des allophones ne semble pas inspiré par les mêmes principes dans les deux systèmes scolaires. A Montréal, le schéma privilégié – la classe d'accueil – semble avoir des répercussions sur les autres facteurs analysés. Les enseignants qui y interviennent, en effet, portent seuls la responsabilité de la francisation des élèves. Cela décharge en même temps de cette responsabilité les enseignants des classes régulières, qui s'attendent à recevoir des élèves complètement compatibles avec leurs pratiques d'enseignement. Or, on a vu précédemment qu'un long laps de temps doit s'écouler pour que cela soit vrai dans tous les domaines d'utilisation de la langue d'accueil. Cela ralentit aussi la recherche de solutions nouvelles : reconnaissance et exploitation des langues premières, tutorat, intervenants des communautés d'origine, etc.

Sur la base de cette étude, l'école de Toronto semble développer des solutions plus souples et plus inventives. L'élément peut-être le plus intéressant à retenir est le partage entre tous les enseignants intervenant auprès d'un élève allophone de la tâche consistant à le mener à un niveau satisfaisant en anglais. La concertation entre les enseignants est indispensable, mais aussi l'existence d'un expert, l'enseignant ESL, à qui une formation approfondie (de niveau universitaire) apporte les connaissances nécessaires et un statut reconnu pour servir de personne-ressource. Il peut ainsi promouvoir une pédagogie adaptée à un public hétérogène d'élèves (tutorat, personnes-ressources extra-scolaires, utilisation des langues premières, enseignement communicatif, diversité de supports, matériel didactique spécifique, etc.). Ce processus, s'il fonctionne bien, aboutit certainement à une transformation des pratiques de tous les enseignants, dans le sens d'un fonctionnement plus profondément interculturel. De plus, les dangers de ségrégation des allophones dans des filières marginales est évité.

Cependant, ce type d'organisation entraîne aussi quelques difficultés : les enseignants des classes régulières, par exemple, hésitent à laisser sortir leurs élèves de leur classe ou à accepter la collaboration avec l'enseignant ESL (*team-teaching*); il n'y a pas suffisamment d'enseignants ESL, ce qui entraîne une surcharge pour eux; par manque de contrôles ministériels, les moyens financiers mis à disposition pour mettre sur pied des cours ESL sont détournés pour d'autres utilisations. Mais, à long terme, compte tenu du grand nombre d'élèves allophones, une prise en charge adaptée, coordonnée entre tous les intervenants (et non effectuée seulement par les spécialistes) deviendra inévitable.

La comparaison menée dans cette recherche est intéressante pour le canton de Vaud, qui connaît les mêmes débats. A la lumière des différences mises en évidence, il nous semble que la validité d'un modèle d'accueil n'est pas garantie par son aspect structurel, mais par d'autres facteurs :

- la formation des enseignants qui y interviennent;
- la souplesse du modèle, sa perméabilité avec les classes régulières;
- le partage entre tous les enseignants, enseignants d'accueil et enseignants réguliers, de la tâche que représente l'acquisition de compétences suffisantes pour l'élève allophone primo-arrivant.

La Suisse : trois exemples cantonaux

Comment les cantons suisses organisent-ils l'accueil et la scolarisation des enfants allophones ? Mettent-ils en œuvre les recommandations de la CDIP et de la CIIP, et comment ?

Comme nous l'avons vu précédemment, les textes de référence fédéraux prônent une intégration des enfants allophones « dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine » (CDIP, 1991). Ce dernier texte, qui est le document de référence le plus récent publié par la CDIP dans ce domaine, recommande aux cantons « d'encourager et de soutenir les contacts et toutes formes d'enseignement interculturel à tous les niveaux », ainsi que « de promouvoir la collaboration entre le corps enseignant étranger et autochtone ». L'organisation de cours LCO est encouragée (« au minimum deux heures par semaine de cours de langue et culture dans le temps d'enseignement »), comme d'ailleurs depuis les années 70. Des directives claires, mais non contraignantes, existent donc depuis une quinzaine d'années en ce qui concerne la place à donner aux langues premières et leur intégration à l'enseignement régulier.

Le même document donne aussi des indications sur les deux autres aspects que nous avons choisi d'illustrer. Pour ce qui est des structures d'accueil, il est recommandé de « faciliter l'admission directe des élèves nouvellement arrivés dans les écoles et les classes de l'école publique correspondant à leur niveau de formation et à leur âge, tout en organisant à leur intention des cours d'appui et des cours de langue gratuits ». C'est donc l'intégration immédiate en classe régulière qui est prônée par rapport aux classes spécifiques de transition.

La CDIP donne également des indications sur la formation des enseignants : « La CDIP recommande aux cantons [...] dans le cadre de leur formation et lors des cours de perfectionnement, de préparer les enseignant(e)s à la prise en charge d'enfants étrangers en classes multiculturelles. » (*ibid.*) Si une préparation de base semble recommandée pour tous les enseignants, il n'est pas fait mention d'une formation spécifique à l'enseignement des langues secondes.

Globalement, l'examen des textes et directives officiels à travers le temps montre une évolution : les phénomènes migratoires et leurs répercussions pour l'école, initialement perçus comme transitoires, sont considérés, depuis les années 90, comme des éléments durables, qui marquent le

paysage scolaire en Suisse. Dans les documents cités les plus récents, une ligne directrice pour la prise en charge des élèves allophones prend forme. Est-ce que les cantons s'y conforment, et dans quelle mesure ?

	Caractéristiques	Cantons qui les réalisent
Précolaire	Mesures de soutien	24
	Classes d'accueil	1
	Autre	Cours de langues d'accueil : 12 Cours de langue orale (suisse-allemand) : 11 Autres (classes, structures à mi-temps) : 2 Autres (<i>team-teaching</i> , appui, aide aux devoirs) : 4 Autres (<i>team-teaching</i> avec enseignante LCO) : 1
	Cours LCO intégrés (à la grille horaire)	Pas de données disponibles
Primaire	Mesures de soutien	26
	Classes d'accueil	14 ² Durée de la classe d'accueil Pas de détails : 8 Une année (max.), ou moins : 3 Deux ans (max.): 2
	Autre	Cours de langues d'accueil : 26 (en classe d'accueil ou en parallèle à la classe régulière) Aide pour les devoirs : 5 Autres (appuis, autres mesures) : 5
	Cours LCO intégrés (à la grille horaire)	6 En partie (pour une langue, pour une commune) : 4
Secondaire inférieur	Mesures de soutien	26
	Classes d'accueil	16 Durée de la classe d'accueil Peu de renseignements : 1 réponse 1 année scolaire au plus
	Autre	Cours de langues d'accueil : 24 (en classe d'accueil ou en parallèle à la classe régulière) Aide pour les devoirs : 7 Autres (appuis, autres mesures d'accompagnement) : 9
	Cours LCO intégrés (à la grille horaire)	4 En partie (en option, selon les disponibilités, pas régulièrement) : 3

CDIP (2002). *Données de base sur le système éducatif*. En ligne : www.ides.ch

² Cette donnée a été obtenue en croisant deux questions : « Y a-t-il des classes primaires /secondaires qui ont été créées uniquement pour les élèves allophones ? » et « En quoi consistent les mesures de soutien particulières destinées aux élèves allophones ? ». Si la réponse *Classes* était donnée à la deuxième question, nous l'avons additionnée aux réponses *Oui* de la première question.

Il ne nous est pas possible de passer en revue tous les systèmes scolaires suisses, et de les analyser dans les détails. Pour obtenir un tableau d'ensemble, très approximatif, nous nous sommes appuyée sur les informations mises à disposition par la CDIP.

Le tableau précédent nous montre que l'application des recommandations de la CDIP en ce qui concerne l'enseignement des langues d'origine n'est pas très fréquente : les cours LCO ne sont que rarement et partiellement intégrés à la grille horaire.

Bien que forcément approximatives et sujettes à diverses interprétations en raison de leur caractère synthétique, ces données nous renseignent également sur les structures d'accueil pratiquées. Nous pouvons en conclure que :

- des mesures particulières pour accompagner les élèves allophones à leur arrivée dans l'école suisse sont partout largement organisées, à tous les degrés de l'école obligatoire et au préscolaire;
- le primaire et le secondaire ne se distinguent pas par rapport aux mesures organisées (classes d'accueil ou cours de langue parallèlement à la classe régulière), avec cependant une légère augmentation des classes d'accueil au secondaire;
- au préscolaire, par contre, les classes d'accueil sont très rarement utilisées;
- les renseignements sur la durée de la prise en charge en classe d'accueil sont nettement plus nombreux au primaire qu'au secondaire.

Ces constatations appellent quelques commentaires. En premier lieu, la présence massive de mesures particulières au degré préscolaire peut surprendre : l'idée que le jeune âge des enfants leur permettrait de rattraper leurs lacunes en langue d'accueil sans besoin d'aides spécifiques est en effet largement répandue. Cependant, une large part des mesures organisées au préscolaire consiste en des cours de la langue orale (de suisse-allemand). Cette option, justifiée par la volonté de faciliter l'intégration sociale des jeunes allophones, ne nous paraît pas la plus favorable à la réussite scolaire des enfants allophones, puisqu'elle ne leur permet pas de se familiariser avec la langue écrite, et de se préparer à l'entrée dans la lecture. La Romandie n'est évidemment pas concernée par ce débat, le français ne connaissant guère de variantes dialectales différentes de la langue standard. Les allophones dans les cantons francophones ont affaire à une seule langue d'accueil. Dans les autres régions linguistiques, à deux.

D'autre part, le préscolaire se distingue nettement des autres degrés sur le plan des dispositifs mis en place. L'absence de classes d'accueil au préscolaire n'a rien de surprenant, les contenus d'apprentissage à intégrer pour fréquenter une classe régulière étant très restreints³. Le primaire et le secondaire, par contre, présentent une similitude surprenante dans ce domaine. Par rapport aux pratiques décrites précédemment au Canada, par exemple, le recours aux classes pour l'accueil des élèves allophones au primaire est beaucoup plus fréquent en Suisse. Toutefois, les données consultées ne permettent pas de savoir s'il s'agit de structures à plein temps ou non. Nous n'avons donc pas assez de renseignements pour juger du degré de perméabilité entre structures d'accueil et classes régulières. Les informations quant à la durée de la prise en charge en classe d'accueil sont plus nombreuses pour le primaire que pour le secondaire. Cela pourrait signifier, à notre avis, que l'objectif de l'intégration rapide en classe régulière est plus présent pour les jeunes élèves que pour les plus âgés. On s'étonnera davantage, en effet, de voir un élève fréquenter une structure spécifique pendant deux ans s'il s'agit d'un jeune enfant que s'il s'agit d'un adolescent. Mais cette impression mériterait d'être confirmée par des données plus explicites.

Grâce à ces informations, nous disposons d'un tableau générique de la situation dans le domaine de l'accueil en Suisse. Cependant, une vision plus précise et détaillée nous semble nécessaire pour illustrer un des points pris en considération, l'enseignement des langues et cultures d'origine (cours LCO).

En effet, comme nous l'avons vu, les cours LCO ne sont organisés que marginalement. Mais dans quelles conditions ? Pour construire une véritable dynamique interculturelle, les deux ordres d'enseignement, école suisse et écoles LCO (qu'elles soient étatiques, c'est-à-dire organisées et financées par les ambassades et consultats, ou associatives), doivent collaborer ou, du moins, communiquer. Des cours LCO existent pour de nombreuses langues d'immigration dans beaucoup de cantons. Ils ont souvent lieu dans les bâtiments scolaires, en dehors de l'horaire scolaire. Ce cloisonnement ne contribue pas à la reconnaissance des acquis préalables des enfants allophones, et ne débouche pas, par conséquent, sur un rééquilibrage des statuts respectifs des langues et des cultures, important pour le confort identitaire et cognitif des élèves.

³ En apparence. En réalité, nous avons vu précédemment que, à cet âge, les enfants possèdent déjà, ou le devraient du moins, des compétences langagières qui leur permettront l'entrée dans la lecture.

Pour illustrer cet aspect de la problématique, nous allons décrire la situation de deux cantons alémaniques (Zurich et Bâle), à la pointe, pourrait-on dire, de la collaboration interculturelle avec les écoles LCO. Voici, pour commencer quelques informations concernant les structures et les enseignants :

	Zurich	Bâle
Structures spécifiques de transition	<p>Le canton de Zurich organise des mesures de soutien particulières pour les élèves allophones :</p> <ul style="list-style-type: none"> - au préscolaire : cours de langue orale (suisse-allemand); - au primaire et au secondaire, en fonction du nombre des primo-arrivants : <ul style="list-style-type: none"> • cours d'allemand langue seconde (cours intensifs et d'appui) (<i>Unterstufe</i>, 1^{er}-2^e-3^e degrés : 1/2 à 1 période par jour; <i>Mittelstufe</i>, 4^e-5^e-6^e degrés : 1-2 périodes par jour; <i>Oberstufe</i>, 7^e-8^e-9^e degrés : 2-3 périodes par jour. La deuxième année : 2-3 périodes par semaine); • classe d'accueil (à plein temps : 1 année au maximum; à temps partiel : deux ans, avec intégration progressive en classe régulière). 	<p>Bâle-Ville utilise les classes d'accueil aux degrés primaire et secondaire. Au préscolaire, des cours d'allemand langue seconde sont organisés.</p>
Formation des enseignants	<p>Les enseignants qui interviennent en structure d'accueil ont une formation pédagogique de base. Ils peuvent en outre suivre une formation spécifique, délivrée par la Haute Ecole Pédagogique de Zurich (formation <i>Migration und Schulerfolg</i>). Il est à souligner que cette dernière délivre aussi une formation destinée aux enseignants LCO (<i>Unterrichtsqualität in heterogenen Klassen</i>).</p>	<p>En ce qui concerne les enseignants réguliers, nous n'avons pas de données précises sur ce point. Un cours de formation continue est proposé aux enseignants LCO.</p>

Le tableau suivant illustre la situation dans ces deux cantons par rapport aux langues premières.

	Présence et intégration des langues premières
Zurich	<p>Comme la présence d'une formation pédagogique ouverte aux enseignants LCO le laisse présager, dans le canton de Zurich les cours LCO sont non seulement présents, mais également bien intégrés à l'école, au niveau institutionnel en tout cas⁴.</p> <p>Les étapes qui ont marqué cette intégration s'échelonnent depuis les années 70, avec l'intégration des premières cours dans la grille horaire, et leur élargissement consécutif. En 1992, le canton a adopté un document qui consolide la collaboration avec les écoles LCO, et l'élargit aux écoles non étatiques, organisées par des associations. A partir de ce moment, le nombre d'enfants suivant les cours LCO a augmenté sensiblement : d'environ 7500 élèves au début des années 90, à environ 9500 depuis 1995 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2003).</p> <p>L'orientation interculturelle de l'école zurichoise (ne serait-ce qu'en raison du nombre d'élèves étrangers dans les classes), qui a favorisé le développement des cours LCO, nous semble se concrétiser, au niveau structurel, dans la création de plusieurs éléments institutionnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un groupe de travail (<i>Koordinationsgruppe für die Kurse HSK</i>), avec une fonction de coordination; • une commission (<i>Pädagogische Kommission HSK</i>) qui travaille à l'aspect pédagogique de l'enseignement, en collaboration avec les enseignants et les écoles LCO; • une division de la Direction cantonale de l'Instruction consacrée aux aspects interculturels (<i>Sektor Interkulturelle Pädagogik des Volksschulamtes</i>). <p>Cet enrichissement structurel a abouti à des résultats à plusieurs niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans le domaine de la collaboration avec les écoles LCO : un document cadre a été rédigé et adopté. Ce document fixe les principes didactiques des cours LCO, les objectifs et les moyens à mettre en œuvre aux différents degrés d'enseignement et les principes qui régissent la collaboration avec l'école obligatoire. Il a pour but l'harmonisation des objectifs entre les cours LCO et avec l'école obligatoire (Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2003); • dans le domaine plus général de l'interculturalité : un projet visant l'amélioration de la réussite scolaire des élèves migrants et/ou allophones a été mis sur pied (projet <i>QUIMS : Qualität in multikulturellen Schulen</i>). Ce projet, développé par la division <i>Pädagogie Interkulturelle</i> propose aux établissements scolaires avec une population d'élèves fortement hétérogène une série de modules, prévoyant des dispositifs pour améliorer différents aspects de la scolarisation des élèves allophones : collaboration avec les familles,

4 Nous introduisons cette modulation parce que les deux niveaux, celui de l'institution et celui de la pratique dans les écoles, ne fonctionnent pas forcément en adéquation. Sans une vérification sur le terrain, nous ne pouvons pas affirmer que les principes introduits au niveau institutionnel sont appliqués sans faille dans les écoles. Ce que nous pouvons soutenir, par contre, c'est que, sans incitation de la part de l'institution, bien souvent des pratiques innovantes ne peuvent pas se développer en dehors d'un cadre restreint et être généralisées.

	<p>intégration et reconnaissance de la langue et culture d'origine, amélioration des performances scolaires, etc.⁵ Les coûts supplémentaires entraînés sont financés par le canton. Depuis 1997, ces modules ont déjà été implantés dans plus de vingt établissements. Le canton a accepté, par une récente votation, de rendre ce programme permanent. Une centaine d'établissements scolaires zurichois pourraient en bénéficier, de par la composition de leur population (40% ou plus d'élèves d'une autre origine culturelle). Grâce à ces structures et aux moyens mis en œuvre, Zurich paraît actuellement l'un des cantons les plus dynamiques dans ce domaine, en compagnie d'autres cantons alémaniques, tels que Bâle ou Berne.</p>
Bâle	<p>L'école de Bâle-Ville fonctionne depuis longtemps dans une logique interculturelle. L'offre de cours LCO est fournie et différenciée. Des cours LCO ont lieu dans presque tous les établissements scolaires du cycle d'orientation (degrés 5-6-7). Malgré cela, les deux ordres d'enseignement ont connu les mêmes problèmes évoqués précédemment : les cours LCO ne sont pas toujours donnés dans le cadre de la grille horaire, les contenus d'enseignement ne sont pas coordonnés avec ceux abordés en classe régulière.</p> <p>Récemment, le canton s'est doté d'un document de référence pour l'enseignement des langues à l'école (<i>Gesamtsprachenkonzept für Basel-Stadt, 2003</i>), inspiré par le <i>Concept général pour l'enseignement des langues</i>, édité par la CDIP en 1998. Selon ce projet, « Der Kanton Basel-Stadt respektiert und fördert die in seines Schulbevölkerung vorhandenen Sprachen und integriert sie in die Stundentafeln und in die Lehrpläne. Er greift dabei auf vorhandene Modelle zurück. » (<i>Gesamtsprachenkonzept Basel-Stadt, 2003</i>). Dans ce projet, l'ordre d'introduction des langues à l'école est établi : ainsi, les cours de langues d'origine devraient être introduits au préscolaire et être disponibles tout au long de la scolarité. Une certification des compétences acquises dans sa langue première devrait être possible au gymnase, dans le cadre des disciplines à options. Parallèlement à cette généralisation, des démarches d'éveil aux langues devraient être introduites à partir du préscolaire, et poursuivies tout au long de la scolarité.</p> <p>Deux modèles sont à choix pour l'introduction des langues premières à l'école. Le premier correspond à l'offre traditionnelle, mais avec des cours intégrés à la grille horaire, et avec l'introduction de démarches didactiques communes aux deux ordres d'enseignants (par exemple, séquences d'enseignement bilingue). Dans le but de rendre une harmonisation possible entre les objectifs de l'école obligatoire et ceux des cours LCO, le canton de Bâle-Ville a adopté en 2004 le plan cadre zurichois présenté précédemment (<i>Rahmenlehrplan für Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK), 2003</i>).</p>

5 Pour plus de détails, consulter le site www.quims.ch.

	<p>En 2005, les écoles de langues et cultures d'origine s'y sont ralliées. Sur le terrain, un modèle plus ambitieux est expérimenté, appelé <i>Sprach- und Kulturbrücke</i>. Dans ce modèle, l'enseignement des langues et cultures d'origine est complètement intégré à la grille horaire. L'enseignant LCO fait partie du corps enseignant de l'établissement. Il intervient auprès de tous les élèves, dans des séquences d'enseignement menées en commun avec l'enseignant régulier (<i>team-teaching</i>). Il soutient tous les élèves, mais est particulièrement responsable des élèves de sa langue et culture. Il donne des cours LCO, en cherchant à harmoniser contenus et objectifs de son cours avec ceux des cours réguliers. De plus, il intervient en tant qu'interprète-médiateur culturel auprès des familles de sa langue et culture. Le département de l'éducation soutient ces expériences et en préconise la généralisation à tous les degrés.</p> <p>Dans le canton de Bâle-Ville, l'intégration des cours LCO pourrait devenir totale. L'enseignant LCO serait alors une ressource pour tout l'établissement, y compris pour les élèves autochtones. On peut se demander s'il est réaliste d'envisager la généralisation d'un tel modèle.</p> <p>L'investissement personnel et professionnel de l'enseignant LCO est en effet très grand, dans de telles démarches, et la qualification professionnelle exigée de très haut niveau. Il faudrait aussi veiller à ce que la démarche intégrative ne dénature pas les cours LCO, en les « asservissant » aux objectifs de l'enseignement de la langue d'accueil.</p>
--	--

L'observation de ces trois exemples, les Etats-Unis, le Canada et la Suisse (Zurich et Bâle-Ville), nous permet de tirer quelques renseignements sur les caractéristiques d'un accueil et d'une scolarisation efficaces des élèves allophones.

Structures spécifiques de transition

La qualité des structures de transition ne nous semble pas tenir à leur mise en œuvre (classe d'accueil versus classe régulière avec soutien en langue d'accueil), mais plutôt à la qualité de l'enseignement délivré. La formation des enseignants de structure d'accueil est donc primordiale. Un statut fort à l'intérieur de l'établissement scolaire leur permet d'assumer le rôle d'experts et de modifier les pratiques de tous les enseignants qui interviennent auprès de leurs élèves. L'intégration réussie des enfants migrants au cursus régulier est une tâche de longue haleine, qui semble devoir être partagée entre tous les enseignants, et pas dévolue aux seuls enseignants de l'accueil.

Au niveau structurel (fonctionnement et procédures de suivi), les dispositifs d'accueil devraient permettre les échanges avec les classes régulières,

pour les élèves qui les fréquentent et entre enseignants respectifs. Des procédures uniformisées visant à adapter la durée de la prise en charge en structure d'accueil des élèves devraient être instaurées, afin d'éviter les « filiarisations » des classes d'accueil. Par contre, tous les enseignants devraient être conscients du laps de temps nécessaire pour que les élèves allophones atteignent un niveau satisfaisant dans les tâches complexes (1 à 2 ans pour interagir en contexte à un niveau comparable à celui des élèves autochtones, 5 à 7 ans pour atteindre un niveau satisfaisant dans les tâches plus complexes : compréhension de textes à contenu académique, activités langagières décontextualisées, etc.).

Présence et intégration des langues premières

Des compétences solides et différenciées en langue première permettent aux élèves allophones d'améliorer leurs résultats dans la langue d'accueil. La présence des langues premières à l'école peut donc avoir une influence sur la réussite de ces élèves. De plus, la reconnaissance des compétences préalables des élèves et une approche interculturelle diminuent les tensions et les conflits liés à la double appartenance, favorisant ainsi les apprentissages et l'intégration scolaire.

Certaines conditions cadre semblent cependant nécessaires pour assurer le succès de ces démarches. L'enseignement des langues premières doit être coordonné avec les objectifs de l'école régulière, les statuts des langues équilibrés. Pour cela, des aménagements institutionnels paraissent indispensables : un plan cadre harmonisant les ordres d'enseignement, des objectifs clairs à la base de ces démarches, une coordination et une collaboration sur le terrain entre enseignants réguliers et LCO.

A la lumière de ces observations, nous allons maintenant aborder le canton de Vaud, en essayant d'en analyser les pratiques.

Le canton de Vaud

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'école vaudoise accueille un nombre important d'enfants allophones : avec presque 50% de classes très hétérogènes (OFS, 2003), il est le troisième canton le plus multiculturel, après Genève et Bâle-Ville. Par conséquent, la réflexion y a toujours été intense dans ce domaine. Nous allons reprendre nos trois critères, pour pouvoir comparer les pratiques et les caractéristiques institutionnelles vaudoises à celles des autres cas exposés.

Structures spécifiques de transition

Dans le canton de Vaud, les pratiques ne se démarquent pas fondamentalement de celles décrites précédemment. Les dispositifs d'accueil mis en place sont :

- au préscolaire : intégration des élèves allophones aux classes régulières, avec ou sans cours intensif de français en parallèle;
- au primaire : principalement intégration à une classe régulière, avec cours de français intensif, quelques classes d'accueil existent également;
- au secondaire : classe d'accueil à temps partiel ou complet, s'il y a assez d'élèves, ou cours de français intensif en parallèle à la classe régulière;
- des classes spéciales à temps complet peuvent être ouvertes pour les élèves sous-scolarisés (s'ils sont en nombre suffisant).

Formation des enseignants

Dans ce domaine, le canton ne propose pas encore de formations spécifiques. La HEP-Vaud, à la demande de la DGEO, est cependant en train d'élaborer une offre de formation complémentaire, à l'intention de tous les enseignants et de ceux qui interviennent en structure d'accueil en particulier. La formation initiale, par ailleurs, prévoit pour tous les futurs enseignants des éléments de formation axés sur la thématique des élèves allophones et de leur prise en charge. Par ailleurs, il existe des formations portant sur les démarches d'éveil aux langues par l'utilisation des moyens d'enseignement *EOLE* (Perregaux *et al.*, 2003), qui s'adressent à tous les élèves, et non seulement aux allophones. Ces derniers, cependant, comme on le verra plus en détail par la suite, peuvent bénéficier tout particulièrement de ces approches. Des formations continues à l'utilisation d'*EOLE* peuvent être délivrées aux enseignants LCO.

Présence et intégration des langues premières

Là aussi, la situation dans le canton de Vaud est en pleine évolution. D'une part, il y a la réalité sur le terrain. En comparaison avec les cas illustrés précédemment, celle-ci ressemble plutôt à la situation montréalaise qu'à la bâloise : les cours LCO sont délivrés en nombre par des écoles étatiques ou émanant d'associations, souvent dans les bâtiments scolaires, mais toujours en dehors de la grille horaire et en totale déconnexion par rapport à l'enseignement régulier. Il existe quelques exceptions à cette règle. Dans le cadre de projets développés dans certains établissements, des séquences d'enseignement bilingue, coordonnées entre enseignants

LCO et réguliers ont eu lieu. La majorité des enseignants vaudois ne semblent pas considérer les enseignants LCO comme des partenaires potentiels. L'opinion selon laquelle les cours LCO représentent une surcharge nuisible aux apprentissages en français est encore largement répandue, et transmise aux élèves et à leur famille. On peut dire que la conception dominante parmi les enseignants est encore celle d'une école monolingue francophone, malgré la présence très massive d'autres langues d'origine⁶.

En revanche, les responsables de l'école vaudoise ont été rendus attentifs à cette problématique. Comme ailleurs, cette sensibilité se manifeste dans les structures qui s'occupent des problèmes liés à l'accueil des élèves allophones : depuis les années 80, les travaux d'une commission de la DGEO réfléchit aux mesures à prendre. D'autres éléments institutionnels spécifiques existent : l'accueil des élèves allophones et/ou migrants est encadré par des chefs de file régionaux; la thématique est prise en charge par une unité de la Direction pédagogique de la DGEO.

Les écoles LCO sont des interlocuteurs officiels de la DGEO depuis longtemps. Leurs représentants ont eu des contacts suivis avec l'école obligatoire dans le canton de Vaud, au sein d'un groupe de consultation d'abord, et, plus tard, au sein d'un groupe plus informel d'enseignants LCO. L'ancrage institutionnel des cours LCO est en train d'être renforcé par des documents de référence, qui définissent des cadres de collaboration entre l'école vaudoise et les enseignants LCO⁷ et clarifient la position cantonale par rapport aux recommandations de la CDIP relatives aux langues premières des élèves.

Comme on a pu le constater dans les autres systèmes scolaires décrits, une mobilisation institutionnelle, tout en ne coïncidant pas forcément avec les préoccupations du terrain, suscite et entraîne des projets novateurs. On peut croire, comme le souligne Cummins, que la hiérarchie est l'un des facteurs clé de la réussite des allophones : « The principal of the school is seen as a key player in ELL students' academic achievement in most of the studies reviewed. She or he makes the achievement of ELL students a priority, monitors curricular and instructional improvement, recruits and keeps talented and dedicated staff, involves the entire staff in

6 Ces informations ont été recueillies au fil du temps dans différents cadres :
• une démarche d'évaluation d'un projet (Bus plurilingue – Livres migrants) de la Direction pédagogique de la DGEO. Par questionnaire, les enseignants ayant participé à ce projet ont été interrogés sur différents aspects de leurs pratiques (Batori, 2005);
• les réunions des chefs de file régionaux de l'accueil des élèves allophones;
• les réunions de la commission de la DGEO se préoccupant de l'intégration des élèves allophones.

7 DP-DGEO (2004), DP-DGEO (2006).

improvement efforts, and maintains a good social and physical environment. » (Cummins, 2000). Les mêmes effets, qui sont décrits ici au niveau des directions d'établissement, peuvent être ressentis, à plus large échelle, au niveau des cadres scolaires : pour susciter des pratiques efficaces, la mobilisation au niveau institutionnel autour de cette problématique nous paraît incontournable.

Si une politique concernant la place et le rôle des langues d'origine paraît se profiler de plus en plus clairement dans les directives de l'école vaudoise, il reste à favoriser l'implantation des pratiques effectives dans le terrain. Les enseignants en structure d'accueil ne peuvent pas toujours contribuer à cette tâche. Leur statut peu valorisé, autant du point de vue de la formation que de la reconnaissance, ne permet pas l'émergence d'un groupe d'experts de terrain à tous les degrés d'enseignement. C'est particulièrement vrai pour les enseignant(e)s intervenant auprès des jeunes élèves pour les cours de français intensif. Ces enseignant(e)s, en effet, ne sont pas toujours spécialisé(e)s dans l'accueil des allophones, alors que les enseignants de classe d'accueil ont un statut plus stable et un profil plus clair. Pour ces derniers, les besoins spécifiques de leurs élèves les amènent à se spécialiser par la pratique, en élaborant des stratégies et des approches didactiques adaptées. Certains, de plus, entreprennent des formations continues de leur propre initiative, mais sans reconnaissance salariale ou statutaire. Un effort est donc nécessaire, dans le domaine de la formation, pour que la qualité de l'enseignement délivré dans les structures d'accueil soit uniforme et pour revaloriser le statut des enseignants de ces structures. Parallèlement, les attentes devraient être clarifiées. Les structures d'accueil peuvent-elles être les seules responsables du processus de mise à niveau des allophones avec la classe régulière et ses exigences ? Une prise de conscience de la durée de ce processus, qui va bien au-delà de l'année de transition en accueil, nous paraît indispensable de la part de tous les enseignants. Il est illusoire de penser que l'élève allophone pourra s'adapter parfaitement aux classes régulières avant de les rejoindre. Favoriser cette transition est une tâche qui incombe à tous les enseignants, dans toutes les disciplines de formation.

Cette réflexion pose le problème de la durée de la prise en charge des élèves dans les structures d'accueil. Nous avons vu que les pratiques ont tendance à converger, au niveau international, vers des solutions similaires : une année de prise en charge spécifique, avec possibilité de prolongation si nécessaire, suivie d'une année de cours de soutien en langue d'accueil, en parallèle avec la classe régulière. Dans le canton de Vaud, les pratiques varient selon le degré scolaire. Au primaire, la prise en charge

dans les cours de français intensif suit des modalités très variables, autant pour le temps hebdomadaire de prise en charge que pour la durée de fréquentation. Au secondaire, par contre, la prise en charge est plus structurée si l'élève fréquente une classe d'accueil. Normalement, la prise en charge en classe d'accueil (à temps partiel ou complet) dure une année scolaire, avec prolongations possibles si nécessaire⁸. C'est essentiellement l'enseignant en structure d'accueil qui décide de l'orientation des élèves à la fin de l'année scolaire. En l'absence de critères externes clairs, auxquels se référer pour décider si le niveau atteint par l'élève primo-arrivant est suffisant pour rejoindre le cursus régulier, les pratiques ne sont pas harmonisées. Par conséquent, il est vraisemblable que, en fonction de critères locaux (climat général de l'établissement scolaire, représentations de l'« élève standard », statut de l'enseignant de classe d'accueil, etc.), les décisions prises ne soient pas uniformes à travers le canton. Cette situation représente un facteur d'inégalité potentiel, d'autant plus sensible s'il concerne des enfants dans la tranche d'âge du Cycle de transition, où se décide leur orientation en filières. Une standardisation des pratiques par un outil de référence des acquis des élèves allophones paraît donc nécessaire⁹.

8 Nous nous référons ici aux élèves ayant été scolarisés normalement dans leur pays d'origine. Pour les élèves sous-scolarisés, la transition dans une structure spécifique peut évidemment être plus longue.

9 Des travaux dans ce sens ont été récemment entrepris par la DGEO.

PRESENTATION DE L'ETUDE

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE, INSTRUMENTS DE RECUEIL DES INFORMATIONS

Cette partie relate les observations menées au cours d'un projet d'établissement visant à améliorer la prise en charge des élèves allophones. Le suivi de cette expérience, initiée à la demande de l'équipe de direction de l'établissement, constitue l'objectif général de notre étude. Rappelons qu'il s'agissait d'imaginer un modèle d'intégration des langues premières à l'école, pour en favoriser la reconnaissance, et améliorer ainsi l'intégration et les résultats scolaire des élèves allophones. La réflexion nécessaire à la conception d'un dispositif a été menée par l'auteure de ce rapport en collaboration avec Mme Spomenka Alvir, collaboratrice pédagogique de la DGEO-DP, spécialiste du domaine de l'allophonie et de l'interculturel.

Pour faciliter le suivi, des objectifs plus spécifiques ont été fixés. Il s'agissait notamment :

- d'inventorier, à travers une revue de littérature, les différents dispositifs de scolarisation des élèves allophones mis en œuvre et d'en analyser les caractéristiques. Le premier chapitre de ce rapport synthétise les résultats de ce travail de documentation et d'analyse;
- de mettre en évidence les représentations des différents intervenants – les enseignants réguliers, les enseignants LCO, les élèves et leurs parents – au sujet de la langue et culture d'origine, et de son rôle par rapport à l'école;
- de documenter l'évolution de l'intégration des élèves allophones. Grâce à des prises d'information successives auprès des élèves qui ont participé au projet, nous avons pu observer les effets du projet;
- de suivre et de favoriser la collaboration entre les enseignants réguliers et les enseignants LCO;
- d'explorer les compétences des élèves concernés en français et en langue première, à travers les épreuves cantonales de référence et des épreuves ad hoc.

Plusieurs types de supports ont été utilisés pour les différentes prises d'informations :

- des questionnaires : les enseignants réguliers, LCO, les élèves et les parents ont répondu à des questionnaires visant à cerner leurs représentations;
- des entretiens : les questions liées à la thématique de l'intégration scolaire ont été discutées avec les élèves au cours d'un entretien de groupe réunissant les enfants de chacun des groupes linguistiques intéressés. Ces entretiens se sont déroulés en fin d'année scolaire, en guise de bilan de l'expérience;
- des notes de séances : chaque réunion du groupe d'enseignants réguliers et LCO a fait l'objet d'une prise de notes détaillée. Une grille d'analyse a servi à l'analyse de ces documents;
- les épreuves cantonales de référence, les tests d'évaluation : les compétences des élèves qui ont participé au projet n'ont pas fait l'objet d'une évaluation. Cependant, leurs résultats aux épreuves cantonales de référence de français (octobre 2004) ont été récoltés, et mis en relation avec les résultats qu'ils ont obtenus à des tests réalisés au cours de l'expérience, dans le domaine de la lecture notamment.

ÉLÉMENTS CONTEXTUELS

Le projet *Reconnaissance et intégration des langues et cultures d'origine à l'école* s'est déroulé en 2004-2005. Les données ci-dessous concernent donc cette année scolaire.

Un établissement multiculturel

L'établissement secondaire où le projet a été expérimenté se trouve dans la banlieue lausannoise. La zone de recrutement de l'établissement est plutôt diversifiée par rapport à la catégorie socio-économique des habitants, et comprend des zones résidentielles et des zones industrielles. Les communes couvertes par l'établissement sont, elles aussi, disparates par rapport aux types d'habitants qui les composent.

En 2004, l'établissement accueillait 771 élèves au total. Plus d'un tiers (environ 37%) étaient de nationalité étrangère, et environ 30% parlaient, d'après les données officielles, une autre langue que le français en famille. Les langues étrangères les plus représentées étaient : le portugais (60 élèves), l'albanais (26), l'italien (27) et les langues slaves du sud (25). Le turc, l'espagnol et l'allemand étaient également présents (entre 19 et 13 élèves). 6 élèves sont de langue anglaise, et 40 autres sont allophones, sans plus de précisions sur la langue parlée.

Par le nombre d'allophones et par le nombre de langues représentées, l'établissement peut être défini comme hétérogène et multiculturel¹. Cette caractéristique a justifié l'introduction d'un projet centré sur les besoins particuliers des élèves allophones, l'équipe de direction se préoccupant de leur réussite scolaire.

Le dispositif introduit a concerné les quatre classes de 5^e année du collège, durant l'année scolaire 2004-05. Lors de l'introduction de ce dispositif, une deuxième étape était prévue, avec l'introduction d'un modèle pour les élèves plus jeunes, dès leur arrivée au CIN. Dans ce deuxième modèle, l'accent était plus fortement porté sur l'aspect cognitif du bilinguisme, puisqu'il s'agissait d'observer l'entrée des très jeunes élèves allophones dans la lecture, suite à la mise en place d'approches didactiques visant à renforcer la première langue des élèves et à stimuler chez eux les compétences de prélecture décrite précédemment. L'articulation entre ces deux étapes est restée un point faible de la démarche. En effet, c'est auprès d'enfants plus jeunes que le modèle expérimenté pourrait être le plus efficace. Mais, comme nous l'avons mentionné précédemment, le projet a été élaboré pour répondre aux besoins de l'établissement secondaire, confronté aux performances insatisfaisantes de ses élèves aux épreuves cantonales de référence passées en 5^e. C'est donc en 5^e, pour répondre à l'urgence de la situation, que le modèle a été implanté, alors qu'il aurait probablement produit des retombées plus intéressantes au niveau du primaire (dont l'établissement secondaire aurait bénéficié par la suite). Malheureusement, en raison des disponibilités des intervenants, la deuxième étape (plus prometteuse) n'a pas été mise en œuvre. Une suite a cependant été donnée à ce projet, sans accompagnement particulier, pendant l'année scolaire suivante, toujours pour les nouvelles classes de 5^e année (3 classes concernées).

En ce qui concerne les enseignants réguliers, toute l'équipe des maîtres principaux intervenant au Cycle de transition a été consultée au moment de l'introduction du projet, mais seul(e)s les enseignant(e)s de français et de mathématiques des quatre classes de 5^e ont été activement sollicité(e)s pendant l'année scolaire, soit 6 enseignant(e)s. Les maîtresses de français ont été les plus impliquées dans le projet, par la nature des interventions organisées. L'équipe de direction, et plus particulièrement la doyenne du CYT, a accompagné la démarche, en participant aux réunions et aux nombreux moments d'échange qui ont eu lieu.

¹ Notons que, selon les taux rapportés, il n'entrerait pas dans la définition d'établissement scolaire fortement multiculturel adoptée par le programme zurichois *Quims* (40% et plus d'élèves allophones).

Le modèle expérimenté

Le modèle d'intégration des langues et cultures d'origine mis en œuvre se base sur les principes illustrés dans la première partie de ce rapport. Ainsi, l'hypothèse principale qui le sous-tend est que des conditions plus favorables à la réussite scolaire des élèves allophones, autant sur le plan cognitif que sur celui de l'intégration scolaire, peuvent être créées grâce à un rééquilibrage des statuts des langues et cultures en présence. Cette modification passe par leur reconnaissance par l'institution scolaire.

Pour réaliser cet objectif, nous avons eu recours à une mesure qui n'a rien de novateur : la collaboration avec des enseignants LCO. Leur intervention dans l'établissement était prévue sous différentes formes :

1. des cours de langue et culture d'origine intégrés dans la grille horaire;
2. des cours d'éducation et ouverture aux langues, basés sur le manuel *EOLE*² (Perregaux *et al.* 2003) : les enseignants LCO sont intervenus dans les classes régulières (avec tous les élèves) pour deux séquences d'enseignement chacun;
3. des appuis de branche : les élèves allophones pouvaient suivre des appuis en mathématique et en français dans leur langue première. Les contenus à aborder étaient déterminés par l'enseignant régulier, le cours était assuré par l'enseignant LCO;
4. des interventions de traduction et médiation culturelle avec les parents : l'enseignant LCO pouvait participer aux rencontres entre les enseignants réguliers et les parents des élèves suivant ses cours, pour assurer la traduction et la médiation entre l'école et la famille, dans les cas d'intégration scolaire problématique.

Ces modules poursuivaient des buts différents. Les cours de langue d'origine visaient autant le renforcement des compétences en langue première – pour améliorer les résultats en langue scolaire – que sa revalorisation : la présence de cours LCO dans la grille horaire, en effet, correspond à une reconnaissance par l'école de l'importance des langues d'origine, et à une légitimation institutionnelle de leur utilisation. La coordination entre les

2 Les séquences *EOLE* proposent des activités d'éveil et d'ouverture aux langues. A travers des démarches comparatives entre le français et les autres langues (les langues enseignées à l'école, les langues premières des enfants, et bien d'autres encore), cette approche vise à « développer chez les élèves des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle; développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion à propos du langage et des langues; élargir leurs compétences à propos des langues (...); accroître leur motivation à apprendre des langues » (Perregaux *et al.*, 2003). Ainsi, la méthode propose de réfléchir sur le plurilinguisme, sur les familles de langues, sur l'intercompréhension entre langues voisines, sur des aspects plus formels (fonctionnement du pluriel, du genre), etc.

contenus enseignés dans les cours LCO et dans les cours de français devait en outre être favorisée.

Les cours *EOLE* devaient également contribuer à revaloriser les langues premières, en leur donnant une existence visible par leur utilisation en classe régulière avec tous les élèves (les séquences *EOLE* faisant référence aux langues traditionnelles de la migration, ainsi qu'à d'autres langues étrangères moins connues chez nous). De plus, le fait que les séquences étaient menées par des enseignants LCO renforçait le statut et le rôle de ces derniers, en tant qu'enseignants de tous les élèves. Par là, la langue qu'ils représentaient devenait également une discipline scolaire, et sortait, à ce titre, du domaine privé et familial, acquérant ainsi un nouveau statut.

La collaboration des enseignants réguliers et LCO dans les appuis avait pour but de faire interagir les deux ordres d'enseignants, autour d'objectifs appartenant au plan d'étude vaudois. Cette démarche commune devait stimuler la collaboration entre enseignants, afin d'éviter un fonctionnement en parallèle sans coordination entre cours réguliers et LCO. De plus, l'approche d'une même notion dans les deux langues de l'élève devait favoriser la création de « ponts » entre elles (au niveau lexical, par exemple) et une meilleure compréhension des notions traitées. Ce module devait permettre aux intervenants, enseignants et élèves, d'entreprendre une véritable démarche interculturelle : confrontation autour d'un objet commun, décentrage culturel (par rapport à l'autre et par rapport à la notion), construction d'un nouveau sens, négocié entre les deux langues et les deux ordres d'enseignement.

Pour terminer, les enseignants LCO, par leur intervention auprès des familles, pouvaient jouer les interprètes de l'école suisse, et cela non seulement sur le plan langagier, mais également culturel.

Dans ce modèle, comme dans d'autres similaires décrits en introduction, le rôle des enseignants LCO est très important. Ils sont en effet les « porteurs » de la démarche. Ils en sont le support et les garants. Ils permettent aux élèves allophones de s'identifier à une figure à mi-chemin entre l'école – et, à plus large échelle, la société – suisse et leur famille et culture d'origine. La présence de ces adultes « intégrateurs » permet de matérialiser la double appartenance des élèves allophones et de la reconnaître à l'école. Cela diminue pour ces élèves et leurs familles les tensions dues à la migration. Nous sommes, avec ce modèle, dans une action interculturelle d'*empowerment* des élèves allophones, comme préconisé par Cummins (voir introduction).

Le projet introduit dans les classes de 5^e a fait l'objet d'un suivi à deux niveaux :

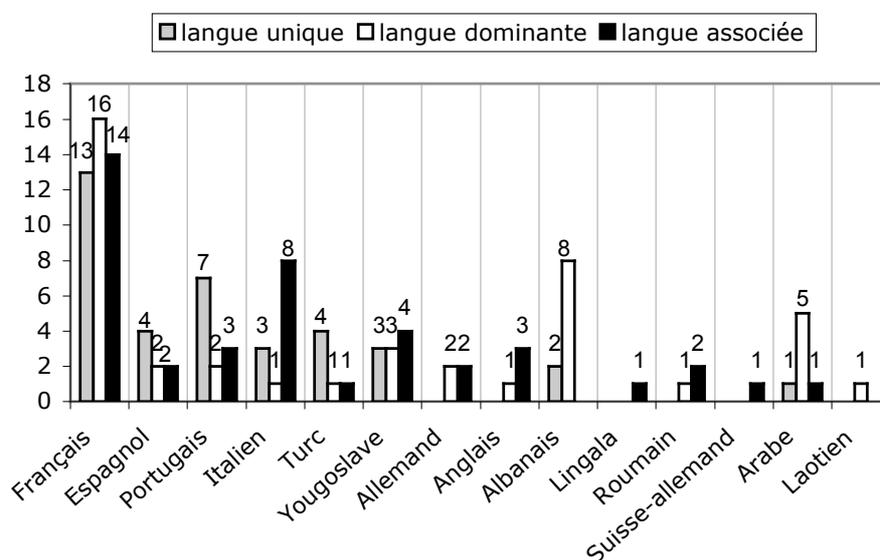
- le suivi institutionnel que la Direction pédagogique met en place pour chacun des projets d'établissement qu'elle autorise;
- un suivi plus spécifique, mené par l'URSP.

Population d'élèves concernés et procédure de sélection

Le premier pas dans la mise en œuvre de ce projet a été de déterminer les langues premières dont l'enseignement allait être organisé, et donc de sélectionner les élèves qui participeraient à cette expérience.

D'entente avec l'équipe de direction, une procédure de sélection a été organisée, à la fin de l'année scolaire 2003-04, dans les classes de 4^e de l'établissement primaire, dont les élèves sont scolarisés, dès la 5^e année, dans l'établissement qui a expérimenté le projet. Les 76 élèves de 4^e ont répondu à un questionnaire³, dont le but était de déterminer quelles langues étaient parlées par les élèves dans le contexte familial. Les résultats de cette première prise d'information sont résumés par le graphique 1 :

Graphique 1 : Langues présentes



3 Annexe 1.

Ces résultats sont intéressants à plusieurs niveaux. En premier lieu, ils ont servi à la sélection des langues d'origine participant au projet. Ce choix a été fait par l'équipe de direction et par les personnes ressource externes⁴ sur la base de deux principes : le premier a été, en toute logique, de sélectionner les langues premières les plus représentées, soit le portugais et l'italien (12 élèves chacune). Le portugais a finalement été sélectionné plutôt que l'italien, puisque ce dernier est bien plus souvent présent en tant que langue associée, et donc d'une importance moindre, tandis que le portugais est parlé *uniquement* à la maison par 7 élèves sur 12. Le portugais est donc une langue beaucoup plus active que l'italien⁵. À part ces deux langues, plusieurs autres sont parlées par des groupes d'élèves de taille comparable (une dizaine d'enfants) : l'albanais, le yougoslave⁶ et l'espagnol. L'albanais, plus souvent langue unique ou dominante à la maison, a été retenu.

En raison des limites fixées pour le projet (liées essentiellement aux coûts de l'opération), il avait été décidé de ne retenir que trois langues. Le choix de l'équipe de direction s'est porté, pour la dernière langue d'origine, sur le turc, à cause d'expériences précédentes avec des élèves turcophones plus que sur la base du nombre d'enfants concernés. Ce sont donc le portugais, l'albanais et le turc qui ont été choisis.

Compétences en français

La démarche de recherche que nous présentons visait à effectuer un suivi de l'expérience. Elle n'avait donc pas l'ambition d'en faire l'évaluation, par l'examen des performances des élèves par exemple. Les groupes d'élèves sélectionnés sont donc des groupes naturels (choisis par l'établissement en fonction des critères que nous venons d'exposer), et pas des groupes expérimentaux, sélectionnés rigoureusement en fonction de critères préétablis. Néanmoins, nous avons voulu obtenir quelques renseignements sur le niveau de compétence des élèves du projet en français. Leurs résultats aux épreuves cantonales de français, passées en septembre 2004 (avant le démarrage du projet), nous ont permis d'avoir au moins une indication de leur niveau de réussite. Les résultats des élèves sont présentés en fonction de leur participation ultérieure aux cours LCO organisés : comme on le verra par la suite, en effet, une partie des élèves

4 Nous désignons par là les deux personnes qui ont élaboré et suivi le projet (la collaboratrice pédagogique de la Direction pédagogique et l'auteur de ce rapport).

5 Il est important en effet de préciser que les élèves ont été interrogés sur la/les langue(s) parlée(s) à la maison, mais aussi sur la hiérarchie entre celles-ci. Sur la base des informations obtenues, nous pouvons avoir des indications sur les relations entre les langues en présence : est-ce qu'il y en a une qui domine ? Et si oui, laquelle ?

6 Nous avons réuni, sous cette étiquette, les réponses *yougoslave* et *serbo-croate*.

sélectionnés n'ont pas voulu les suivre, et sont donc sortis du projet (colonnes *élèves pas projet*).

Tableau 1 : Epreuves cantonales de référence : résultats des élèves par langue

Epreuves	Portugais						Albanais						Turc					
	Proj (n=5)			Pas proj (n=8)			Proj (n=6)			Pas proj (n=3)			Proj. (n=4)			Pas proj (n=1)		
	-	=	+	-	=	+	-	=	+	-	=	+	-	=	+	-	=	+
ECR Français	2	1	2	2	1	4	4	2		2	1		3	1				1
ECR Math.	2	2	1	3	1	4	3	2	1	3			4			1		

- : inférieur à la moyenne cantonale = : égal à la moyenne cantonale
 + : supérieur à la moyenne cantonale

Les élèves lusophones du projet (du moins ceux qui ont passé les ECR : les trois élèves primo-arrivants ne les ont pas faites) se différencient entre eux, selon qu'ils ont ou non continué à suivre les cours de portugais. Ceux qui les ont abandonnés ont obtenu, en moyenne, de meilleurs résultats. Ce constat n'est évidemment pas généralisable, mais il faut reconnaître qu'il ne va pas dans le sens des conclusions tirées de nos sources. Comme nous l'avons vu, d'après un grand nombre d'études, les élèves bilingues ont de meilleures performances scolaires que les monolingues. Or, dans notre cas, les élèves qui sont restés dans le projet « plus bilingues » que les autres (d'après les scores d'utilisation de leur langue d'origine, présentés ci-après) ont eu des résultats moins bons.

Par ailleurs, lusophones mis à part, on peut tout de même constater que la majorité des élèves, du projet ou pas, obtiennent des notes inférieures ou égales à la moyenne cantonale. Cela suggère qu'un problème de réussite scolaire existe pour notre population d'élèves.

Compétences en langue d'origine

Pour caractériser les groupes d'élèves sélectionnés en 4^e pour participer au cours LCO, un autre facteur à prendre en considération est leur niveau de compétences dans leur langue première. Différents supports nous ont permis de le documenter. Avant tout, le questionnaire rempli en fin de 4^e, au-delà de sa fonction purement organisationnelle, nous a donné un premier aperçu des pratiques langagières des élèves.

En ce qui concerne les informations récoltées, un premier constat s'impose, qui ne concerne pas que les élèves participant au projet, mais toute la volée interrogée : il existe un écart important entre les renseignements officiels sur les pratiques langagières des élèves et les renseignements vraisemblablement plus proches de la réalité, recueillis par questionnaire. En effet, d'après les statistiques scolaires, l'établissement présente un taux d'hétérogénéité linguistique d'environ 30%. Notre questionnaire, par contre, montre que seulement 13 élèves sur les 76 interrogés sont purement francophones dans leur environnement familial, ce qui représente un taux d'environ 83% d'allophones. Tous les cas de plurilinguisme signalés par les élèves ne recouvrent certainement pas une situation de bilinguisme actif, où l'élève ou ses parents utilisent exclusivement ou majoritairement une autre langue que le français pour tous les échanges quotidiens. Toutefois, ces données laissent présumer que la mixité linguistique est beaucoup plus répandue que ce que les statistiques en notre possession laissaient entendre⁷.

Pour essayer de cerner plus précisément le type de bilinguisme des enfants interrogés, nous avons construit un score indiquant si les compétences langagières dans la langue d'origine sont plutôt de réception orale, ou si elles sont aussi présentes dans le domaine de la production orale⁸. Nous ne présentons ici que les scores concernant les trois langues qui ont été retenues pour le projet : le portugais, l'albanais et le turc.

Tableau 2 : Scores de réception et de production orale par langue

Langue	Score de réception moyen (0-9)	Score de production moyen (0-9)
Portugais	6	3.25
Albanais	7.6	4.4
Turc	5.7	3.7

Comme on pouvait s'y attendre, les compétences de réception donnent lieu à un score plus élevé que les compétences de production. Les enfants albanophones semblent posséder des compétences plus étendues dans un domaine comme dans l'autre, ce qui est parfaitement logique avec l'histoire des migrations (la migration albanophone étant plus récente que les deux autres, la langue d'origine est plus intensément utilisée en famille).

⁷ Nous avons constaté le même phénomène dans un autre établissement vaudois.

⁸ Les élèves ont indiqué la langue parlée de préférence avec différents interlocuteurs. La langue utilisée a reçu un score de 3, 2, 1 ou 0 en fonction de sa dominance (3 si unique, 2 si dominante, 1 si associée, 0 si absente). Une moyenne de tous les contextes a été calculée, pour la réception et pour la production, pour chaque élève du groupe. Ces valeurs ont servi à calculer la valeur moyenne des groupes.

Leur bilinguisme est donc potentiellement plus équilibré que celui des deux autres groupes.

Le questionnaire qui a été utilisé pour choisir les langues premières du projet a fourni bien d'autres renseignements intéressants, qui ne sont pas d'une importance primordiale pour le suivi effectué. Comme les informations de première main sur les pratiques linguistiques des allophones en relation avec le contexte scolaire sont rares, il nous a semblé pertinent toutefois de les présenter plus en détail dans l'annexe 2.

D'autres informations sur les compétences en langue première des élèves ont été apportées par deux épreuves de lecture, organisées au cours de l'année scolaire 2004-05. Les enseignants réguliers et LCO ont choisi ce domaine de compétence comme objectif pédagogique commun. Des épreuves de compréhension écrite ont donc été proposées aux élèves. La première s'est révélée non satisfaisante⁹. Une autre épreuve de lecture a donc été élaborée. Les différentes traditions évaluatives ont été confrontées : en cours d'élaboration, il est apparu que les traditions d'évaluation de la compréhension écrite ne sont pas totalement équivalentes d'une langue à l'autre. En français, selon les enseignantes régulières, la compréhension écrite est vérifiée sur la base de questions portant sur le sens global du texte, mais également sur des items concernant la signification des mots en contexte, ou la compréhension d'éléments plus marginaux ou implicites¹⁰. En turc et en portugais, par contre, la compréhension globale seule est évaluée. De plus, l'enseignant de portugais rapportait que, dans la tradition lusophone, la compréhension du texte est souvent vérifiée par des questions ouvertes, à travers une production écrite de l'élève (l'élève est amené à exprimer son avis, à commenter la raison d'un événement, etc.). A partir de ces différences, un questionnaire réunissant des items représentatifs des différentes traditions et de différents degrés de difficulté a été élaboré. L'épreuve a été présentée dans les langues premières aux élèves des cours LCO, et en français aux autres élèves des classes de 5^e année. Cette fois, les conditions de passation ont été standardisées. Le tableau 3 résume les résultats des élèves par langue.

9 En raison du type d'items dont elle était composée (questionnaire à choix multiples) et de la non-standardisation de sa passation. Cette épreuve a tout de même eu le mérite de mettre en évidence le caractère diglossique de l'albanais. En effet, l'albanais écrit a été élaboré à partir d'une des deux variantes régionales que connaît cette langue, le *tosque*. Les élèves parlent, eux, l'autre variante, le *guègue*. De ce fait, ils n'ont pas accès au code écrit de leur langue.

10 Cette conception de l'évaluation de la compréhension écrite se base sur l'avis de quelques enseignantes, dans un contexte scolaire précis. Notre expérience du terrain, cependant, nous porte à croire qu'elle correspond aux pratiques cantonales.

Tableau 3 : Résultats des élèves au deuxième test de lecture, par langue

Test 2 (0-18 pts)	Portugais (n=8)		Albanais (n=6)		Turc (n=5)		Français (n=58)		Tous (n=73)	
	Moy.	Ecart- type	Moy.	Ecart- type	Moy.	Ecart- type	Moy.	Ecart- type	Moy.	Ecart- type
	12.4	4.5	2.5	4.3	6	4.5	13.5	2.7	12.4	4.2

A cause de la différence de taille entre les groupes, il est difficile de comparer les résultats entre eux. Si l'on ne prend en considération que les trois groupes de langues d'origine, on peut faire plusieurs constats. Premièrement, en ce qui concerne les élèves albanophones, le test met en évidence leur très faible niveau de lecture dans leur langue première. Ces enfants sont, par ailleurs, ceux qui ont les scores d'utilisation de leur langue d'origine le plus élevé à l'oral. De toute évidence, leur bilinguisme n'est pas équilibré par rapport aux différents domaines d'utilisation de la langue. Cette constatation pourrait apporter un éclairage nouveau sur les performances de ces élèves en français : ce sont eux, en effet qui obtiennent les moins bons résultats aux épreuves cantonales de référence (sur 9 élèves, aucun n'obtient un résultat supérieur à la moyenne; 6 obtiennent un résultat inférieur à la moyenne). Les élèves de turc ont un niveau de lecture très médiocre, quoique meilleur que les albanophones : leurs résultats aux ECR de français sont tout aussi faibles que pour le groupe précédent. Les élèves lusophones, par contre, paraissent avoir un niveau de lecture en portugais comparable à celui des élèves testés en français, mais avec un écart-type supérieur. Comme on l'a vu, leur performance à l'ECR de français est aussi meilleure que celle de leurs camarades des autres langues. Il est tentant de voir ici l'existence d'un bilinguisme mieux équilibré, et donc à des retombées positives pour le niveau de compétence en langue d'accueil. On ne peut pas oublier, cependant, l'influence d'autres variables, comme la plus grande proximité entre le portugais et le français, en comparaison avec l'albanais ou le turc, ou la catégorie socio-professionnelle de la famille d'origine, ou encore la date et les conditions d'arrivée en Suisse, etc.

Avec toutes les précautions nécessaires, il nous semble que ces résultats interrogent les relations entre compétences en langue d'origine et en langue d'accueil, mettant en évidence des facteurs qu'il ne faudrait pas négliger, dans la réflexion sur les mesures aptes à améliorer les résultats scolaires des élèves allophones.



DEROULEMENT DU PROJET

Ce chapitre porte sur le déroulement chronologique du projet, depuis son implantation jusqu'au bilan, tiré une année scolaire plus tard. Au cours de cette année scolaire, la mise en œuvre du dispositif est passée par plusieurs étapes, correspondant à l'apparition de problématiques qui nous paraissent particulièrement significatives dans le domaine des fonctionnements interculturels. Plutôt que sur le « quotidien » du projet, c'est sur ces derniers aspects que nous allons nous concentrer.

LES CONDITIONS CADRE DU PROJET

Lors des concertations avec l'équipe de direction de l'établissement en vue de l'introduction du dispositif (élaboration et présentation du projet), les personnes ressource externes se sont efforcées de déterminer les attentes que l'on pouvait avoir vis-à-vis du projet et de fixer des conditions cadre pour que celles-ci puissent être remplies.

Concernant les attentes, une première modulation devait être posée : il est postulé que les répercussions de l'amélioration des compétences en langue première sur les compétences en français sont plus importantes si les deux langues se développent en même temps. Comme nous l'avons déjà dit, c'est donc pour les jeunes élèves allophones, au moment de leur entrée à l'école, qu'un dispositif comme celui qui a été expérimenté serait le plus efficace¹. Dans le cas d'élèves plus âgés, comme ceux de notre population, l'intervention pouvait paraître moins pertinente. Néanmoins, sur le plan de leur intégration scolaire, les effets positifs du rééquilibrage entre les langues et cultures en présence peuvent se faire ressentir à tout moment du parcours scolaire : le modèle restait donc adéquat, mais des effets positifs devaient être attendus surtout en relation avec le degré de « confort » des élèves, plus que dans l'amélioration immédiate de leurs compétences (une chose n'étant pas sans conséquence pour l'autre, bien évidemment). Cette mise au point a été présentée aux enseignants et à l'équipe de direction.

¹ Si un dispositif comparable à celui décrit ici était introduit au CIN, les enfants arriveraient en 5^e année après six ans d'enseignement parallèle du français et de leur langue première. A ce moment, d'après les recherches mentionnées précédemment, ils auraient rattrapé leurs lacunes dans tous les domaines de la langue, y compris ceux exigeant des compétences plus formelles (CALPS).

Une autre mise en garde nous a paru nécessaire, concernant la durée d'observation du projet. Le suivi étant prévu sur une année, il nous paraissait difficile de pouvoir observer des effets sur les performances des élèves dans un laps de temps aussi court. Par contre, nous nous attendions à pouvoir observer une modification au niveau des représentations et des comportements en relation avec la place des langues d'origine à l'école.

Les limites du projet et de ses retombées ayant été ainsi définies, des conditions cadre pour un déroulement satisfaisant ont été également déterminées. Pour que le dispositif aboutisse aux effets attendus, il nous semblait indispensable :

- d'obtenir l'adhésion des enseignants du CYT;
- d'accompagner l'introduction du projet par une démarche de formation des enseignants de l'établissement sur le bilinguisme et l'interculturalité;
- de reconnaître l'effort fourni par les enseignants par la mise à disposition d'un certain nombre de périodes de décharge.

Toutes ces conditions n'ont pas été remplies dans la même mesure.

Les périodes de décharge ont été octroyées. Par contre, la formation suggérée n'a pas été mise sur pied dans l'établissement, les enseignants réguliers n'en ressentant pas la nécessité. Les enseignants LCO, par contre, ont reçu une formation à l'utilisation des moyens *EOLE*, délivrée par la HEP.

Il est intéressant de comparer les conditions de mise en œuvre de ce projet avec celles des projets *QUIMS* (voir p. 37). Dans ces derniers, pour qu'un module soit installé, au moins un tiers des enseignants d'un établissement doivent exprimer leur accord. Par la suite, par contre, il est admis qu'il y ait des enseignants plus actifs (un groupe plus restreint) et d'autres moins (un groupe élargi). L'implantation d'un module *QUIMS* est toujours accompagnée d'une démarche de formation des enseignants. L'évaluation des projets a montré que les modèles de départ sont souvent transformés et adaptés par les enseignants qui les expérimentent, au cours d'un processus d'appropriation de la démarche. Dans notre cas, on ne peut pas dire que ces conditions aient été remplies : l'adhésion des enseignants au projet a été modérée, la formation n'a pas eu lieu, et le processus d'appropriation ne s'est à aucun moment pleinement mis en place.

MISE EN ŒUVRE DU MODÈLE

La phase de mise en œuvre du dispositif élaboré dans l'établissement a été marquée par la négociation entre les limites imposées par la réalité du terrain et l'idéal du modèle théorique. Comme on s'y attendait, cette confrontation ne s'est pas faite sans heurts. L'application d'un modèle ambitieux comme celui proposé aux enseignants a suscité des résistances, dues aux nombreuses contraintes imposées par le fonctionnement de l'école. Les prochains chapitres retracent le parcours de mise en œuvre pour chacun des modules proposés, les résistances ou difficultés d'implantation qu'il a rencontrées ainsi que son évolution à travers le temps. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les notes prises au cours des différentes séances tout au long de l'année scolaire. Il est important de préciser que, lors de ces réunions, les personnes présentes n'étaient pas toujours les mêmes. Les premières séances de présentation et de préparation du projet ont réuni tous les enseignants intervenant au CYT, l'équipe de direction et les enseignants LCO qui ont participé à l'expérience. Par la suite, seulement les enseignants concernés plus directement ont participé aux réunions, soit les enseignantes de français (toujours) et de mathématiques (parfois) des quatre classes de 5^e année (entre quatre et sept enseignants). Les avis rapportés les concernent donc majoritairement.

Les cours LCO

C'est de loin ce module qui a suscité le plus de discussions et qui a fait l'objet du plus grand nombre de négociations, ce qui confirme, à nos yeux, l'importance de son rôle dans ce type de dispositif. Nous allons donc les passer en revue, en distinguant l'origine des difficultés pour chacun des groupes.

Contraintes liées à l'horaire

La première pierre d'achoppement dans les négociations avec les enseignants réguliers s'est présentée au moment de décider quand les cours LCO devaient avoir lieu. Dans la conception du modèle, ces cours devaient se dérouler pendant l'horaire scolaire. Pour respecter ce principe, il a fallu négocier avec les enseignants, pour décider quelle période hebdomadaire devait être *sacrifiée*² pour permettre aux élèves concernés de quitter la classe régulière et se rendre au cours de *Langue et Culture*

2 Nous utiliserons l'italique pour citer des mots ou des phrases utilisés pendant les séances.

d'Origine. Notre proposition a été d'organiser les cours LCO en même temps qu'une période de français.

Cette proposition était motivée par plusieurs éléments. Premièrement, des raisons pratiques (les horaires des classes pourraient ainsi être conçus de manière à prévoir une période de français, alignée pour les quatre classes concernées); deuxièmement, cette solution renforçait les liens entre les cours de français et les cours LCO, en augmentant ainsi les chances qu'une collaboration se mette en place entre les deux ordres d'enseignement; troisièmement, l'un des postulats du modèle étant l'interdépendance des langues première et deuxième (langue d'origine et français), et donc la possibilité de transférer les acquis d'une langue à l'autre, il paraissait justifié d'allouer pour la langue d'origine une partie des ressources réservées à la langue seconde, le français.

Comme on peut l'imaginer, même si le postulat était admis en théorie, cette proposition a suscité d'importantes réserves chez les enseignantes de français, qui craignaient qu'une diminution des heures de français ne se révèle en définitive plus nuisible que favorable aux élèves allophones. Pour prendre en compte ces résistances, d'autres solutions ont été envisagées, sans succès. Face à l'impossibilité de trouver un consensus, c'est pour finir le directeur de l'établissement qui a tranché en faveur de la solution proposée à l'origine, c'est-à-dire le déroulement en parallèle avec une période de français.

Au delà de ces difficultés de mise en œuvre, les enseignants ont manifesté une attitude positive par rapport au projet, tout en exprimant leurs réserves : *c'est dommage de les sortir pendant le français. Cela devrait être en option. Mais [le projet] est un atout pour les élèves, un avantage pour eux; le programme est intéressant, mais il arrive trop tard dans le développement de l'enfant : c'est une bonne idée, importante.*

Une grande différence s'est manifestée entre l'attitude des enseignants réguliers et celle des enseignants LCO. Ces derniers se sont fait les porteurs du projet et se sont engagés dans cette démarche : *c'est l'occasion de sortir de l'isolement, de construire quelque chose de bien; le projet permet d'aller dans la bonne direction, de résoudre des problèmes dans l'école, d'établir un lien avec les parents.* Malgré cet investissement, ils ont aussi été sensibles aux difficultés : *en organisant les cours sur une période de français, il y a trois problèmes : le préjudice pour le français, la résistance des parents qui ne veulent pas que leurs enfants ratent le français, la résistance des enseignantes régulières; les enseignants suisses sont un peu méfiants, coopèrent peu.*

Avec un regard rétrospectif et analytique sur ces premiers pas de l'implantation, quelques constats s'imposent :

- les difficultés rencontrées et la manière de les résoudre sont symptomatiques du manque d'adhésion des enseignants au projet. Malgré les compensations prévues, toutes les modifications induites par le dispositif implanté ont été vécues comme des perturbations plutôt que des ajustements nécessaires des pratiques. Modifier ses pratiques d'enseignement implique toujours un gros investissement et une grande charge de travail, mais si la démarche ne résulte pas d'un choix (*on ne nous a pas demandé notre avis*), l'effort est ressenti comme excessif;
- l'imposition de certaines conditions cadre était indispensable pour garantir la validité du modèle mis en œuvre. De ce point de vue, le déroulement des cours LCO dans la grille horaire était un élément fort et incontournable. Mais il s'est avéré par la suite que le choix du français comme branche donatrice n'était peut-être pas le plus adéquat, puisqu'il n'a fait que renforcer l'opposition français–langue première, plutôt que la diminuer, comme nous l'avions supposé. Dans l'esprit des intervenants, l'enseignement de la langue d'origine se faisait au détriment du français, et non pas en synergie, comme dans l'esprit du modèle. Cette difficulté a été mise en évidence, lors du bilan final, par le directeur de l'établissement, qui a parlé de *problèmes de coordination au niveau de l'horaire*. Les parents, lors de la rencontre de bilan en fin d'année scolaire, ont manifesté la même préoccupation : *les enfants ont peur de rater quelque chose, c'est difficile après de préparer les tests*;
- la séparation entre l'aspect expérimental du projet (observation des effets induits par l'introduction de certaines conditions) et son aspect formatif (sensibiliser les enseignants à des démarches interculturelles, dans le but d'améliorer l'intégration scolaire des élèves allophones) n'a pas été suffisante. Les enseignants se sont sentis pris en otage par des exigences de mise en œuvre dont ils ne ressentaient pas la nécessité, celles-ci étant motivées par la volonté de garantir une certaine rigueur à l'expérimentation.

Contraintes liées au programme

La synchronisation des cours LCO et des cours de français écourtait le temps à disposition pour parcourir le programme prévu en 5^e année et entraînait des *difficultés d'organisation* (une partie des élèves quittant la classe, fallait-il leur faire rattraper ce qu'ils rataient ? Et comment ?). Les

enseignantes de français ont souvent exprimé cette préoccupation, qu'elles ressentaient comme une difficulté : *ça prend trop de temps, l'organisation de la classe est plus difficile.*

En revanche, après quelques mois de fonctionnement, cette contrainte a mis en route un processus très intéressant de négociation avec les enseignants LCO par rapport aux contenus abordés pendant leurs cours. Puisque ces derniers se substituaient aux leurs, il devenait indispensable de s'intéresser à ce qui s'y passait, pour voir dans quelle mesure cela pouvait correspondre aux objectifs de l'enseignement du français (*les contenus des cours LCO doivent être coordonnés aux contenus des cours de français*). C'est ainsi que les enseignants réguliers et LCO ont eu l'occasion de porter un regard sur leurs objectifs respectifs, et ont fini par déterminer un objet commun, les compétences en lecture. Cette négociation a débouché sur la démarche d'enseignement bilingue illustrée précédemment (épreuve de lecture multilingue).

Par rapport aux contenus de leurs cours, les enseignants LCO disent les avoir adaptés au contexte particulier de cette expérience : *les contenus sont adaptés, ce ne sont pas les mêmes que les cours « normaux » de Langue et Culture; les cours sont axés sur la lecture et la compréhension, sur la lecture et la traduction d'une langue à l'autre; le fait de formuler les objectifs de lecture à partir du programme et des objectifs du français rend l'organisation des cours LCO plus facile.* Cette adaptation des contenus a cependant aussi des conséquences problématiques : *comment assurer la cohérence de l'enseignement de la langue maternelle ?* Parallèlement, par contre, les cours de français n'ont pas évolué en fonction de l'expérience. Les enseignantes sont restées sur leurs positions : *le gain que le projet représente ne justifie pas qu'on fasse tomber des heures de français, le cours de français ne peut pas changer en fonction des cours LCO.*

Constats :

- une contrainte ressentie comme très gênante s'est finalement révélée très efficace pour mettre en route un véritable processus d'enseignement bilingue et interculturel;
- malgré la collaboration qui s'est instaurée avec les enseignants LCO, les enseignants réguliers n'ont pas paru trouver des compensations suffisantes à la perte d'une période hebdomadaire de français : cette difficulté a perduré jusqu'à la fin de l'expérimentation. Dans le bilan final, les enseignantes de français disaient que *les cours de français avaient été*

désorganisés par l'absence de certains élèves, les élèves en partant ratent des choses importantes, les élèves ont arrêté les cours LCO à cause de ce qu'ils rataient en classe.

Contraintes liées à la disponibilité des uns et des autres

Pour les enseignants LCO, les contraintes horaires sont particulièrement importantes, puisqu'ils travaillent dans plusieurs communes, régions et parfois même cantons : on peut aisément imaginer que le temps qu'ils consacrent aux déplacements est très important. Leur disponibilité pour les concertations entre enseignants (pour faire le point, définir des objectifs communs, ou simplement organiser le fonctionnement du dispositif) était donc réduite. Autant les enseignants réguliers que les enseignants LCO ont souffert de la surcharge de travail que le projet a entraînée.

Constat :

- une nouvelle fois, nous avons été amenés à constater combien l'organisation du temps scolaire et du temps de travail des enseignants est peu propice à l'introduction des innovations. Les temps de concertation et de réflexion devraient faire partie de la journée de l'établissement et de l'enseignant, et non pas se rajouter aux tâches courantes. La collaboration avec les enseignants LCO aurait été plus facile si ces derniers étaient, d'une manière ou d'une autre, rattachés à l'établissement (voir le projet bâlois).

Contraintes liées aux représentations

Les représentations des uns et des autres au sujet de l'allophonie, du rôle de la langue première et de l'interculturalité ont fait l'objet d'une démarche d'investigation dont nous rendrons compte dans le chapitre consacré à la présentations des différents résultats de recherche. Ici, nous voudrions nous limiter à rapporter les paroles des intervenants qui nous paraissent illustrer leur état d'esprit lors de l'expérimentation du dispositif.

Certains propos des enseignantes régulières les plus activement impliquées dans la démarche nous paraissent traduire leurs conceptions personnelles et leur évaluation de la situation des élèves. Ainsi, certaines d'entre elles ont dit que *le français est plus important pour les élèves que la langue maternelle*, ou que *la concurrence entre les cours de français et les cours de langue maternelle fait que les élèves sont déchirés*. Ce point de vue plutôt négatif a persisté jusqu'au bout de l'expérience.

Les propos des enseignants LCO, au contraire, montrent leur adhésion au projet depuis son introduction et jusqu'à la fin de l'expérience. Au début de l'année scolaire, ils disent avoir des *attentes positives par rapport à ce qui va se passer, et de l'enthousiasme*. Ils disent également que, *pour les élèves, c'est plus facile d'avoir un enseignant de leur langue*. Lors du bilan final, ils disent que *les cours LCO ont permis de valoriser la langue maternelle des élèves, de renforcer leur identité*. Ils pensent que leurs cours ont représenté, pour les élèves allophones, *un endroit où ils pouvaient s'exprimer en langue maternelle*. Cela a favorisé, d'après eux, un renforcement de *la confiance en soi, la découverte ou le renforcement du lien avec leur famille et leur pays d'origine*.

La composition des groupes

Les effectifs des groupes d'élèves qui ont participé aux cours LCO ont subi des modifications au cours de l'expérience. En début d'année scolaire, les familles des élèves sélectionnés pour participer au projet ont été contactées pour qu'elles autorisent leurs enfants à fréquenter ces cours. Certaines familles ont renoncé à cette possibilité. Dans ce tri initial, on voit déjà apparaître des modulations dans la relation avec la langue d'origine. Pour certains des enfants retenus initialement, la langue est trop périphérique en famille pour qu'elle présente de l'intérêt. L'enfant, dans ces cas, ne se définit pas en fonction de cette appartenance, la famille non plus. Dans d'autres cas, certaines appartenances sont conflictuelles. C'est le cas d'un élève, contacté pour participer au cours de portugais : le père, hispanophone, a refusé que l'enfant suive des cours de portugais, langue de la mère. Ces renoncements présentent pour nous l'intérêt de montrer que le modèle proposé ne correspond pas à tous les cas. Pour certains, la diversité culturelle doit être effacée, pour d'autres non. Ces renoncements doivent être pris en considération. Ils posent en effet le problème de l'évaluation, lors de la mise sur pied de dispositifs de ce genre, des appartenances respectives des élèves. Sans doute, il faut admettre que l'hypothèse théorique qui sous-tend le modèle élaboré ne s'applique pas à tous les élèves potentiellement concernés. La fidélité aux origines culturelles, ou leur abandon, est un des traits essentiels de la définition identitaire des individus (et des groupes, familiaux en tout cas). Beaucoup de doigté et de souplesse sont donc indispensables lors de l'appréciation de ces appartenances. Les refus doivent être acceptés, sans qu'ils remettent nécessairement en cause la validité de la démarche.

En cours d'année, d'autres cas de renoncement aux cours LCO se sont produits. Pour ces cas-ci, les motivations étaient différentes, liées avant

tout au conflit avec les cours de français que les enfants rataient. Le tableau ci-dessous retrace l'évolution des groupes d'élèves pour les cours de langue d'origine.

Tableau 4 : Effectifs des cours LCO

Langues	Elèves sélectionnés	Renoncements	Abandons en cours d'année	Effectif en fin d'année
Portugais	16	5	3	8
Albanais	10	1	3	6
Turc	5	-	1	4
Total	31	6	7	18

Le plus grand nombre de renoncements se vérifie pour le groupe des lusophones. Ceci n'a rien d'étonnant. La migration portugaise est la plus ancienne, et il est normal que les liens avec la culture d'origine se relâchent avec le temps.

Les séquences *EOLE*

Un autre module prévu par le dispositif était l'intervention des enseignants LCO dans les classes régulières de 5^e, pour y animer des séquences d'enseignement à l'éveil aux langues, inspirées des moyens *EOLE*.

Ce module, contrairement au précédent, a remporté l'adhésion générale de tous les participants. On n'a enregistré que des avis positifs à son sujet. D'après les enseignants réguliers, les élèves *ont beaucoup apprécié*; le fait que les séquences aient été animées par des enseignants LCO a représenté un plus. Les enseignants réguliers ont également signalé que ces séquences *sont bien si elles sont menées en parallèle avec le programme (par exemple avec l'histoire)*. Un seul problème a été signalé : *trop de périodes ratées à cause de ces animations*.

Les enseignants LCO ont rapporté à ce sujet que *autant les enseignants [réguliers] que les élèves aiment bien; ces cours sont bien pour les élèves, ils les font s'ouvrir aux autres langues, les valoriser : c'est une occasion de rapprochement entre eux*. Un autre signal positif est donné, à leur avis, par les réactions des élèves (y compris ceux des classes régulières) après le cours : *quand ils le croisent dans les corridors, les élèves saluent l'enseignant LCO en 15 langues*. Les enseignants LCO ont également signalé que *la formation HEP a été utile*.

Constat :

- les moyens *EOLE* constituent un excellent support, accessible et bien accueilli, qui permet des activités fédératrices dans les contextes multiculturels et plurilingues. Une porte d'entrée pour l'enseignement interculturel...

Les appuis

Nous avons eu peu de retours sur ce module. D'après le dispositif, les enseignants LCO pouvaient participer aux appuis de français et de mathématiques, pour aider les élèves, dans leur langue, à mieux saisir des notions mal comprises en classe régulière.

Ce module a été imaginé en s'inspirant de ce qu'on sait de l'enseignement bilingue³. Les recherches récentes⁴ dans ce domaine montrent que cette approche pédagogique se révèle efficace non seulement pour les apprentissages langagiers, mais aussi pour une meilleure assimilation des notions enseignées. Le décalage introduit par l'alternance des langues force en effet l'élève à mieux cerner l'objet qu'il est censé comprendre. Dans notre dispositif, ce module devait à la fois servir de support à une collaboration entre enseignants réguliers et LCO autour d'un objectif disciplinaire commun (et appartenant à l'école régulière), et à la fois être l'occasion pour les élèves de faire un véritable travail d'apprentissage bilingue (constructions lexicales, réflexions métalinguistiques autour de la structure des deux langues en contact, et découverte des avantages qu'on peut en retirer).

Ce champ d'interaction aurait pu être extrêmement riche. Mais la démarche exige des connaissances spécifiques (sur le bilinguisme, les activités métalinguistiques, l'enseignement bilingue, l'analyse contrastive des langues), et les enseignants s'y sont relativement peu aventurés. Quelques tentatives ont été faites pour des appuis en français. Les démarches les plus satisfaisantes ont concerné certaines notions grammaticales (la structure des phrases interrogatives : comparaison entre le français et le portugais). Assez rapidement, les enseignantes de français ont abandonné cette possibilité (*les appuis de français doivent être en français; les enfants demandent des interventions spécifiques, où les langues n'ont rien à*

3 L'enseignement bilingue consiste à enseigner une ou plusieurs disciplines dans une langue seconde. Les objectifs poursuivis sont l'apprentissage de la langue cible, mais aussi des objectifs disciplinaires.

4 Dans le contexte romand, une recherche est actuellement en cours sur ce sujet, dans le cadre du Programme national de recherche 56 (Berthoud & Gajo, *Enseignement bilingue: une chance d'améliorer l'apprentissage*).

faire). Le module a finalement été utilisé beaucoup plus souvent en mathématiques qu'en français, à l'intention d'une élève lusophone primo-arrivante. A ce sujet, l'enseignant LCO de portugais a rapporté avoir constaté des différences dans la manière d'enseigner les multiplications en portugais et en français. En définitive, l'enseignement bilingue a bien eu lieu, mais pas comme nous l'avions imaginé. Même si le dispositif a été peu utilisé, tous les enseignants se sont accordés à lui trouver de l'intérêt (importance de *l'appui « affectif » : pour l'enfant qui vient d'arriver, trouver quelqu'un qui lui explique les maths en portugais, c'est bien !*).

Constat :

- même s'il a été peu investi, ce module garde pour nous tout son intérêt, ne serait-ce que pour faciliter la transition des élèves primo-arrivants. Il nous semble également important que les enseignants développent des compétences dans les démarches interlinguistiques, pour trouver des outils adaptés à la multiculturalité des classes actuelles.

La médiation avec les parents

La possibilité de recourir aux enseignants LCO en tant qu'interprètes et médiateurs dans les entretiens avec les parents n'a été utilisée qu'à quelques occasions. Il est difficile de dire si cela est dû à la fréquence des rencontres avec les parents, au fait que, dans presque toutes les familles des élèves de la volée observée, l'un des parents ou les deux parlaient bien le français, ou à une autre raison.

Au cours des réunions auxquelles nous avons assisté, il a été relevé en tout cas que la possibilité de faire intervenir l'enseignant LCO n'était pas une solution spontanément évoquée par l'enseignante régulière (*je n'y avais pas pensé*). Une fois qu'elle a eu lieu, selon l'enseignant LCO, *l'intervention a été appréciée par l'enseignante*.

Par contre, la médiation avec une élève a été demandée par une enseignante externe au projet, pour une élève plus âgée.

Constat :

- ce type d'aide ne fait pas partie des mœurs des enseignants, habitués à l'autonomie. Pourtant, le recours à des « passeurs » avec la famille d'origine constitue un précieux outil en cas de conflits.

Résultats du projet

Pour terminer, il nous reste à relater les avis des participants concernant l'utilité du dispositif expérimenté, exprimés lors des dernières réunions de bilan qui se sont déroulées en fin d'année scolaire 2004-05, avec les enseignants réguliers et LCO d'une part, et avec les parents de l'autre.

Certains enseignants réguliers ont souligné que *l'évolution des compétences des élèves n'était pas visible pour l'instant*, d'autres que *les résultats risquaient d'être plutôt négatifs, puisque les élèves ont perdu des heures de français*. D'après eux, l'avis des parents par rapport au projet risquait d'être négatif, puisque les parents *ne veulent pas que les élèves ratent le français. Pour preuve, plusieurs enfants ont arrêté*. Toujours concernant les parents, les enseignants reconnaissent qu'ils ont apprécié d'avoir quelqu'un qui traduit (*c'est sécurisant*). Sur un plan plus général, les élèves allophones *sont là maintenant [en Suisse], et c'est ça qui est important !*

Malgré ces appréciations plutôt défavorables, les enseignants ont également remarqué des effets du projet sur le comportement des élèves, qui peuvent être qualifiés de positifs : *les élèves parlent turc entre eux, c'est la première fois ! Est-ce que c'est un effet du projet ?; Les élèves ont des besoins identitaires très forts; les élèves sont fiers de dire qu'il y a d'autres langues : est-ce un effet du projet ?; Nous avons découvert que certains élèves ont les mêmes caractéristiques dans les deux langues*. En guise de conclusion, les enseignants réguliers ont dit que *le projet est bon, mais il faut commencer plus tôt : le projet est plus adapté au CYP, pour favoriser une meilleure évolution des compétences de lecture, d'écriture. L'organisation y serait plus facile, puisqu'il n'y a pas des tranches horaires rigides comme au secondaire*.

Les avis exprimés sont donc ambivalents : d'un côté nous avons les difficultés pratiques de mise en œuvre (la perte d'une période hebdomadaire pour une partie des élèves, les périodes de français occupées par les séquences *EOLE*, la surcharge due aux concertations). D'un autre côté, les enseignants constatent des modifications du comportement des élèves. Ces modifications semblent aller dans le sens d'une amélioration de l'intégration des langues et cultures d'origine, et d'un enrichissement identitaire (*ils sont fiers, besoins identitaires*) des enfants.

Les parents des enfants concernés, contrairement aux craintes des enseignants et de la direction, habitués à une certaine difficulté à les mobiliser, étaient presque tous présents à la réunion de bilan organisée à leur

intention⁵. Ils ont tous rapporté le plaisir que leurs enfants avaient à suivre les cours. Les parents ont tous dit être favorables à la poursuite de l'expérience (*les cours de langue maternelle dans la grille horaire c'est mieux, mais pas pendant le français !*). Pour les parents albanais, *l'école suisse devrait se charger de l'enseignement de l'albanais*. Pour eux, les cours LCO ont été *une plage pour permettre aux enfants de parler à l'école de choses qui les concernent*. Une maman a signalé être *enchantée* par les progrès que sa fille a fait en écriture en albanais. Globalement, les parents n'ont exprimé que des avis positifs.

Ce qu'il faut retenir:

Points positifs :

- les parents et les enseignants LCO ont exprimé des avis très positifs;
- certains objectifs du projet semblent sur la voie d'être atteints : la diversité culturelle et linguistique des élèves allophones se manifeste davantage;
- le module *EOLE* a été très bien accueilli;
- le projet a contribué à rapprocher les parents migrants de l'école.

Points négatifs :

- les avis des enseignants réguliers sont restés mitigés (les contraintes organisationnelles sont ressenties comme trop fortes);
- la collision entre cours de français et cours de langue première a posé problème à tous les groupes;
- deux des modules ont été peu utilisés.

Suggestions :

- le projet est ressenti par les enseignants réguliers comme plus adapté à des élèves plus jeunes.

L'analyse de cette première série d'informations fait ressortir un bilan en demi-teintes. Les propos des enseignants réguliers semblent traduire une certaine réticence de leur part à entrer dans une démarche comme celle proposée par ce dispositif. Quelles en sont les raisons ? Sans avoir de cer-

⁵ Signalons, à ce sujet, la réaction du directeur de l'établissement, qui s'est dit *impressionné et intéressé par cette manière de fonctionner avec les parents* [avec une personne de médiation] *pour les impliquer aux projets de l'école*.

titudes à ce sujet (les enseignants réguliers n'ont pas été systématiquement interrogés là-dessus), les échanges qui ont eu lieu nous permettent de formuler quelques hypothèses :

- les enseignants n'étant pas les initiateurs du projet, ils l'ont ressenti comme une contrainte imposée. Il n'y a pas eu de leader à l'intérieur de l'équipe impliquée;
- l'élaboration du dispositif ne s'est pas faite avec eux. Ils n'ont donc pas pu le façonner en fonction de leurs besoins et disponibilités;
- le dispositif n'était pas totalement adéquat par rapport aux problèmes rencontrés par les enseignants. Ils ont à plusieurs reprises fait remarquer que le modèle leur semblait plus adapté aux degrés primaires. Le module destiné aux enfants plus jeunes n'ayant pas été mis en route, nous ne savons pas s'il aurait rencontré plus de succès auprès des enseignants;
- ce type d'intervention, novateur dans le canton de Vaud, est très éloigné des structures traditionnelles qui tentent de répondre aux difficultés des élèves allophones (appuis, classes spéciales, etc.). Il faut du temps pour qu'une nouvelle approche pédagogique puisse être acceptée. Dans ce sens, les enseignants réguliers ont dû jouer les explorateurs, sans en avoir la vocation. De leur point de vue, le modèle proposé n'était peut-être pas le meilleur pour leur venir en aide.

Ces remarques soulignent l'importance de la phase d'élaboration d'une mesure compensatoire avec les intervenants appelés à l'expérimenter. Un soin particulier devrait y être consacré, pour garantir l'adéquation entre la demande et la mesure mise en place, pour favoriser l'appropriation d'un projet par l'école.

RESULTATS : REPRESENTATIONS ET PRATIQUES

L'un des objectifs poursuivis dans le cadre de notre suivi était de mettre en évidence les représentations des uns et des autres à propos du rôle de la langue et culture d'origine à l'école, et de vérifier si l'implantation du dispositif amenait des modifications. La récolte des informations nécessaires a été effectuée par questionnaire.

LES GROUPES INTERROGÉS

Quatre groupes de participants au projet ont été interrogés : les enseignants réguliers, les enseignants LCO, les élèves sélectionnés et les parents de ceux qui ont continué de suivre les cours de langue d'origine. La récolte de données n'a pas été menée de manière identique pour tous les groupes interrogés.

◇ *Les enseignants réguliers*

Le questionnaire a été envoyé à tous les enseignants principaux qui intervenaient dans les classes du Cycle de transition de l'établissement en 2004. Tous n'étaient pas directement concernés par le dispositif, mais ils ont participé aux discussions lors de la mise en place. 13 enseignants sur 17 ont répondu, dont les sept qui participaient activement au projet (les 6 enseignants des classes de 5^e concernées et leur doyenne). La population interrogée est donc très petite, mais tous les enseignants principalement concernés ont répondu au questionnaire : nos résultats, bien que non généralisables, représentent donc les opinions de tous les participants. Pour pouvoir évaluer l'impact du projet sur les représentations des enseignants, un groupe de contrôle a été constitué. Le questionnaire a été adressé aux enseignants du Cycle de transition de deux autres établissements, étrangers au projet, mais dont la population d'élèves est au moins aussi multiculturelle que celle de l'établissement où l'expérience s'est déroulée. 16 enseignants extérieurs ont ainsi répondu au questionnaire, ce qui correspond à un taux de retour nettement inférieur à celui de l'établissement expérimentateur. Au total, nous avons collecté les réponses de 29 enseignants.

◇ **Les enseignants LCO**

Le questionnaire a été proposé aux trois enseignants LCO qui ont participé au projet, et à 7 autres, dans le même but que précédemment. Tous ont répondu.

Ces 39 enseignants (réguliers et LCO) ont été interrogés en septembre 2004, au moment où le dispositif démarrait.

Une deuxième prise d'information a été menée en juin 2005. Les enseignants qui ont participé activement au dispositif (enseignants réguliers et LCO) ont répondu une nouvelle fois au même questionnaire. Cette deuxième prise d'information devait mettre en évidence d'éventuelles modifications des avis exprimés, à la suite de l'introduction du modèle.

◇ **Les élèves**

30 élèves ont été interrogés par questionnaire en septembre 2004. Il s'agissait des élèves sélectionnés, sur la base du questionnaire de fin de 4^e, pour suivre les cours de L1. Tous ces élèves ont été interrogés, indépendamment de leur participation effective au projet. Nous obtenons ainsi deux groupes d'élèves, tous issus d'un environnement familial plurilingue (et donc concernés par un projet tel que le nôtre) : les uns ont choisi d'entrer dans la démarche, les autres l'ont refusée. Nous pouvons donc analyser leurs avis respectifs, et ainsi déceler les éventuels traits distinctifs¹.

Comme pour les enseignants, une deuxième prise d'information auprès des élèves a eu lieu au mois de juin, après une année scolaire d'expérimentation du dispositif. Par contre, à cette occasion les élèves n'ont pas été interrogés par questionnaire, mais ont participé à des entretiens. Cette deuxième technique nous a permis d'aborder plus confortablement des thématiques délicates.

◇ **Les parents des élèves**

Seuls les parents qui ont accepté en début d'année scolaire que leur enfant suive les cours de L1 ont été interrogés. Un questionnaire leur a été adressé au mois de février 2005, après quelques mois d'expérimentation. 25 familles ont été interrogées, seulement 15 ont répondu, malgré les pré-

¹ Rappelons qu'une première différence entre ces deux groupes est apparue dans le domaine de l'utilisation de la langue d'origine : les élèves qui ont choisi de ne pas participer au projet semblaient avoir un comportement langagier moins bilingue que leurs camarades qui ont poursuivi les cours LCO.

cautions prises pour rendre la démarche plus aisée (traduction du questionnaire dans les langues respectives des parents), soit 11 familles lusophones sur 11, 3 turcophones sur 5, et seulement une famille albanophone sur 9. Ces taux de réponse en disent long sur le degré d'intégration des différents groupes langagiers.auprès des parents, nous n'avons pas effectué deux prises d'informations successives, puisqu'ils étaient somme toute relativement extérieurs au dispositif. Leur avis en fin d'expérimentation a cependant été recueilli lors de la séance de bilan organisée à leur intention (cf. chapitre précédent).

LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire a été construit de manière à permettre la comparaison des points de vue d'un groupe à l'autre. Chaque population ayant une situation différente, et donc des approches et des expériences spécifiques à travers lesquelles interroger la problématique, il n'était pas possible d'aborder les différentes thématiques sous la même forme pour tous les interrogés. Pour cette raison, la formulation des items a été adaptée à chaque groupe, en fonction des rôles respectifs. Le parallélisme entre les différents items n'est pas absolu, certaines questions s'appliquant uniquement aux enseignants, d'autres uniquement aux parents². Par contre, les mêmes domaines ont été abordés, à travers les mêmes thématiques, ce qui permet la comparaison d'un groupe à l'autre. Au moment de son élaboration, nous avons opté pour un questionnaire très court. Cette contrainte nous a amenée à faire des choix parfois difficiles entre les possibles angles d'attaque et les thématiques à aborder. Dans notre document définitif, les items portent sur deux domaines, explorés par quelques thématiques :

Tableau 5 : Domaines et thématiques du questionnaire

<i>Domaines</i>	<i>Thématiques</i>	<i>Items</i>
Langues et réussite scolaire	• Allophonie et réussite scolaire	1-2
	• Allophonie et apprentissage des langues	3-6
	• Ecole et cours LCO	7-8
	• Statut et utilisation des langues en présence	9-14
Diversité culturelle et intégration scolaire	• Valeur culturelle des langues premières	15-16
	• Double appartenance, conflits identitaires et école	17-21
	• Reconnaissance des différences culturelles à l'école	22-24
	• Diversité culturelle et intégration scolaire	25-26
	• Ecole et familles migrantes	27-31

2 Pour cette raison, les tableaux qui suivent comportent des cases vides.

Comme déjà mentionné, le questionnaire pour les élèves traitait uniquement du premier domaine. Il nous a paru en effet difficile, pour des enfants de 10-11 ans, d'aborder par écrit la problématique de la diversité culturelle et de ses conséquences.

En plus des items sur ces représentations, le questionnaire proposait à chaque groupe des questions qui portaient sur des aspects plus factuels (problèmes rencontrés dans la pratique), les réponses apportées dans ce cadre faisant écho à celles concernant des opinions plus générales. Les résultats de cette deuxième partie du questionnaire sont commentés plus loin (chapitre *Résultats : les pratiques*).

RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE : LES REPRÉSENTATIONS

Les tableaux suivants présentent les réponses données par les quatre groupes interrogés. Les cases en grisé signalent l'avis majoritaire.

Les avis des enseignants réguliers sont détaillés selon leur participation au projet, ce qui permet la comparaison directe entre les deux sous-groupes. Nous avons procédé de la même façon par rapport aux réponses des élèves. Les avis des enseignants LCO, par contre, sont rapportés globalement. Pour aucun des items, en effet, la séparation en deux sous-groupes n'a mis en évidence des différences frappantes. Cela s'explique sans doute par la très petite taille du groupe interrogé.

Les résultats de la première prise d'information, en septembre, sont présentés sous forme de tableaux. Une deuxième prise d'information, en juin, ne s'adressait qu'à un petit nombre d'individus (les enseignants réguliers et LCO du projet), pour mettre en évidence une éventuelle évolution de leur représentations. Les résultats de ce deuxième volet sont présentés sous forme de commentaires. En plus, la deuxième série de réponses des enseignants LCO s'est avérée peu utilisable. En effet, l'enseignante d'albanais a dû être remplacée en cours d'année, pour cause de maladie. Nous avons donc collecté les avis des deux enseignants qui ont participé à l'expérimentation toute l'année, mais la comparaison de leurs réponses aux deux moments de l'année scolaire n'apporte rien de plus aux constatations que nous pouvons faire.

Langues et réussite scolaire

Les en-tête des lignes sont à lire de la manière suivante :

- *Ens. réguliers pas projet* : groupe d'enseignants consultés mais extérieurs au projet (groupe de contrôle);
- *Ens. réguliers du projet* : les enseignants de français et de mathématiques qui ont collaboré au projet et leur doyenne;
- *Enseignants LCO* : tous les enseignants LCO consultés (du projet ou non);
- *Elèves pas projet* : les élèves qui ont renoncé à participer aux cours LCO;
- *Elèves projet* : ceux qui ont continué les cours (un absent n'a pas répondu au questionnaire).

Le questionnaire prévoyait quatre positions pour situer les avis des interrogés : les réponses affirmatives (*plutôt / tout à fait vrai*) et négatives (*plutôt / tout à fait faux*) ont été ici regroupées, pour plus de lisibilité.

Allophonie et réussite scolaire

Tableau 6 : Première thématique « Langue et réussite scolaire »

Groupes interrogés	Item 1		Item 2		
	La maîtrise de la langue d'origine améliore la réussite scolaire.		Si tu ne parlais que le français, penses-tu que tes résultats scolaires seraient meilleurs, moins bons, ne changeraient pas (les langues n'ont rien à voir) ?		
	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Résultats meilleurs	Résultats moins bons	Résultats égaux
Ens. réguliers pas projet (N = 22)	12	6			
Ens. réguliers projet (N = 7)	6	1			
Enseignants LCO (N = 10)	10				
Parents (N = 15)	13	2			
Elèves pas projet (N = 13)	2	10	5		8
Elèves projet (N = 17)	9	7	3	6	6

Par rapport à cette thématique, les réponses des trois groupes d'adultes sont convergentes et favorables à la langue première (tableau 6, item 1), plus particulièrement pour les enseignants qui participent au projet. On peut noter, par contre, que les élèves sont beaucoup plus partagés par rapport aux bénéfices que l'on peut retirer sur le plan scolaire de la maîtrise de leur première langue. Les élèves qui ont abandonné le projet, eux, sont majoritairement convaincus de son inutilité dans ce domaine. On peut y voir d'ailleurs une raison de leur désistement.

A la deuxième prise d'information, au mois de juin, les enseignants réguliers du projet ont maintenu et même renforcé leur avis favorable (les sept interrogés ont répondu que maîtriser la langue d'origine améliore les résultats scolaires).

Allophonie et apprentissage des langues

Par rapport au plurilinguisme en général (tableau 7, item 3) la plupart des enseignants, toutes catégories confondues, sont d'avis qu'il n'a pas d'influence négative sur le niveau de compétence langagière. Quelques nuances apparaissent cependant si l'on considère non pas l'avis majoritaire, mais l'hésitation des groupes : les enseignants réguliers du projet sont plus unanimement favorables au plurilinguisme que leurs collègues qui n'en font pas partie. On pourrait voir là une influence des informations apportées sur ce sujet dans le cadre de l'implantation du projet, qui allaient justement dans ce sens. Les divergences apparues dans les réponses des parents pour ce même item nous paraissent très intéressantes : un quart des répondants en effet jugent négativement le plurilinguisme précoce.

Lors de la deuxième prise d'information (juin), les enseignants réguliers du projet maintiennent leur avis favorable au plurilinguisme, avec une évolution peu marquée en négatif (1 enseignant sur 7 pense cette fois que l'apprentissage de plusieurs langues peut avoir une influence négative sur les compétences langagières).

Le deuxième item du tableau ci-dessous visait à mettre clairement en opposition la langue première et le français, dans le but de faire apparaître les tensions qui peuvent exister entre les deux langues et cultures. On constate que, face à l'opposition *langue première / résultats en français*, tous les groupes manifestent des avis partagés. On pourrait être étonnés de constater que ce sont les enseignants réguliers (sans distinction de participation ou non au projet) qui s'expriment le plus largement

Tableau 7 : Deuxième thématique « Langue et réussite scolaire »

Groupes interrogés	Item 3		Item 4		Item 5		Item 6	
	Si les enfants apprennent plusieurs langues très tôt, ils finissent par n'en savoir bien aucune.		Il est préférable qu'un enfant migrant garde sa langue d'origine, même si cela peut entraîner de moins bons résultats en français.		Savoir sa langue d'origine est utile pour bien réussir en français.		Savoir sa langue d'origine rend plus difficile l'apprentissage de l'allemand.	
	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux
Ens. réguliers pas projet (N = 22)	3	19	12	9				22
Ens. réguliers projet (N = 7)		7	4	3				6
Enseignants LCO (N = 10)		10	4	6				9
Parents (N = 15)	4	11	4	9			4	9
Elèves pas projet (N = 13)					2	10	2	9
Elèves projet (N = 17)					9	7	2	13

en faveur de la langue d'origine. En ce qui nous concerne, les réponses des bilingues (enseignants LCO et parents) nous paraissent cohérentes avec les hésitations apparues à la question précédente : les parents paraissent pris dans une contradiction typique de la double appartenance, entre loyauté à la culture d'origine et impératifs d'intégration. Comme on le verra par la suite, ils affirment très clairement qu'il est nécessaire de rester fidèle à la langue et à la culture d'origine, mais, en même temps, ils donnent la priorité au français, dès qu'il est question de réussite scolaire. Il est évident que, dans cette situation, ils ne peuvent que transmettre des messages contradictoires à leurs enfants. Ce biais de désirabilité explique aussi leurs réticences à approuver le déroulement des cours LCO pendant une période de français. Les enseignants LCO réagissent à cette question comme les parents, manifestant une inclination à se mettre en retrait par

rapport au système scolaire suisse, ce qui doit vraisemblablement correspondre à un positionnement institutionnel.

En juin, les avis favorables diminuent (un seul enseignant sur 7 soutient la langue d'origine, même au détriment du français) et les non-réponses augmentent (2/7). L'évolution par rapport à cette thématique ne semble pas aller vers une plus grande ouverture aux langues d'origine, comme préconisé par le dispositif mis en place. Dans ce cas, son efficacité n'est pas confirmée.

Les enfants se distinguent des adultes bilingues par rapport à la relation langues–réussite scolaire (item 5). Les élèves qui ont participé au projet pensent plus souvent que les autres, comme on l'a déjà vu au tableau 6, que la langue première peut être utile au français. Cet avis favorable est peut-être une retombée du projet : il n'y a pas de correspondance marquée entre les enfants qui s'expriment favorablement ici et les parents qui s'expriment favorablement à la langue première au tableau précédent. Les avis des enfants ne sont donc pas systématiquement le reflet d'une orientation familiale. Dans ce cas, le projet semble avoir atteint son objectif. Mais la relation des enfants interrogés à la langue d'origine n'est pas la même, d'un groupe à l'autre : pour les uns, elle paraît être trop éloignée, pour les autres le lien est plus fort et la pratique plus active.

Si les relations entre langue première et français semblent être le point de convergence de certaines tensions, ce n'est pas le cas pour l'allemand (item 6), en tout cas aux yeux des enseignants et des élèves. Les parents sont de nouveau les seuls qui manifestent une incertitude sur le handicap que représente l'héritage langagier transmis à leurs enfants : un parent sur trois semble en effet craindre que le bilinguisme des enfants nuise aux apprentissages en allemand.

En juin, les enseignants réguliers semblent toujours convaincus, au contraire, de l'absence de telles retombées indésirables.

En résumé, la thématique *allophonie et apprentissage des langues* met bien en évidence le statut particulier des relations entre langue d'origine et langue d'accueil, celle-ci étant la langue de la réussite scolaire. Les enseignants réguliers sont les moins enclins à donner la priorité au français, si c'est au détriment des langues d'origine, comme les élèves du projet. Les parents sont les plus favorables au français, dès qu'il s'agit de réussite scolaire : leurs avis montrent donc, à l'échelle du groupe, une incertitude quant à la place et à la valeur à donner à la langue familiale

par rapport à l'école. Si, comme nous le postulons, les divergences dans les groupes correspondent à l'absence d'une tendance claire dans les populations observées, l'hésitation dans les avis des parents pourrait, dans certains cas, être source de tiraillements pour les enfants, qui peuvent être confrontés à des injonctions contradictoires.

Ecole et cours LCO

Tableau 8 : Troisième thématique « Langue et réussite scolaire »

Groupes interrogés	Item 7		Item 8	
	L'école devrait donner une place aux cours LCO		Les cours LCO surchargent les élèves	
	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux
Ens. réguliers pas projet (N = 22)	12	10	11	11
Ens. réguliers projet (N = 7)	5	2	6	1
Enseignants LCO (N = 10)	10		1	9
Parents (N = 15)	11	4	6	8
Elèves pas projet (N = 13)	5	6	10	3
Elèves projet (N = 17)	16	1	3	14

Ces deux items donnent un aperçu intéressant de la difficulté à envisager que l'école prenne en charge les cours LCO, comme la CDIP le recommande depuis longtemps. On voit que les enseignants réguliers sont partagés, mais adhèrent en majorité à cette idée (les enseignants du projet beaucoup plus nettement que les autres). Par contre, ils sont aussi enclins à penser que ces cours surchargeront les élèves (encore une fois, et de manière surprenante, les enseignants du projet beaucoup plus nettement que les autres). Les réponses des enseignants réguliers du projet peuvent paraître en contradiction les unes par rapport aux autres : la surcharge qu'ils craignent serait-elle le fait des conditions que le dispositif implique (nécessité de rattraper le travail manqué en classe, pendant les cours LCO), ou les cours LCO sont-ils ressentis comme concurrentiels par rap-

port au rendement des élèves en classe régulière³ ? Nous ne pouvons pas trancher sur la base des informations en notre possession. Une hypothèse nous paraît néanmoins pertinente : l'expérience des difficultés rencontrées au moment de l'organisation des cours LCO dans leur établissement pourrait être à l'origine de leur avis. Cependant, les élèves du projet répondent très majoritairement que l'école doit enseigner les langues premières, et que les cours LCO ne sont pas une surcharge. Les autres élèves, par contre, marquent encore une fois leur distance par rapport au projet en donnant les réponses inverses. Les réponses des parents se caractérisent une nouvelle fois par leur divergence.

Au mois de juin, les avis des enseignants réguliers par rapport à l'item 7 restent favorables à l'ouverture de l'école aux cours LCO. L'adhésion est cependant un peu moins marquée (4 personnes favorables, 2 défavorables). Pour ce qui est de l'item 8, les avis défavorables des enseignants se radicalisent (2 personnes trouvent *tout à fait vrai* que les cours LCO surchargent les élèves, et 4 *plutôt vrai*. Précédemment, seulement la position moins défavorable avait été choisie). Cette évolution pourrait être due, selon nous, à l'antagonisme entre le français et la langue d'origine, sur le plan des résultats scolaires. Pour les enseignants réguliers, le dispositif expérimenté semble renforcer cette opposition, au lieu de la réduire.

Statut et utilisation des langues en présence

Quelle langue faudrait-il parler dans quel contexte ? La langue première est-elle pertinente pour des activités scolaires, ou l'est-elle uniquement en dehors de l'école ? Ce questionnement se trouve à l'origine de la thématique que nous allons maintenant explorer.

Au moment de la conception de notre questionnaire, nous formulons l'hypothèse que les différents groupes ne devaient pas avoir la même représentation de la norme d'utilisation des deux langues en contact, langue d'origine et français. Les situations de communication que le questionnaire proposait se situent sur un axe allant de l'usage familial et privé (*en famille avec les parents*) à l'usage scolaire et public (*cours en classe*). Les situations intermédiaires s'échelonnent le long de cet axe. Nous nous attendions à ce que la perception du statut des langues varie d'une population à l'autre, les bilingues reconnaissant plus facilement que les enseignants réguliers la légitimité de la langue d'origine dans les contextes

3 En dehors de ce projet, l'école vaudoise a souvent eu un discours tendant à décourager l'inscription des élèves migrants aux cours LCO, particulièrement au secondaire et pendant les années d'orientation, en raison justement de la surcharge que ces cours entraîneraient.

publics, et peut-être même scolaires. Une reconnaissance limitée aux contextes privés, selon nos postulats, manifesterait l'attribution d'un statut moins fort aux langues d'origine. Le questionnaire prévoyait trois modalités de réponse : dans un contexte donné, on doit utiliser soit le français, soit la langue d'origine, soit les deux. Cette troisième modalité correspond à un mode de communication typiquement bilingue : son choix caractérise donc, à notre avis, une vision ouverte à la communication bilingue.

En ce qui concerne les enfants, leurs réponses ne sont pas de la même nature que les autres, puisqu'il ne s'agit pas de représentations (*en quelle langue les enfants d'origine allophones devraient parler ?*), mais de pratiques (*dans quelle langue fais-tu les activités suivantes ?*). De plus, nous avons proposé aux élèves des situations communicatives plus détaillées. Pour ces raisons, nous présentons leurs réponses séparément.

Tableau 9 : Quatrième thématique « Langues et réussite scolaire » (Statut et utilisation des langues en présence), adultes : Item 9 (Dans quelle langue les enfants allophones devraient-ils parler dans les situations suivantes ?)

	ens. réguliers pas projet (N = 22)			ens. réguliers projet (N = 7)			enseignants LCO (N = 10)			parents (N = 15)		
	Fran.	LO	Les deux	Fran.	LO	Les deux	Fran.	LO	Les deux	Fran.	LO	Les deux
Dans ces situations, il faut utiliser plutôt...												
En famille avec les parents		14	8		5	3		6	4	3	7	5
En famille avec frères et sœurs	6	5	11	2		5		4	6	1	4	8
En famille avec camarades	9	4	9	2	1	4		5	5	4	4	7
Dans le quartier avec camarades	12		10	2		4	1	1	7	2	4	8
Activité associative avec camarades	14		7	6		1	2	1	5	4	1	8
Pauses (école) avec camarades	18		2	5		2	3	1	4	11		3
Activité scolaire hors classe	19		3	2	1	4	5	3	2	13		2
Activité de groupe en classe	22			7			6	1	2	15		
Cours en classe	22			7			4	1	3	15		

Tableau 10 : Quatrième Indicateur « Langues et réussite scolaire » (Statut et utilisation des langues en présence), enfants : Item 9 (Quelle langue utilises-tu dans les situations suivantes ?)

Dans ces situations, j'utilise...	élèves pas proj. (N = 13)			élèves projet (N = 17)		
	Fran.	LO	Les deux	Fran.	LO	Les deux
En famille avec mes parents	4	1	8	2	10	5
En famille avec frères et sœurs	7		3	2	9	5
En famille avec camarades	10	1	2	9	5	3
Activité associative avec camarades	10		1	12	2	2
Activité scolaire hors classe (faire mes devoirs à la maison)	10		3	7	2	8
Activité scolaire hors classe (lire pour préparer un exposé)	13			12	1	3
Activité de groupe en classe	10	1	2	9	4	1

Sans entrer dans un commentaire détaillé, il est facile de remarquer que les avis des quatre groupes ne sont pas identiques. Les enseignants LCO (tableau 9) sont les plus favorables à l'utilisation des deux langues en contact, de même que les parents. Les enseignants réguliers du projet – peut-on y voir une modification des représentations consécutives à l'implantation du dispositif ? – se situent entre les enseignants LCO et les autres enseignants réguliers, beaucoup plus orientés vers le français. Pour ces derniers, la langue d'origine n'a droit de cité que dans la sphère familiale. En dehors de ce contexte, le français est la langue à parler, y compris avec des camarades de même origine linguistique. Dans la sphère de l'école, la langue d'origine n'est pas pertinente. Seulement les enseignants réguliers du projet la mentionnent pour les devoirs à domicile. Cette vision très monolingue des contextes d'utilisation contraste avec les représentations plus ouvertes à la langue première des allophones, décrites aux tableaux précédents (6, 7 et 8). Aucun groupe ne reconnaît la langue d'origine comme ayant un rôle à jouer en classe. Il en découle un statut moins fort pour les langues premières, particulièrement dans les représentations des enseignants réguliers.

La plupart des élèves, en particulier ceux qui ont abandonné les cours LCO, n'utilisent pas la langue d'origine en dehors du contexte familial (tableau 10). Le recul de leur première langue peut être interprété comme la conséquence de sa fragilité (les enfants perçoivent les normes sociales et s'y plient), ou comme le signe d'un recentrage sur la composante identitaire apportée par la culture d'accueil. Nous ne pouvons pas trancher entre ces deux hypothèses. Signalons toutefois les élèves du projet, qui disent utiliser la langue première dans le domaine scolaire pour faire les devoirs à domicile (8 élèves), ou en classe pour préparer un exposé (4 élèves). Lors d'activités de groupe en classe, au contraire, la langue d'origine est peu utilisée. Les élèves des cours LCO, par ailleurs, disent beaucoup plus souvent utiliser la langue d'origine pour parler avec les frères et sœurs, ce qui atteste encore une fois de la plus grande vitalité de ces langues chez eux.

Le questionnaire de juin montre une certaine évolution dans les opinions des enseignants relatives aux statuts des langues, et aux situations dans lesquelles la langue première est adaptée. Dans davantage de cas que précédemment, les enseignants du projet estiment l'utilisation des deux langues appropriée, au détriment du français. L'utilisation prônée se rapproche encore un peu plus d'un mode de communication bilingue, ce qui va dans le sens recherché par le projet.

En ce qui concerne les élèves, nous avons recolté d'autres données spécifiques à leurs pratiques des deux langues, qui permettent une lecture basée sur le genre d'activité langagière (réception écrite / réception orale).

Le tableau 11 inspire deux constatations : premièrement, les élèves qui ont poursuivi les cours LCO se caractérisent, une nouvelle fois, par une utilisation plus fréquente de la langue première, même si, dans les activités de réception écrite, le français domine chez tout le monde; deuxièmement, ce n'est pas l'opposition *activité scolaire / activité récréative* qui détermine le choix des langues, mais l'opposition *activité de réception écrite / de réception orale*. La langue première reprend une certaine dominance, même chez les élèves qui ont quitté les cours LCO, dans des contextes de réception orale. Ces données apportent un nouvel éclairage sur les comportements langagiers de la population observée.

Résultats : représentations et pratiques

Tableau 11: Quatrième thématique « Langues et réussite scolaire » (Statut et utilisation des langues en présence), enfants : Item 9 (Quelle langue utilises-tu dans les situations suivantes ?)

	Elèves pas projet (N = 13)			Elèves projet (N = 17)			
	Fran.	LO	Les deux	Fran.	LO	Les deux	
Scolaire							Réception écrite
lire pour préparer un exposé	13			12	1	3	
Récréative							
lire des livres pour mon plaisir	9		4	8	4	5	
lire des BD	13			9	4	4	Réc. orale
lire des journaux	10	1	2	8	5	1	
regarder la télévision	4		9	3	2	11	
regarder des films	6		7	5	3	9	

Au sujet de la pertinence des langues premières à l'école, nous avons posé quelques questions aux élèves sur leurs opinions et leur pratique :

Tableau 12 : Quatrième thématique « Langues et réussite scolaire » (Statut et utilisation des langues en présence) : autres items élèves

Groupes interrogés	Item 10		Item 11		Item 12		Item 13	
	Il faudrait pouvoir parler sa langue d'origine à l'école.		Je n'ai pas envie de parler ma langue d'origine à l'école.		Mes enseignants n'aimeraient pas que je parle ma langue d'origine à l'école.		Il est parfois utile de parler sa langue d'origine à l'école (avec d'autres camarades)	
	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux
Elèves pas projet (N = 13)	1	12	10	3	9		8	5
Elèves projet (N = 17)	12	7	5	12	8	6	13	4

Groupes interrogés	Item 14	
	Je parle ma langue d'origine à l'école	
	Jamais/rarement	Parfois/souvent
Elèves pas projet (N = 13)	9	4
Elèves projet (N = 17)	3	14

Les élèves se différencient selon leur participation ou non au projet. Très clairement, les élèves qui ont quitté les cours LCO pensent majoritairement que la langue première n'a pas sa place à l'école (items 10 et 11). Ils ne la parlent donc pas, même s'ils disent qu'elle est parfois utile (items 13 et 14). Les élèves du projet donnent les réponses inverses.

Les deux groupes se rejoignent pourtant, pour penser majoritairement que leurs enseignants n'aimeraient pas qu'ils parlent leur langue première à l'école, même si les élèves du projet sont plus partagés que les autres (item 12). Tous les élèves qui ont renoncé aux cours LCO se sont exprimés dans ce sens, ou n'ont pas répondu à cette question. Les enfants se conforment aux conceptions restrictives des enseignants, qui, comme on vient de le voir, n'accordent pas de légitimité aux langues d'origine à l'école. Pourtant, sur un plan plus général, leurs représentations n'étaient pas aussi négatives (tableaux 6 et 7). Un travail de réflexion devrait être mené de leur part, pour élaborer des positions plus claires. De plus, des signaux devraient être donnés aux élèves, sur leur ouverture aux langues et cultures d'origine, pour autant qu'ils y soient acquis.

Diversité culturelle et intégration scolaire

Valeur culturelle des langues premières

La valeur culturelle des langues premières n'est contestée par personne. De même, tous les groupes affirment nettement la nécessité de ce lien culturel avec ses origines. Tous les enseignants du projet adhèrent à ces affirmations à la fin de l'année scolaire.

Résultats : représentations et pratiques

Tableau 13 : Première thématique «Diversité culturelle et intégration scolaire»

Groupes interrogés	Item 15		Item 16	
	Savoir la langue de sa culture d'origine est nécessaire.		Parler sa langue d'origine contribue à maintenir le lien avec sa culture	
	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux
Ens. réguliers pas projet (N = 22)	19	2	21	1
Ens. réguliers projet (N = 7)	6	1	7	
Enseignants LCO (N = 10)	10		10	
Parents (N = 15)	14	1	13	1

Double appartenance, conflits identitaires et école

Tableau 14 : Deuxième thématique «Diversité culturelle et intégration scolaire»

Groupes interrogés	Item 17		Item 18		Item 19	
	Pour une bonne intégration en Suisse, les étrangers doivent accepter de s'éloigner de leur culture d'origine.		Pour les enfants migrants et leurs familles, le fait d'appartenir à une autre culture est plutôt une richesse qu'une difficulté.		Si la famille et l'école s'accordent sur leurs exigences, l'enfant migrant ne souffre pas de conflits identitaires.	
	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux
Ens. réguliers pas projet (N = 22)	6	13	15	5	21	
Ens. réguliers projet (N = 7)	5	2	4	3	7	
Enseignants LCO (N = 10)		10	10		10	
Parents (N = 15)		14	12	2		

Groupes interrogés	Item 20		Item 21	
	L'enfant peut éprouver des difficultés si les règles de la maison entrent en conflit avec les règles de la maison.		Pour un parent qui n'a pas été à l'école en Suisse, les exigences de l'école (ce qu'elle attend des élèves) sont parfois difficiles à comprendre.	
	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux
Parents (N = 15)	6	8	11	4

L'item 17, à cause de sa formulation très tranchée, met en évidence des dissensions entre les différents groupes, unanimement favorables aux langues et cultures d'origine,

comme nous l'avons vu auparavant. Ce sont les enseignants réguliers du projet qui adhèrent majoritairement à cette hypothèse « assimilative » du renoncement à la culture d'origine pour s'intégrer à la société d'accueil. Comment interpréter cette opinion défavorable à la diversité culturelle ? Doit-on y voir une influence du projet, qui met les enseignants sur la défensive, puisqu'il les bouscule dans leurs habitudes et leurs représentations ? S'agit-il, au contraire, des représentations personnelles des interrogés, indépendamment de notre intervention ? Nous n'avons pas de réponse à cette interrogation. Cependant, si la deuxième hypothèse était la bonne, force est de constater que le projet n'a pas modifié leur opinion (en juin, l'avis majoritaire des enseignants du projet est resté le même, quoiqu'un peu moins marqué). Cela ne peut que rendre plus difficile la collaboration avec les parents et les enseignants LCO, très clairement défavorables à cette manière de concevoir le processus intégratif des migrants. En revanche (item 18), les enseignants réguliers du projet se rapprochent des trois autres groupes dans une vision positive de la diversité culturelle, même si le groupe des enseignants du projet reste partagé. A travers ces deux items, leur représentation de la double appartenance culturelle semble incohérente, contrairement à celle des autres groupes interrogés. Ils paraissent hésiter entre la prise en compte des avantages qu'elle entraîne (une *richesse*) et les difficultés (une entrave à l'intégration). Lors de la deuxième prise d'information, en juin, les enseignants du projet se prononcent unanimement pour l'idée que la double appartenance représente une richesse.

Les autres items du tableau 14 explorent les représentations des interrogés sur l'influence de la diversité culturelle pour l'intégration à l'école. Le choix mentionné précédemment de limiter le nombre d'items du questionnaire nous a obligés à aborder cette problématique très vaste à travers un seul de ses aspects : la compréhension des codes de comportement et des attentes de l'école. Les réponses aux items 19 et 20 montrent une dis-

sension entre enseignants et parents. Tous les enseignants pensent que l'harmonisation des règles entre l'école et la maison améliore le confort des élèves allophones. La position des parents, par contre, est moins claire (item 20). Comme ils sont les partenaires de l'école dans la fixation des codes de comportement des enfants, ce manque de consensus pourrait entraver la collaboration. La deuxième question adressée aux parents (item 21) met en évidence le manque de transparence de l'école et de ses attentes pour des parents étrangers⁴. Cette difficulté pourrait contribuer à expliquer certains comportements des élèves allophones (incapacité à se conformer aux règles de l'école, qu'elles touchent au comportement ou aux apprentissages).

En résumé, les contradictions, les hésitations et les divergences apparues dans l'exploration de cette thématique peuvent d'une part contribuer à expliquer les difficultés rencontrées par les enseignants et les parents dans leur collaboration, sur lesquelles nous reviendrons plus tard; d'autre part, elles sont certainement source de malaise pour les enfants qui se trouvent entre un groupe et l'autre. Ces constatations nous renforcent dans l'idée que l'intervention de médiateurs participant aux deux mondes (l'école d'un côté, la communauté des migrants de l'autre) est nécessaire pour aplanir ces difficultés. Les enseignants LCO, comme on l'a vu, se situent entre une réalité et l'autre, et sont donc particulièrement à même de créer des ponts. Encore faut-il qu'ils soient reconnus de part et d'autre...

Reconnaissance des différences culturelles à l'école

L'item 22 montre un certain désaccord entre enseignants réguliers et parents, sur la dominance de la culture suisse à l'école. En ce qui concerne la prise en compte des différences culturelle par l'école (item 23), tous les groupes pensent qu'elle est nécessaire, avec plus d'avis contraires pourtant (un enseignant sur trois) chez les enseignants réguliers qui ne participent pas au projet. Les enseignants réguliers du projet ont ici une position intermédiaire entre les deux autres groupes. Ils se positionnent par contre comme leurs collègues (item 24), pour estimer que cette ouverture est suffisante dans le canton de Vaud, contrairement aux enseignants LCO.

Au mois de juin, les avis des enseignants réguliers du projet sont restés les mêmes par rapport à l'avis majoritaire.

4 On pourrait se demander, d'ailleurs, si des parents suisses auraient répondu différemment...

Tableau 15 : Troisième thématique «Diversité culturelle et intégration scolaire»

Groupes interrogés	Item 22		Item 23		Item 24	
	L'école devrait transmettre prioritairement la culture de la société suisse.		L'école devrait donner une place aux différences culturelles des élèves migrants.		L'ouverture culturelle de l'école vaudoise est suffisante.	
	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux
Ens. réguliers pas projet (N = 22)	22		15	7	20	
Ens. réguliers projet (N = 7)	7		6	1	5	
Enseignants LCO (N = 10)	7	3	10		2	4
Parents (N = 15)	7	8				

Diversité culturelle et intégration scolaire

Les deux dernières thématiques traitées par notre questionnaire concernent l'intégration scolaire des enfants d'une autre origine culturelle. Les débats d'opinion font souvent apparaître des représentations plutôt négatives à ce sujet. Dans la pratique, on ne peut pas nier que des problèmes liés à l'origine culturelle des élèves existent bel et bien dans les écoles. Qu'en est-il pour les enseignants du projet ? Partagent-ils ces convictions ?

Tableau 16 : Quatrième thématique «Diversité culturelle et intégration scolaire»

Groupes interrogés	Item 25		Item 26	
	Les enfants d'origine étrangère ont en général plus de peine que les élèves francophones à respecter les règles du cadre scolaire.		Quand un élève entre en conflit avec les règles du cadre scolaire, la diversité culturelle peut être une difficulté supplémentaire.	
	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux
Ens. réguliers pas projet (N = 22)	9	13	20	2
Ens. réguliers projet (N = 7)	2	4	6	1
Enseignants LCO (N = 10)		10	2	8
Parents (N = 15)			5	10

Les enseignants réguliers ne sont majoritairement pas d'accord avec l'item 25. On peut noter, cependant, que leurs avis sont moins unanimes, contrairement à ceux des enseignants LCO. L'item suivant ajoute un éclairage important à ces divergences. Les enseignants réguliers semblent largement convaincus du fait que la différence culturelle peut aggraver les difficultés d'intégration scolaire. Cela n'est pas surprenant, et correspond vraisemblablement à une réalité du terrain. Les adultes qui vivent la situation de la diversité culturelle, par contre, refusent cette affirmation.

D'après ces réponses, il nous semble que, dans les groupes interrogés, il y a un flottement face à la gestion de la multiculturalité. Si, à priori, on se refuse majoritairement à la considérer comme problématique (première et quatrième thématiques), on se rend compte des impasses potentielles, en cas de conflits. D'autre part, les parents interrogés, interlocuteurs de l'école dans la gestion des difficultés d'insertion, ne semblent pas conscients du fait que l'origine culturelle peut constituer une source de problèmes. Voilà une autre pierre d'achoppement dans la collaboration, qui nécessite l'intervention de médiateurs avisés.

En juin, on ne note pas de renversement de tendance par rapport au premier de ces deux items (25). Le désaccord se renforce légèrement (5 enseignants sur 7 trouvent fautive l'affirmation qu'il contient). La tendance majoritaire de septembre se renforce également pour l'item 26 (7/7 expriment leur accord). Les enseignants du projet restent donc sensibles, comme les autres, aux particularités que la prise en charge de cette population d'élèves présente.

Ecole et familles migrantes

Par cette thématique, nous voulions appréhender les opinions des uns et des autres à propos des outils à mettre en place pour la communication avec les familles d'origine étrangère.

Nos items mettent en évidence le positionnement des différents groupes par rapport au caractère spécifique de la prise en charge des élèves d'une autre origine culturelle, surtout en cas de conflit. Nous partions de l'hypothèse, en effet, que le dispositif mis en place devait augmenter la palette de réponses possibles en cas de dysfonctionnement d'un élève allophone, en fournissant des outils nouveaux (la médiation culturelle), plus adaptés que les approches classiques pour cette population particulière. La distinction proposée par les items 27 et 28 entre médiation *utile* ou *indispensable* s'inscrit dans ce cadre : nous pensions que les enseignants régu-

Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ?

Tableau 17 : Cinquième thématique «Diversité culturelle et intégration scolaire»

Groupes interrogés	Item 27		Item 28		Item 29	
	En cas de conflits avec des élèves migrants, des outils spécifiques (intervention d'un interprète, d'un médiateur, d'enseignants formés à ce type de situations, recours à un assistant social, etc.) sont...					
	... utiles pour la concertation avec les familles.		... indispensables pour la concertation avec les familles.		Quand un enfant étranger est en difficulté à l'école, il faudrait l'aide de quelqu'un (interprète, personne qui connaît bien l'école suisse, personne qui connaît bien le pays d'origine de l'enfant, etc.) pour bien se faire comprendre par les enseignants.	
	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux
Ens. réguliers pas projet (N = 22)	22		9	6		
Ens. réguliers projet (N = 7)	4		5	2		
Enseignants LCO (N = 10)	9		5	2		
Parents (N = 15)					12	3

Groupes interrogés	Item 30		Item 31	
	En cas de conflits, l'origine culturelle des élèves ne modifie pas le travail à faire avec les familles.			
	S'il n'y a pas de conflits particuliers, l'origine culturelle différente ne demande pas le recours à des outils spécifiques (intervention d'un interprète, d'un médiateur, d'enseignants formés à ce type de situations, recours à un assistant social, etc.).			
	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux	Tout à fait, plutôt vrai	Tout à fait, plutôt faux
Ens. réguliers pas projet (N = 22)	14	8	16	6
Ens. réguliers projet (N = 7)	2	4	4	3
Enseignants LCO (N = 10)	5	2	4	5

liers du projet, prenant conscience de la spécificité des besoins des élèves allophones, allaient plus facilement adhérer à la deuxième proposition. Il est évident, en effet, que tous les enseignants pourraient trouver une intervention de médiation culturelle utile : de là à prendre conscience du caractère *indispensable* d'un tel outil, il y a encore un pas à franchir. Nous constatons que les réponses obtenues vont effectivement dans ce sens, avec une adhésion plus marquée des enseignants du projet à l'item *outils spécifiques indispensables*, plutôt que *utiles*. Moins d'enseignants, cependant, adhèrent à l'item *indispensables* au mois de juin (3/7 contre 5/7 précédemment). Cette évolution va à l'encontre des effets attendus du projet. Les parents, quant à eux, sont d'avis que de tels outils sont nécessaires, en cas de problèmes (item 29).

Par rapport à l'item 30, les enseignants réguliers du projet semblent se distinguer des autres, en reconnaissant plus fréquemment la particularité liée à l'origine culturelle des élèves en difficulté. Ce type d'approche nous paraît refléter une démarche interculturelle réaliste, où les problèmes qui existent sont affrontés avec des outils adéquats. Comme auparavant, cette attitude se nuance avec le temps : en juin, les avis s'équilibrent (pour et contre l'item 30 : 3 personnes; une abstention). La majorité des enseignants LCO semblent plutôt dans une posture de déni des problèmes. Il est intéressant de noter que les deux avis opposés appartiennent à deux enseignants LCO du projet.

Une dernière question (item 31) portait sur les relations avec les familles, dans les cas où les élèves allophones ne posent pas de problèmes notables. Là aussi, les enseignants réguliers se différencient en fonction de leur appartenance au projet. Les enseignants du projet semblent proportionnellement plus enclins à faire appel à des outils spécifiques dans toutes les occasions, sans attendre que des problèmes apparaissent. Cette manière de voir les choses nous paraît aussi significative, par la prise en compte qu'elle présuppose des échanges nécessaires entre école et familles migrantes, d'une plus grande ouverture à l'interculturalité dans la vie scolaire. Mais cette modification ne résiste pas à l'usure de l'expérimentation : en juin, les avis des enseignants du projet se sont rapprochés de ceux de leurs collègues extérieurs au projet (5/7 sont à ce moment d'accord avec l'item 31, seulement 2 y sont opposés). On dirait que la pratique du dispositif a affaibli cette disposition plutôt qu'elle ne l'a renforcée, ce que nous avons constaté à plusieurs reprises.

Synthèse des résultats

Langues et réussite scolaire

- Nos analyses ont mis en évidence des différences entre les représentations des adultes et des enfants interrogés, par rapport au rôle de la langue première pour la réussite scolaire : les adultes sont majoritairement convaincus de son importance, tandis que les enfants en ont moins conscience. Des nuances apparaissent en fonction de la participation au projet : les opinions des participants sont plus favorables aux langues d'origine que les autres.
- Les enseignants réguliers ont estimé majoritairement que la maîtrise de la langue d'origine pourrait être utile pour la réussite scolaire. Cette vision positive de l'allophonie ne se confirme pas dans les réponses portant sur le statut des langues en contact (français et langues premières) : la majorité des enseignants pensent que les langues d'origine ne devraient être utilisées que dans la sphère familiale, avec les parents. En particulier, elles ne sont pas appropriées aux domaines publics, et encore moins scolaires. De nouveau, cependant, des différences existent selon la participation au projet (les enseignants et les élèves du projet sont favorables à l'utilisation des langues premières dans davantage de contextes).
- En ce qui concerne la deuxième thématique (*Allophonie et apprentissage des langues*), les enseignants sont largement favorables aux langues premières et au plurilinguisme (le fait de parler plusieurs langues n'est pas une menace pour un bon développement langagier des enfants, et l'apprentissage de l'allemand n'est pas moins aisé pour les enfants allophones). Si l'on met en opposition la maîtrise du français et celle de la langue d'origine, par contre, les avis favorables à cette dernière diminuent, mais restent majoritaires chez les enseignants réguliers. En comparaison avec les autres groupes d'adultes interrogés, les enseignants réguliers sont ceux qui montrent le point de vue le plus positif à propos des situations bilingues. Les réponses des parents, par contre, sont moins favorables. Leurs réponses semblent manifester l'existence de deux tendances opposées : d'un côté, ils soutiennent la valeur culturelle de la langue première (très importante et à sauvegarder), et de l'autre ils donnent la priorité à la réussite scolaire, dès que cette dernière est mise en opposition avec le maintien de la langue d'origine. Un tel positionnement n'est pas du tout étonnant (il est évident que les parents tendent à privilégier la réussite scolaire pour leur enfant), et fait partie des phénomènes connus dans la problématique de la scolarisation des

enfants allophones. Dans cette situation, les messages que les parents adressent à leurs enfants pourraient être contradictoires (devoir de fidélité à la langue et à la culture d'origine, mais en même temps devoir prioritaire de réussite en français).

- Par rapport aux relations entre l'école et les cours LCO, les enseignants réguliers participant au projet se différencient de leurs congénères, et sont plus favorables à l'enseignement des langues d'origine. Par contre, ils sont également beaucoup plus nombreux à être convaincus, en comparaison avec le groupe témoin, du fait que les cours LCO représentent une surcharge pour les élèves. Ces derniers, par contre, ne sont pas tous de cet avis (en particulier, chez les élèves du projet). Cette préoccupation ne semble donc pas fondée.
- Les opinions des groupes participant au projet, chez les enseignants réguliers et les élèves, se différencient souvent des groupes parallèles qui n'y ont pas participé. Chez les élèves, ces différences ne peuvent pas être attribuées uniquement à l'influence du dispositif expérimenté, mais aussi à un positionnement par rapport à la langue et à la culture d'origine, pour certains trop éloignées pour représenter encore un pôle de référence, ou trop « encombrantes » pour être cultivées. Pour les enseignants, par contre, les nuances constatées pourraient être le reflet de l'expérimentation, sans pour autant en avoir la certitude. Les représentations ayant subi une modification positive (et l'ayant maintenue après une année) concernent le rôle de la langue première pour la réussite scolaire et pour l'apprentissage des langues, et les contextes d'utilisation des langues d'origine. En revanche, leurs modifications par rapport à d'autres thématiques sont moins claires, ou reculent après une année de participation au projet.

Diversité culturelle et intégration scolaire

- Dans ce domaine, les avis entre les trois groupes interrogés montrent plus souvent des divergences que dans le précédent. Seuls les items relatifs à la valeur culturelle des langues d'origine (première thématique) ne montrent pas de contradictions entre les groupes, tout le monde étant convaincu de leur importance.
- Les enseignants réguliers et les parents ne semblent pas d'accord sur les conséquences de la double appartenance culturelle pour l'intégration scolaire. Ainsi, les parents affirment presque à l'unanimité la valeur de la culture d'origine (ils refusent l'idée de s'en éloigner pour s'intégrer et

voient la double appartenance culturelle comme une richesse), tandis que les enseignants réguliers sont plus partagés sur ces sujets (les divergences sont particulièrement fortes chez les enseignants réguliers du projet). De plus, les parents, contrairement aux enseignants réguliers, ne sont pas convaincus de la nécessité d'harmoniser règles et exigences entre l'école et la maison. Ils signalent également une difficulté à interpréter les attentes de l'école en Suisse. Les différences d'opinion constatées entre les enseignants et les parents nous paraissent des obstacles à la collaboration, du moins tant que les représentations des deux groupes ne pourront pas se confronter dans un dialogue ouvert et équilibré.

- Par contre, les réponses à un item de la troisième thématique (*Reconnaissance des différences culturelles à l'école*) situent les enseignants du projet dans une position intermédiaire, entre les avis des enseignants réguliers, moins favorables à la reconnaissance des différences, et des parents, beaucoup plus nombreux à soutenir cette idée. Ce positionnement plus ouvert subsiste jusqu'à la fin de l'expérience.
- Les questions portant sur l'intégration scolaire des élèves allophones, qui pourrait être plus difficile à cause de leur origine culturelle différente, montre de nouveau un positionnement intermédiaire des enseignants du projet, entre les enseignants LCO et les parents, qui ne croient pas à cette possibilité, et les autres enseignants réguliers, qui en sont par contre plus souvent convaincus.
- La dernière thématique met en évidence une plus grande conscience, chez les enseignants réguliers du projet, des spécificités qu'implique la scolarisation des enfants migrants par rapport aux opinions de leurs collègues.
- Là aussi, le positionnement différent des enseignants réguliers du projet par rapport à leurs collègues pourrait être une conséquence du projet. Dans ce deuxième domaine, nous remarquons que les positions des enseignants du projet sont parfois moins ouvertes à la diversité culturelle que celles du groupe parallèle. C'est notamment le cas en ce qui concerne la double appartenance culturelle (deuxième thématique). Après une année, cependant, les différences s'atténuent (leurs réponses tendent à se rapprocher de celles des autres enseignants). Le même mouvement est malheureusement aussi visible (et encore plus clair) dans les cas où le premier questionnaire avait mis en évidence chez eux une plus grande ouverture à l'interculturalité à l'école. Notamment, par

rapport à la collaboration avec des intervenants extérieurs jouant le rôle de médiateurs culturels, les enseignants réguliers qui ont vécu cette expérience pendant une année scolaire y sont moins favorables. Dans ce domaine, en définitive, l'introduction du dispositif n'a pas toujours eu l'effet escompté. Le projet montre ici ses limites : les contraintes associées à son introduction (collaboration avec les enseignants LCO, perte de périodes d'enseignement, etc.) ont pu être ressenties comme trop fortes par rapport à l'efficacité du dispositif, ou ce dernier a pu être jugé comme inadapté (notamment à cause de l'âge des élèves l'ayant expérimenté) à la situation de l'établissement et aux attentes des enseignants.

En revanche, en ce qui concerne la nécessité de donner une place aux différences culturelles à l'école, les enseignants réguliers du projet sont plus nombreux à en être convaincus en septembre, et ont gardé le même positionnement à la deuxième prise d'information.

LES RÉSULTATS : LES PRATIQUES

Dans ce chapitre, nous allons détailler les réponses données par les groupes interrogés à des questions centrées sur les pratiques et les expériences plutôt que sur les opinions et les représentations. Ces questions abordent certaines des thématiques explorées auparavant sous un angle plus factuel, et apportent un éclairage intéressant aux résultats commentés jusqu'ici. Dans certains cas, les faits et les pratiques rapportés contredisent les représentations, ou du moins ne vont pas dans le même sens; dans d'autres, par contre, les deux séries de réponses sont cohérentes entre elles. Dans cette partie du questionnaire, les questions posées aux trois groupes d'adultes ne sont symétriques que dans certains cas : nous avons préféré ne soumettre à chaque groupe que les questions portant sur les aspects les plus pertinents pour leur positionnement.

Allophonie et réussite scolaire, diversité culturelle et intégration scolaire

Ces thématiques ont été développées, dans cette nouvelle approche, uniquement avec les enseignants réguliers. Ce sont eux, en effet, qui sont confrontés le plus directement avec les difficultés d'intégration des élèves d'une autre origine à l'école.

Ces réponses peuvent être mises en relation avec le tableau 6 (les avis majoritaires penchaient plutôt en faveur de la diversité linguistique comme facteur de réussite), et le tableau 14 (l'origine culturelle n'influe pas négativement sur le respect du cadre scolaire, mais peut aggraver les problèmes). Sur le plan des représentations, l'origine étrangère n'est pas

perçue comme un facteur négatif pour l'intégration scolaire des enfants. Dans la réalité, par contre, la majorité des enseignants peuvent identifier des problèmes d'intégration scolaire spécifiques à cette population d'élèves. Plus de la moitié des enseignants, du projet ou non, (4 sur 7 pour ceux du projet, 14 sur 22 pour les autres) ont répondu dans ce sens. On voit que les représentations tendent à sous-estimer les problèmes qui existent en réalité. La volonté de ne pas stigmatiser les élèves d'origine étrangère pourrait expliquer cette tendance. Si cela était vrai, on pourrait en conclure qu'une bonne intention – ne pas faire de distinctions par rapport à l'origine des élèves, et donc lutter activement contre les traitements inéquitables ou racistes – aboutit à minimiser les problèmes, et donc à ne pas réfléchir à des réponses, à des outils et à des dispositifs plus adéquats pour répondre à des difficultés qui existent de fait.

Tableau 18 : Problèmes spécifiques rencontrés par les enseignants réguliers avec les élèves migrants (*plusieurs réponses possibles*)

Problèmes rencontrés		Réponses ens. Projet (n = 7)	Réponses ens. pas proj. (n = 22)	Total
Avec l'élève	Compréhension et maîtrise du français	2	2	4
	Attitude envers le travail scolaire (habitudes de travail différentes, résultats scolaires peu pris au sérieux, devoirs non faits)	2	5	7
	Manière de travailler à l'école (manque de motivation, incapacité d'exprimer ses difficultés, manque de concentration)	1	3	4
	Manière d'être à l'école (violence verbale et physique, discipline, respect des femmes enseignantes, comportement « clanique »)		11	11
Total (problèmes avec les élèves)		5	21	26
Avec les familles	Collaboration avec la famille (pas de dialogue avec les parents, résultats scolaires peu pris au sérieux)		7	7
	Caractéristiques des familles (peu de moyens financiers, niveau socioculturel bas)	1	2	3
	Encadrement familial inadapté (trop peu ou trop de soutien, parents absents, exigences différentes)		7	7
Total (problèmes avec les familles)		1	16	17
Total		6	37	43

Au delà de ces considérations générales, le tableau 18 montre que les réponses des enseignants du projet se différencient des autres. Ils situent presque exclusivement les problèmes rencontrés dans le domaine des résultats et des attitudes envers le travail scolaire, tandis que les autres

mettent l'accent sur les problèmes de comportement, mais également sur les difficultés liées au contexte familial (contact avec les parents, caractéristiques des familles, etc.). Lors de la deuxième prise d'information au mois de juin, les enseignants du projet ont été 2 sur 7 à mentionner des problèmes spécifiques, soit : maîtrise du français (1 rép.), contact difficile avec les parents (1 rép.), attitude envers le travail scolaire (1 rép.), comportement violent (1 rép.); des modifications apparaissent, mais leur origine est difficilement identifiable.

Une autre question a été posée aux parents, qui pourrait être rattachée à la thématique *Diversité culturelle et intégration scolaire*.

Pensez-vous que l'école suisse devrait mieux traiter les enfants étrangers ? (n = 15 parents)

La plupart des parents sont satisfaits du traitement que l'école suisse offre aux enfants étrangers (8 parents sur 15). Dans le groupe des satisfaits, deux parents font néanmoins référence à une discrimination ayant existé, d'après eux, par le passé (*pas toutes les écoles, moins de discrimination aujourd'hui; encore des prof. qui n'acceptent pas la différence*). Les quatre parents qui répondent par l'affirmative souhaitent des améliorations de l'encadrement (*plus de support en dehors des heures scolaires; les aider et pas les mettre de côté; l'enseignant devrait prendre plus de temps, expliquer les devoirs*), ou la possibilité d'utiliser les langues familiales (*faire des fiches avec des questions en français et dans la langue maternelle de l'enfant*). Trois parents n'ont pas répondu à cette question.

Ecole et familles migrantes

Nous venons de voir que les enseignants réguliers, à l'exception de ceux du projet, ne considèrent pas avoir besoin d'outils spécifiques pour communiquer avec les familles migrantes. Les parents, eux, estimaient par contre de tels outils nécessaires.

La question que nous avons adressée aux enseignants concernait l'outillage le plus évident de la communication avec les familles d'origine différente, la traduction des entretiens. Comme le tableau 19 l'indique, cet outil de base n'est pas toujours acquis.

Dans la large majorité des cas, l'interprète le plus fréquemment utilisé est un membre de la famille ou de son entourage. Très rarement, les enseignants ont recours à des personnes appartenant à une association ou à un

interprète officiel, reconnu par le Département. On sait pourtant que la traduction n'est pas une opération anodine : pour assurer une bonne communication aux interlocuteurs, l'interprète doit posséder des compétences pointues, non seulement dans les deux langues, mais aussi dans l'acte même de la traduction. Une personne non formée à ce genre de tâche ne pourra pas garantir la qualité de l'échange, à plus forte raison si le contexte est conflictuel, comme c'est souvent le cas lors d'entretiens avec les parents à l'école. De plus, un membre ou un ami de la famille est impliqué dans le conflit, et ne peut donc pas fournir une activité de traduction « non parasitante ». Comme nous le voyons, dans ce domaine, même le minimum n'est pas acquis. Un travail de sensibilisation ne peut donc être que bienvenu.

Tableau 19: Interprètes rencontrés pour les entretiens avec les familles migrantes

	Ens. rég. projet (n = 7)	Ens. rég. pas proj. (n = 22)	Total (n = 29)
Membres de la famille (grand frère ou sœur, oncle, tante...)	4	15	19
Ami de la famille	2	7	9
Personne appartenant à une association	1	3	4
Interprète officiel	1	3	4

Les réponses des enseignants du projet à la deuxième passation du questionnaire restent stables. Un seul item se modifie, avec une augmentation du recours à une personne appartenant à une association comme interprète. On peut supposer que les enseignants ont fait référence aux enseignants LCO qui sont intervenus au cours de l'expérience. On peut penser que, si des personnes ressource sont disponibles, les pratiques pourraient évoluer rapidement.

Les parents ont eux aussi été interrogés sur la qualité de la communication avec les enseignants, et sur les outils à mettre en place :

Au cours des entretiens avec les enseignants de votre enfant, la communication a été... (n : 15 parents)

De toute évidence, en dépit des lacunes mises en évidence, les parents qui ont répondu au questionnaire sont satisfaits des échanges qui ont eu lieu avec l'école (*communication très satisfaisante* : 8 ; *assez satisfaisante* : 7). Une seule suggestion a été faite, pour améliorer la qualité des échanges

(*téléphoner au prof. de portugais*). Les parents d'une partie des enfants allophones qui ont participé au projet semblent bien intégrés et à l'aise en français. Cependant, rappelons que le taux de réponses des parents au questionnaire (15 familles sur 25 seulement ont répondu) relativise cette appréciation positive : on peut supposer que, pour certains, la communication reste difficile, malgré la traduction du support. Par contre, rappelons que, lors de la réunion proposée aux familles des élèves du projet en fin d'année scolaire, après une année d'expérimentation, les parents étaient tous présents. Ce résultat a été obtenu grâce à la médiation des enseignants LCO, qui ont discuté de la convocation envoyée par la direction de l'établissement avec les parents. Le lien social établi avec les enseignants LCO (dans un des cas, moyennant une rencontre avec les familles en terrain neutre, une bibliothèque multiculturelle) a facilité le rapprochement des familles migrantes à l'école, et leur participation très active à la rencontre de bilan. Cette expérience semble indiquer des pistes efficaces pour la collaboration école-familles d'une autre origine culturelle, instaurée grâce à une personne qui fait le pont entre l'institution scolaire suisse et les parents.

Ecole et cours LCO

Les enseignants réguliers et LCO ont été interrogés sur leurs pratiques et expériences par rapport à la place des cours LCO à l'école.

Tableau 20 : En ce qui concerne le canton de Vaud, comment qualifieriez-vous les relations entre l'école suisse et les enseignants de langues et cultures d'origine? (*Plusieurs réponses possibles*)

	ens. réguliers projet (n = 7)		ens. réguliers pas proj. (n = 22)	ens. LCO (n = 10)
	Sept.	Juin		
L'école suisse rejette les enseignants LCO			1	
L'école suisse ignore les enseignants LCO	1	1	6	4
L'école suisse tolère les enseignants LCO	3	4	9	6
L'école suisse favorise les enseignants LCO	1	1	3	1
L'école suisse collabore avec les enseignants LCO	1	4	3	2
Total	6	10	22	13

Lors de la première prise d'information, les enseignants réguliers s'accordaient pour dire en majorité que l'école vaudoise a une attitude au mieux indifférente par rapport aux cours LCO (*ignore* ou *tolère*). Cela va dans le sens des réponses résumées par le tableau 8 (items 7 et 8) (représentations de la place des cours LCO à l'école très partagées entre points de vue favorables et défavorables). En juin, par contre, plusieurs enseignants réguliers du projet font valoir, à juste titre, leur expérience de collaboration avec leurs collègues LCO.

En dehors du dispositif mis en place, les enseignants LCO ne sont pas (encore ?) considérés comme des partenaires par les enseignants réguliers.

Besoins

Cette dernière série de questions sort en partie de la grille de lecture posée par nos thématiques. Il nous a semblé important d'interroger les enseignants sur leurs besoins pour améliorer le parcours scolaire des enfants migrants. De même, nous avons interrogé les trois groupes d'adultes sur les besoins des enfants.

De quoi auriez-vous besoin pour traiter au mieux les d'élèves migrants qui posent problème du point de vue de leur réussite ou de leur intégration scolaire ?

Dans les réponses à cette question, on remarque une orientation différente chez les enseignants qui ont participé au projet ou non. Les premiers ont mentionné des facteurs qui peuvent être mis en relation avec le projet : disposer de personnes ressource (*personnes de même culture que les parents, interprètes, assistants sociaux* : 2 réponses en septembre, 2 en juin; *cours LCO précoces* : 1 rép. en juin). Les deuxièmes se sont concentrés autour des mesures d'encadrement (*plus de temps pour eux, moyens d'enseignement adaptés, pédagogie compensatoire* : 5 rép.). La collaboration avec les parents ne paraît pas aussi importante (ou problématique ?) dans l'établissement expérimentateur que dans les deux autres écoles (*parents mieux intégrés, cours français pour les parents, rencontres fréquentes, meilleure communication* : 4 rép. pour les établissements témoins, 1 seule pour l'établissement expérimentateur, en septembre). On peut faire l'hypothèse que les parents migrants présents dans la zone de recrutement de notre établissement sont peut-être mieux intégrés et plus aptes à communiquer que dans les autres cas.

Pour finir, une question, adressée aux trois groupes d'adultes, portait sur les besoins des élèves.

A votre avis, de quoi un enfant migrant aurait-il besoin pour réussir au mieux sa scolarité obligatoire ?

Les enseignants réguliers qui n'ont pas pris part au projet identifient quelques éléments dont les enfants étrangers auraient besoin d'après eux : avant tout, un encadrement scolaire et des compétences adéquats (*CIF, appuis supplémentaires, temps, classe à effectif réduit, maîtrise du français, leçons surveillées jusqu'à la fin de la scolarité* : 8 rép. sur 20). Pour eux, les réponses aux difficultés sont à rechercher à l'intérieur de l'école, et principalement en renforçant le soutien pédagogique. Viennent ensuite une meilleure collaboration entre l'école et les parents (*efforts des parents par rapport à l'école, valeurs et règles communes entre parents et école* : 5 rép.), et la qualité de l'encadrement familial (*aide et cadrage à la maison, soutien des parents* : 4 rép.). Les enseignants du projet privilégient également les solutions liées à l'encadrement scolaire (*progrès en français, appuis* : 3 rép. sur 5). Lors de la première prise d'information, aucun d'entre eux n'a pris en considération la collaboration avec les parents comme piste pour améliorer la scolarisation des enfants allophones. En juin, en revanche, deux enseignants l'ont mentionnée, ainsi que les cours LCO précoces. Ce changement de perception pourrait être attribué à l'influence du dispositif expérimenté, sans en avoir la preuve. Ce qui est évident, par contre, c'est que les pistes envisagées ont changé.

Les réponses des enseignants LCO donnent un point de vue intéressant, pour leur double pertinence : c'est en même temps un regard d'enseignant et de « migrant ». Pour eux, la collaboration avec la famille est importante, mais elle devrait les impliquer aussi (3 rép. sur 12). De même, les compétences langagières à renforcer ne concernent pas uniquement le français, comme précédemment, mais la langue première également (3 rép.). Il nous semble, par comparaison, que les enseignants réguliers du projet ont évolué, lors de la deuxième passation du questionnaire, vers des positions plus proches de celles-ci, ce qui correspond, encore une fois, aux objectifs du projet (installer une vision interculturelle). Enfin, pour les enseignants LCO, le facteur qui a été cité le plus souvent comme pouvant améliorer la réussite scolaire des enfants migrants est une solution harmonieuse des conflits identitaires liés à la double appartenance (4 rép.). Cette manière de concevoir la problématique correspond au cadre théorique posé en introduction.

La solution que les parents mentionnent le plus souvent est la qualité de l'encadrement scolaire (*compréhension de la part de l'enseignant, environnement accueillant, des professeurs qui les motivent* : 4 rép. sur 9). Cette position est proche de celle des enseignants réguliers hors projet, qui misaient aussi sur les structures de l'école pour améliorer l'intégration scolaire. Pour les parents, cependant, ce qui semble faire défaut n'est pas l'encadrement pédagogique (il ne demandent pas plus d'appuis), mais plutôt le contexte relationnel et motivationnel. Il n'y a pas, en réalité, d'identité de vue entre les enseignants réguliers et les parents, qui risquent bien de parler de la même chose sans se comprendre. Les parents mentionnent également une bonne intégration à la société d'accueil (2 rép.) et de bonnes compétences langagières en français ou en langue d'origine (2 rép.). Une réponse porte sur l'encadrement familial aidant.

En conclusion, l'analyse de la correspondance entre représentations et pratiques met en évidence quelques points intéressants :

- les enseignants réguliers ont une vision un peu angélique des élèves allophones et migrants : sur le plan des représentations, la diversité culturelle et linguistique n'est pas un problème, dans la réalité de nombreux problèmes spécifiques sont identifiés. Cette attitude, qui naît peut-être de la volonté de ne pas stigmatiser les enfants d'une autre origine culturelle, pourrait freiner la recherche de solutions spécifiques;
- les solutions à ces problèmes spécifiques sont recherchées avant tout à l'intérieur de l'école (encadrement pédagogique renforcé). Les dimensions touchant aux aspects identitaires et relationnels (très importants pour les enseignants LCO et les parents) ne sont pas pris en compte prioritairement. Une évolution dans ce sens est peut-être perceptible, à la suite de l'introduction du dispositif;
- les pratiques confirment les représentations, en ce qui concerne la place des cours LCO. Les enseignants réguliers, à l'exception de ceux du projet, perçoivent que l'école marginalise ces cours et les enseignants qui les donnent. Ces derniers n'apparaissent pas comme des partenaires, et la langue première ne constitue pas une solution aux difficultés;
- la communication avec les familles migrantes s'effectue encore avec des outils rudimentaires et peu performants, qui ne peuvent assurer une bonne compréhension de part et d'autre. Les parents qui ont répondu semblent s'accommoder de cette situation. Presque la moitié des familles interrogées, pourtant, n'ont pas participé à l'enquête, bien que

le questionnaire ait été traduit. Ce sont notamment les familles albanophones, vraisemblablement les moins intégrées à cause de leur parcours migratoire particulièrement difficile, qui ont le moins bien répondu au questionnaire. Pourtant, tous les parents des élèves albanophones qui ont continué les cours de langue première étaient présents, lors de la séance de bilan de fin d'année scolaire, au mois de juin. Comment expliquer cette différence d'implication ? Nous ne pouvons que formuler l'hypothèse suivante : au mois de février les parents ont été consultés par écrit (forme de communication traditionnelle de l'école), en fin d'année scolaire d'une autre manière : la convocation écrite a été accompagnée d'un contact oral avec l'enseignante d'albanais, qui avait organisé une activité à leur intention. Cette médiation a vraisemblablement permis aux parents albanais d'entrer en communication avec l'école et ses projets.

LES ENTRETIENS

Au mois de juin, nous avons rencontré les élèves qui ont participé au projet tout au long de l'année scolaire, pour une séance de bilan. Les entretiens se sont déroulés en classe, pendant l'une des dernières périodes du cours LCO. Le cadre était donc familier aux élèves, qui avaient également déjà rencontré l'enquêtrice lors de la passation des questionnaires, en début d'année scolaire. Les élèves des trois groupes linguistiques ont été interviewés séparément. Chaque entretien a duré approximativement 40 minutes. Lors de ces rencontres, un certain nombre d'enfants étaient absents : nous avons donc rencontré 7 enfants lusophones, 2 enfants turcophones et 5 enfants albanophones. Les entretiens ont été conduits sur la base d'un canevas qui reprenait les thématiques utilisées dans les questionnaires; ils ont été enregistrés et retranscrits par la suite. Lors de ces rencontres, les enseignants LCO étaient présents, et les enfants ont demandé à ce qu'ils restent en classe. Dans deux cas sur trois, ils n'ont pas participé aux échanges. Seule l'enseignante d'albanais est intervenue dans la discussion.

Dans l'exploitation des données récoltées, nous n'avons pas traité les avis exprimés au niveau des individus, mais des groupes. Par ailleurs, nous avons essayé, dans la mesure du possible, de classer les informations récoltées en fonction des thématiques.

RÉSULTATS DES ENTRETIENS : LES REPRÉSENTATIONS ET LES EXPÉRIENCES DES ÉLÈVES

Dans la présentation des résultats, nous avons voulu rester au plus près des paroles des enfants. Nous avons allégé le code de transcription autant que possible, afin de faciliter la lecture des passages rapportés¹.

¹ Signes utilisés : | (superposition), la: (prolongement de la voyelle : hésitation), .. (pause plus ou moins longue), (xxx) (mots incompréhensibles), (...) (omission d'un ou plusieurs tours de parole). GG : l'enquêtrice.

Premier domaine : langues et réussite scolaire

Allophonie et réussite scolaire

Notre canevas d'entretien ne prévoyait aucune question à propos de cette thématique. Indirectement, nous pouvons lui rattacher ce que les élèves ont dit concernant les appuis coordonnés menés avec les enseignants LCO, le module le plus strictement en relation avec l'amélioration des résultats scolaires par une approche interculturelle. Or, comme nous l'avons vu précédemment, ce module a été peu utilisé. Les enfants se sont donc exprimés à son sujet seulement à deux reprises : dans un groupe, pour mentionner le fait qu'ils n'étaient pas au courant de cette possibilité; dans l'autre, une élève primo-arrivante, qui a souvent été accompagnée aux appuis de mathématiques par l'enseignant de portugais, a relevé l'utilité pour elle de cette possibilité : *des fois aussi il allait à l'appui avec nous et .. il nous montrait ce qu'on devait faire; on a assez bien travaillé ... faire des tests .. lire ... ça me fait comprendre le français le portugais.*

Allophonie et apprentissage des langues

Dans ce contexte, l'influence du projet sur l'apprentissage des langues a été évoquée en relation avec les activités *EOLE* que les enseignants LCO ont menées dans les classes régulières. Deux des trois groupes interrogés ont dit que, à travers ces activités, ils ont reçu des informations nouvelles sur les langues en général. Ce module a été apprécié pour son caractère ludique et surprenant (*c'était amusant* : 1 groupe); un groupe a mentionné avoir pu découvrir d'autres langues, et s'apercevoir ainsi que la proximité avec celles qu'ils connaissent déjà rend d'autres langues accessibles (*on comprenait un peu*). Ces prises de conscience, tout à fait dans la ligne des objectifs visés par *EOLE*, contribuent à décloisonner les compétences langagières, à rapprocher les langues d'origine du français et d'autres langues, rendant ainsi la langue première des élèves plus intéressante, et le français moins inaccessible.

Ecole et cours LCO

Interrogés sur leur appréciation des cours de langue première suivis à l'école, les élèves se sont tous exprimés positivement, en mentionnant leur plaisir à apprendre leur langue familiale à l'école (3 groupes). Les trois groupes ont dit que les cours ont contribué à améliorer leur compétences en langue première : *on apprend l'alphabet albanais, on apprend à lire notre langue; on sait mieux notre langue après, et c'est important.*

Dans un groupe, un élève primo-arrivant a parlé du maintien des liens avec la langue et culture d'origine que ces cours permettent : *ça nous aide à ne pas oublier notre langue.*

La fabrication de ponts entre les deux langues en contact a été évoquée : *on apprenait des pronoms comme ça des verbes ... en portugais ... ça nous aidait en français aussi.*

L'aspect plus affectif de ces moments a été évoqué dans les trois groupes : les enfants ont aimé les cours à cause du lien avec les enseignants LCO : *le prof il était gentil, il explique très bien; on a aimé l'enseignant-e.* Pour les élèves, les enseignants LCO assument un statut à cheval entre le monde familial et le monde scolaire qui les investit d'un rôle quasi parental : nous avons assisté d'ailleurs à des manifestations des élèves allant très clairement dans ce sens.

Deux groupes ont dit que la solution qui consiste à suivre les cours LCO pendant l'école est préférable à celle de les suivre en dehors : pour un groupe, les conditions sont meilleures (moins d'élèves, donc plus agréable), et pour un autre cette solution diminue la surcharge :

GG : *Mais vous aimez mieux faire le mercredi après-midi (le cours) ou comme ça, en classe ?*

El 1 : *Maintenant*

El 2 : *Comme ça*

GG : *Comme ça ? Pourquoi ?*

El 2 : *Parce que moi le mercredi après-midi j'ai un cours*

El1 : *Moi les mercredis après-midi j'ai beaucoup de trucs à faire*

En dehors de ces appréciations positives, les élèves ont mentionné deux aspects problématiques des cours LCO.

Le fait de devoir quitter la classe constitue un handicap, en raison des activités manquées et du rattrapage à fournir :

- *on l'a [le cours] en plein dans les cours de lecture et puis lire ça fait du bien aussi*
- *plusieurs fois on a des tests... et ben à cause de ça nous on a des mauvaises notes*
- *et comme ça après nous on avait des devoirs... ils avaient lu déjà beaucoup de pages*

De plus, la synchronie entre cours de français et cours de langue première a augmenté l'opposition entre une langue et l'autre :

- El 1 : *Nous on n'allait pas avoir... ben beaucoup de lecture comme ça*
El 2 : *Et après on oublierait notre langue*
GG : *Si tu ne venais pas là ?*
El 2 : *Oui*
- *Parce que moi j'aime bien de réussir en français mais.. j'aime bien aussi ma l'albanais*

On voit bien, dans ces deux extraits, comment les enfants sont tiraillés entre deux injonctions contradictoires : l'appartenance à la culture d'origine, traduite par la compétence en langue première d'un côté, et la réussite scolaire de l'autre.

Statut et utilisation des langues en présence

De l'avis de tous les groupes, le projet a étendu les occasions d'utiliser sa langue première, avant tout à cause des cours LCO. En effet, les élèves disent avoir appris de nouveaux mots, ce qui fait qu'ils sont plus à l'aise et plus à même de parler dans cette langue avec leurs parents et leurs frères et sœurs, parfois même avec des copains de même origine. Dans deux groupes, les élèves ont dit avoir amélioré leurs compétences en lecture dans leur langue première, ou leur compétence de réception orale (*mieux comprendre les émissions à la télé*). Par contre, malgré le projet, la langue première n'est toujours pas utilisée pour des tâches scolaires (lectures pour l'école, devoirs). Dans un des trois groupes seulement, les enfants disent utiliser plus souvent leur langue avec les parents, pour faire les devoirs (questions à leurs parents, explications de ces derniers).

Le statut de la langue première semble néanmoins évoluer, sous l'influence des cours intégrés à l'école : *c'est bien qu'on ap. qu'on apprend. de que les ... comme en français mais sauf dans notre langue*. Cette affirmation, formulée avec grand effort – les hésitations et les reprises le rendent perceptible – établit la parité de statut entre la langue d'origine et le français.

La difficulté à l'admettre vient peut-être de la norme scolaire qui, au dire des élèves interrogés, tend à exclure les langues autres que le français de l'espace de la classe. Les trois groupes ont mentionné ce phénomène normatif, sous différentes formes :

- *notre prof principale a dit que si on se met à côté de Turcs, il ne faut pas qu'on parle souvent turc*
- *quand j'étais en enfantine (...) elle disait...de ne pas parler portugais mais français, c'est ma : c'est ma professeure*

Ces informations confirment les réponses fournies par les élèves aux items du questionnaire portant sur cette problématique (une majorité d'enfants pensaient que les enseignants n'autorisent pas l'utilisation des langues premières).

La nécessité de contrôler les productions orales des enfants est justifiée sur la base d'arguments exprimant des jugements d'ordre moral :

- *moi je crois que c'est pas poli de parler portugais en classe.. où il y a des Français parce que... la prof aussi elle peut penser qu'on est en train de dire quelque chose d'eux*
- *Elle m'a dit il f il faudrait que vous arrêtez de parler albanais parce qu'y en a qui pensent que vous les insultez.*

Le besoin de contrôler la parole des élèves, compréhensible dans le contexte scolaire, nous semble ainsi se charger d'une dimension affective lourde à porter.

A cet interdit, s'ajoute l'argument de la réussite scolaire : si l'on parle « trop » sa langue, on finira par oublier le français, et donc on ratera forcément sa scolarité :

- *C'est les cours de français.. et puis :. Ben notre langue ça..ça sera pas le cours qu'ils [les enseignants] apprennent... alors c'est pour ça que ça gênerait*
- *[si on continue de parler turc] c'est possible qu'on oublie le français*

Nous avons demandé aux élèves ce qui pourrait se passer s'ils persistaient à parler leur langue, malgré les interdictions :

- *des fois [les enseignants] ils nous demandent de traduire*
- *ils peuvent nous donner des heures d'arrêts*
- *les camarades se fâchent*
- *on ne sait pas*
- *qu'on baisse dans nos notes parce qu'on oublie le français*

Si certaines de ces réponses relèvent d'une appréciation réaliste de la situation (la première, par exemple), dans d'autres cas les mots des élèves paraissent traduire des craintes (les heures d'arrêts, les notes qui baissent).

La norme scolaire, par contre, paraît admettre l'utilisation des langues premières en dehors de la classe (2 groupes) :

- GG : *...est-ce que c'est la même chose hors de la classe que en classe ?*
El1 : *Hors de la classe*
GG : *Par exemple à la récréation*
El2 : *Non c'est différent*
El1 : *C'est différent*
GG : *Alors là vous sentez que vous pouvez parler comme vous voulez*
El3 : *Mmm mmm*
GG : *Alors là du coup les camarades ne se fâchent plus ?*
El3 : *Ben non*
El4 : *Ben :*
El5 : *Ben oui, peut-être*

Comme on le voit dans cet extrait, les élèves se sentent autorisés à parler leur langue à la récréation. La question posée par l'enquêtrice (troisième intervention), qui vise à mettre en évidence le caractère conventionnel des comportements décrits (les camarades pourraient se fâcher si l'on parle sa langue en classe, mais pas en dehors), introduit une phase de réflexion collective sur la logique des codes de comportement décrits. Les tours de paroles successifs (lignes 8 à 11) confirment, à nos yeux, que les élèves sont en train de parler de normes de comportement et pas de comportements vérifiés au quotidien.

Ces passages donnent une idée des processus de régulation de l'utilisation des langues à l'école. Les moyens utilisés (l'interdiction, la crainte de l'échec) nous paraissent très loin d'une pratique d'acceptation de la pluralité culturelle. Chez les très jeunes enfants, ces interdits pourraient induire un sentiment d'exclusion qui va parasiter la suite de leur parcours scolaire. Pour y échapper, on peut vouloir occulter sa propre différence : nous avons vu à quel point les enfants qui ont refusé les cours LCO se différencient des autres dans l'appréciation de la langue première et de sa valeur... Il nous semble donc indispensable que les enseignants entreprennent une réflexion sur la problématique de l'utilisation des langues

premières dans la classe. A notre avis, leur exclusion n'est pas nécessaire, mais si les enseignants en ressentent le besoin, d'autres formes de régulation, plus explicites et négociées, devraient être adoptées.

Par les cours LCO, la libération d'un espace de parole où la langue première est autorisée a vraisemblablement permis la formulation, pour les enfants qui se sont exprimés là-dessus, d'un « traumatisme identitaire », la négation de sa propre langue dans le contexte scolaire, et, plus largement, dans tous les contextes publics :

- El1 : *Mais franchement ..je sais pas pourquoi..il y a des (xxx) ça ça m'avait énervée hein...elle fait..moi je parlais turc avec ma cousine..elle fait..*
GG : *[c'est qui elle, je m'excuse ?*
El1 : *C'est une dame du kiosque*
GG : *Oui*
El1 : *Elle fait...vous parlez français c'est mieux c'est plus joli...ça m'avait énervée*

Il y a cependant un élément qui vient tempérer les normes sociales et scolaires d'utilisation des langues premières : l'intégration d'enfants primo-arrivants allophones à l'école. Dans cette situation, l'école compte sur le bilinguisme de certains élèves pour faciliter la communication avec ces enfants qui n'ont pas, ou pas assez, de compétences en français pour assurer leur « survie » à l'école (suivre les déplacements de la classe, se rendre à une salle spéciale, règles de comportement, etc.). Pour l'occasion, une autorisation transitoire de parler autre chose que le français en classe est délivrée, et cela met en place des comportements langagiers proches de l'enseignement immersif *two-ways* :

- GG : *Est-ce que pour vous qui êtes peut-être là depuis plus long - temps, le fait qu'il y a d'autres camarades qui parlent..hein qui viennent d'arriver et qui parlent bien le portugais ça vous aide à continuer de parler ?*
Plusieurs : *Ouais..oui oui*
El1 : *Parce que des fois,..quand ..ils me parlent en portugais moi des fois je comprends pas,.. puis je leur demande ce que ça veut dire*
GG : *Mmm mmm*
El1 : *Et puis après ils essaient de ...de ..de dire un peu en fran - çais*

GG : *Mmm mmm*

El1 : *Et puis après il suffit qu'ils disent un petit peu et puis j'es - saie de comprendre et puis après.. je comprends en portugais et puis je peux leur dire en français.. puis après.. j'apprends moi et puis je lui apprend aussi à eux*

GG : *Ah ouais.. oui c'est bien..Est-ce que ça se passait déjà avant ?*

El1 : *Oui*

L'ouverture, introduite dans les normes langagières de l'école, permet des espaces d'apprentissage très intéressants, qu'il faudrait encourager et promouvoir pour qu'ils survivent à l'étape transitoire de l'entrée dans la langue scolaire des élèves totalement allophones. Un dispositif comme celui qui a été expérimenté permettrait d'atteindre cet objectif.

Deuxième domaine : diversité culturelle et intégration scolaire

Le cadre des entretiens nous a permis d'aborder avec les élèves ce deuxième domaine, traité avec les adultes par les questionnaires.

Valeur culturelle des langues premières

Cette thématique a été abordée, avec les adultes, par des questions portant sur le lien entre langue et culture d'origine. Il nous a semblé difficile d'adopter le même angle d'attaque avec les enfants, vraisemblablement peu conscients de la valeur culturelle de la langue. Nous leur avons donc demandé, plus simplement, s'ils ont trouvé un sens et une valeur aux cours LCO et aux activités *EOLE* : ont-ils considéré ces moments comme une perte de temps ? comme quelque chose qui ne servait à rien ? Dans les trois groupes, personne n'a eu l'impression de perdre son temps ou de faire des choses inutiles. Les élèves reconnaissent une valeur à leur langue et culture d'origine.

Double appartenance, conflits identitaires et école

Cette problématique a été avant tout mise en relation avec les cours de langue première. Le fait de quitter la classe pour des cours que tous les élèves ne suivaient pas aurait pu induire un effet de marquage plus nuisible que bénéfique, pour diminuer les tensions et les conflits identitaires. Aucun groupe, en réalité, n'a ressenti cette difficulté :

- GG : *Est-ce que vous avez.. peut-être ehmmmm... eu l'impression que le fait de partir [de la classe] ça faisait que vous vous sentiez différents des autres ?*

El 1 : *Non*

GG : *ça ça ne vous a pas gênés*

Plusieurs : *non non*

Au contraire, les élèves ont relevé l'aspect positif de ce renforcement identitaire :

- *On montrait d'où on venait, à la carte, là-bas.. et .. moi j'ai bien aimé ça*
- *de parler notre langue à l'école, ça nous rappelle qu'on est Turques, et c'est bien*

Contrairement à ce qui apparaissait dans les représentations des enseignants (rappelons le propos d'un enseignant régulier : *les élèves sont là maintenant, et c'est ça qui compte*, qui traduit la conviction que l'identité « suisse » prime pour les enfants sur celle d'origine), les trois groupes d'élèves se sentent Portugais, Turques ou Albanais plutôt que Suisses :

- *je me sens 100% Portugais*
- *Moi c'est pas parce que : . je suis à l'école où on parle français que je vais me sentir Suisse*

Plus rarement, ils disent se sentir les deux :

- GG : *Qu'est-ce que vous vous sentez vous, est-ce que vous vous sentez Albanais,. Suisses, . ou les deux ?*
El : *les deux*

Ce sentiment d'appartenance peut varier en fonction du contexte :

- *Moi c'est quand je suis . je suis chez une copine français ou suis - se, . ben je me sens un peu Suisse*

C'est en général à l'école que les enfants se sentent le plus Suisses :

- *Moi je me sens plus Suisse quand je fais les tests... parce que je pense pas en portugais, . je pense qu'en français*

Deux aspects sont à relever dans ce dernier tour de parole : premièrement, l'identité suisse est mise en relation avec la réussite scolaire (les tests); deuxièmement, l'appartenance identitaire s'inscrit dans la langue (*je pense qu'en français*). Cette relation apparaît également dans d'autres items (*de parler notre langue à l'école, ça nous rappelle qu'on est Turques; moi c'est pas parce que : . je suis à l'école où on parle français*

que je vais me sentir Suisse). Indirectement, les élèves s'expriment là sur la valeur culturelle de la langue première, qui est clairement identifiée comme une marque identitaire importante.

La situation paraît donc claire : l'appartenance d'origine semble primer, nuancée par les contextes où les enfants interagissent.

Pourtant, au fil de la discussion, de réelles interrogations au sujet de la double appartenance surgissent :

- El1: *Moi je me dis ça ferait quoi si j'étais née Suisse ?*
GG : *Et qu'est-ce que ça ferait ?*
El 1: *Je sais pas j'aimerais pas trop changer en fait*
El2 : *En fait si j'étais née ici je me serais moquée des Turcs (rires)*
GG : *On s'est déjà moqué de toi ?*
El2 : *Non mais je dis je sais pas ce que j'aurais fait.. parce qu'y a des Suisses qui le font. C'est pour ça*

L'hypothèse d'une autre situation identitaire est envisagée par cette élève, mais elle ne s'autorise pas à souhaiter la réaliser. Sa camarade l'associe d'ailleurs immédiatement avec un sentiment de rejet, de trahison.

Ce deuxième extrait montre que la fin d'une situation d'instabilité (l'obtention de la nationalité suisse) correspond en réalité pour l'élève qui s'exprime à un sentiment de perte, déstabilisant :

- El : *Moi je vais bientôt avoir le passeport suisse, mais je me dis que je veux pas être toute Suisse parce que j'aime pas trop, alors je vais être toujours Albanaise*
GG *Mais parce que la le passeport albanais tu ne vas plus l'avoir ?*
El : *J'ai le passeport yougoslave, mais : . parce qu'avant la Yougoslavie faisait partie avec le Kosovo je crois ouais et puis :. Moi je me disais c'est pas parce que je vais avoir le passeport suisse que je veux plus être Albanaise du tout et tout*
GG : *Mais le passeport yougoslave tu vas continuer de l'avoir ou pas ?*
El : *Non*

La double appartenance est également à la source, parfois, d'un sentiment de malaise, dans d'autres cas, par contre, elle est vécue comme valorisante :

- GG : *Est-ce que vous ne vous êtes jamais senties mal à l'aise parce qu'on vous montrait comme des élèves différents des autres ? Non ? C'est pas gênant ?*

El3 : *En fait moi j'aime bien parce que .. on n'est pas on est que trois Turcs en classe... les autres sont Français ou comme ça... y a beaucoup de Français en classe j'aime bien parce qu'on est que trois Turcs...*

GG : *C'est original ?*

El3 : *Mmmm mmm (assentiment)*

A travers ces entretiens, nous avons pu constater que les garçons manifestent plus souvent un sentiment de malaise. Les filles, au contraire, ont des positions moins tranchées et moins conflictuelles.

Reconnaissance des différences culturelles à l'école

Pour répondre aux difficultés d'intégration, les cours LCO proposés constituent un espace médiateur :

- GG : *Est-ce qu'y a des moments où vous sentez plutôt Albanais, et d'autres où vous vous sentez plutôt Suisses ?*

El1 : *Oui*

El2 : *Mmm mmm*

El3 : *mmm mmm*

GG : *Alors toi oui . tu sais dire quels sont les moments :*

El1 : *[à l'éc à l'éc à l'école Français et au cours d'albanais Albanais*

GG : *Mmm mmm Et : tu te sens. Je veux dire bien ? . dans cette histoire que tu es deux choses ça te pose pas problème ? . Non..*

El1 : *Mmmm mmm [Non*

GG : *Et les autres ?*

Plusieurs : *Non*

En venant rééquilibrer les contextes des deux appartenances, les cours de langue première semblent détendre les tensions, pour chacun des trois groupes :

- GG : *Est-ce que ça [les cours de turc et les animations EOLE] a fait que vous sentez mieux avec votre langue ?*
El 1 et 2 : *Mmmm mmmm (assentiments).. Oui*
(...)
GG : *Vous vous êtes senties.. qu'on vous donne de l'importance ?*
El 1 : *Pas à nous mais : .. la langue turque*
El 2 : *[mmmm mmmm voilà*
GG : *Mmmm Et ça fait du bien ?*
El 1 et 2 : *Oui*
- GG : *Est-ce que ça vous fait plaisir de pouvoir parler votre langue.. à l'école ?*
Plusieurs : *Oui oui beaucoup*
- GG : *Est-ce que vous aimez parler votre langue à l'école ?*
El 1 et 2 : *Oui*
GG : *Pourquoi ?*
El 1 : *J'sais pas mais j'aime bien*

Un autre apport à la reconnaissance des différences culturelles a été donné par les cours *EOLE*. Les élèves, en effet, ont pu découvrir les langues d'origine de leurs camarades de classe :

- GG : *Est-ce que ça vous a fait découvrir que d'autres camarades de la classe parlent d'autres langues ?*
El 1 et 2 : *Oui*
El 1 : *ça on le savait déjà mais bon (rires)*
GG : *Est-ce que c'est bien de pouvoir les entendre parler leur langue ?*
El 1 : *Oui*
GG : *mmm mmm*
El 1 : *ça fait un peu bizarre*
GG : (rires) *Pourquoi ça fait bizarre ?*
El 1 : *J'sais pas*
El 2 : *[Parce qu'on (xxx) parce qu'on comprend pas ce qu'ils disent*

Comme on le voit, la découverte des autres dans leurs différences, non pas en théorie (*ça on le savait déjà mais bon*), mais dans la réalité, génère aussi un sentiment d'étrangeté. Cet autre passage confirme le sentiment

mitigé ressenti par les élèves, tout à fait représentatif des difficultés rencontrées par quiconque découvre une identité nouvelle chez les personnes qui l'entourent habituellement :

- El1 : *Parfois quand on les regarde on dirait par exemple quand c'est un Portugais on dirait pas qu'il est Portugais*
(...)
GG : *Après ça fait une découverte ?*
El1 et 2 : *Oui*
GG : *Une belle découverte*
El2 : *Oui*
El1 : *Ouais... Enfin...(rires)*

L'acceptation des différences n'est donc pas facile, ni pour les élèves ni pour les enseignants.

Diversité culturelle et intégration scolaire

Les deux dernières thématiques dont nous allons parler ne peuvent pas être rattachées à l'un ou l'autre des modules en particulier, mais plutôt au projet dans sa globalité.

Dans le domaine des interactions entre la diversité culturelle et l'école, nous voulions amener les enfants à s'exprimer par rapport aux éventuelles différences qu'ils percevaient entre leur manière de faire « le travail d'élève » et toutes les tâches qui y sont rattachées (devoirs, gestions des documents et de la communication avec les parents, importance qu'ils accordent à l'école, au travail scolaire), et celle des autochtones.

Les trois groupes d'élèves ne perçoivent aucune influence de leur diversité culturelle ou linguistique sur la manière de fonctionner à l'école :

- GG : *Est-ce que vous avez l'impression que vous faites votre travail d'élève comme les..enfants qui sont nés en Suisse ou qui sont Suisses ?*
Plusieurs : *Oui*
GG : *Vous êtes exactement comme eux ?*
El1 : *On est tous les mêmes*
- GG : *...vous êtes des fois en retard pour rendre des choses [des documents ou signatures à rendre aux enseignants] ?*
Plusieurs : *Oui*

El1 : (rires) *Souvent*

GG : *Plus que les autres ?*

El1 : *Non.. Les autres aussi..*

(...)

El2 : *C'est vrai, c'est pas la question de langue*

Plusieurs : *Oui*

GG : *Non. non. d'accord*

El2 : *[mais de mémoire*

L'hypothèse que leur comportement pourrait différer de celui des autres a provoqué chez certains élèves une certaine indignation, qui nous a amenés à devoir nous justifier (dernier tour de parole)...

Deux des groupes interrogés ont dit que l'école est très importante pour eux.

Cette discussion a fait également apparaître chez certains élèves le sentiment d'être discriminés par les enseignants :

- GG : *Donc tu as eu des moments l'impression qu'on te traitait pas comme les autres*

El1 : *Ouais*

GG : *Et puis c'était co. Ça te faisait quoi ? Enfin. C'était bien ? Pas bien ?*

El1 : *Non*

GG : *Pas bien*

El1 : *Parce qu'elle interr interrogeait les autres.. et puis ils savaient pas la réponse*

GG : *Toi tu savais . et on t'interrogeait pas*

(...)

El1 : *Oui*

GG : *Et puis tu te disais tout de suite parce que je suis Albanais*

El1 : *[Ouais*

GG : *[...] Qu'est-ce que vous pensez de tout ça ?*

El2 : *Ben moi je trouve pas. parce qu'y a des profs. qui vont pas interroger des élèves parce qu'ils sont Albanais*

El1 : *[on sait jamais hein*

El2 : *Je crois pas :*

GG : *Pour toi donc c'est exclu, ça n'existe pas*

(...)

GG : *Toi : (à l'él1) t'as quand-même un petit doute, hein..*

El1 : *Mmmm mmmm*

El3 : *Moi aussi*

GG : *Toi aussi.. et puis toi ?*

El4 : *Non :*

GG : *Non. Donc les filles elles sont plutôt en train de dire non : ça peut pas arriver et les garçons ils se méfient quand même un tout petit peu*

El2 (une fille) : *Moi je crois pas parce que les profs elles sont là pour apprendre... même des étrangers.. ils font pas la : (xxx)*

El1 : *[On sait jamais*

Cet échange entre les élèves met en évidence une différence entre les filles et les garçons dans la manière de percevoir les comportements des enseignantes (les élèves 1 et 3 sont des garçons, 2 et 4 des filles). L'échange avec la camarade n'a pas suffi, d'ailleurs, à rassurer complètement sur ce point le garçon 1. La même différence est apparue dans un autre groupe :

- GG : *Vous n'avez jamais pensé que tiens il me traite comme ça parce que je suis Portugais ou*

El1 : *[ça c'est les racistes*

GG : *parce que je suis autre chose*

El2 : *Non. Par contre, .. en primaire, il y a avait des profs qui hein .. qui hein .. qui voulaient pas écouter les les élèves... parce que c'était Albanais... sinon ils disaient qu'on faisait faux parce qu'on était Portugais..*

GG : *C'est ce que tu as pensé toi*

El2 : *Oui*

GG : *Ou ils te l'ont dit ?*

El2 : *Non .. il v. à chaque fois ... j'étais hein .. hein j'étais le seul à lever la main, .. et puis eux ils attendaient... qu'il y a quelqu'un qui lève la main... dès qu'il y en a un qui lève la main, il lui répond à lui et puis..*

GG : *Et puis toi tu te dis elle veut pas parce que je suis Portugais*

El2 : *Ouais.. et puis .. y a des fois où il y en avait plein à lever la main.. mais tous Portugais, et puis elle elle regardait*

(...)

El1 : *(...) c'est déjà arrivé à notre classe.. que.. maintenant.. que la prof elle prend presque toujours les agendas et note des remarques à les aux Albanais, ... presque jamais aux .. ben.. s'il y a quelqu'un une fille ou une autre personne qui est Suisse ou .. autre chose, .. heu.. jamais le prof il fait rien.. et ..*

GG : *C'est pas parce que les Albanais ils font des bêtises par hasard*

El1 : *Non ça dépend des fois ils font des bêtises*

El2 : *[(xxx) fois les filles font encore plus de bêtises que nous, et puis à nous il nous met des remarques et puis les filles ils font comme si (xxxx)]*

GG : *[ça c'est filles garçons c'est pas Portugais et Suisses hein..]*

(rires)

GG : *C'est autre chose... mais toi tu as l'impression que .. on on .. vraiment on fait ... différemment.. surtout avec les Albanais*

El1 : *Oui mais pas tous les profs aussi*

GG : *Non*

El1 : *Juste quelques uns*

Dans ce groupe aussi, les garçons (1 et 2) ont l'impression que la diversité culturelle entraîne une discrimination. A nouveau, l'unique fille du groupe (passage non rapporté) intervient pour amener un point de vue plus nuancé. Une fois que l'enquêtrice introduit la modulation filles/garçons en opposition à celle Suisses/étrangers, le point de vue de l'élève 1 s'adoucit. Cela nous semble indiquer que, pour certains élèves garçons, les difficultés d'intégration scolaire liées aux différences culturelles viennent s'ajouter à celles générées par le genre (les filles étant plus adaptées au monde scolaire, ou peut-être le monde scolaire aux filles...). Les modules du projet peuvent désamorcer certaines de ces tensions, notamment celles ressenties en relation avec l'appartenance culturelle :

- GG : *Est-ce que le fait d'avoir eu tout ce projet avec des enseignants d'autres langues qui viennent en classe etc, est-ce que ça a fait que tu te sens peut-être un peu mieux ?*

El1 : *Ouais*

El2 : *Mmmm mmmm (assentiment)*

El1 et 2 : *Oui*

- GG : *Est-ce que vous êtes mieux à l'école avec ce projet ou pas ?*

Plusieurs : *Oui oui oui*

GG : *Pourquoi ?*

El1 : *Parce qu'il y a des moments où on est avec tous les autres qui sont (xxx) et puis il y a des moments où on est.. tous de la même nationalité*

Plusieurs : *Oui*

GG : *Que vous*

El1 : *Puis on se sent comme si on était ..tous.. au Portugal*

GG : *Mmm mmm c'est important ça de se réunir entre personnes.. de la même langue ?*

El1 : *Oui*

GG : *Pourquoi ?*

El2 (une élève primo-arrivante) : *Parce que ça fait du bien de parler et puis..quand on a des cours on doit tout le temps parler port hein.. le français.. et quand on est ici on parle le portugais, comme on veut*

Ecole et familles migrantes

Cette dernière thématique a aussi été proposée aux élèves, dans le but de comprendre comment ils perçoivent les relations entre leurs parents et l'école.

Nous voulions également savoir si d'éventuelles contradictions entre les règles de la maison et celle de l'école étaient ressenties : aucun groupe n'a dit en ressentir, en dehors des modulations dues au contexte (*A la maison on a un peu plus de liberté . qu'à l'école; à la maison, on peut manger quand on veut : . pas comme à l'école*). Pour les trois groupes d'enfants interrogés, il ne semble donc pas exister de conflits entre les codes de comportement à l'école et à la maison.

Comparés aux autres parents, ceux des enfants interrogés sont moins sévères, de l'avis de deux groupes sur trois, le troisième ne ressentant pas de différence.

Les trois groupes ont dit que leurs parents accordent beaucoup d'importance à leur réussite à l'école:

- El1 : *Puis moi ma maman est plus attentive*
(...)
El1 : *Je sais pas parce que des parents .. je sais ils pensent pas à leurs leçons ... à les leçons de leurs enfants*
- GG : *Et qu'est-ce qu'ils pensent de l'école..qu'est-ce qu'il disent de l'école*
El1 : Ils disent que c'est.. la chose la plus importante parce que
Plusieurs : [Ouais
El : *Si on veut avoir un bon travail .. dans la vie il faut bien travailler à l'école*
- GG : *Est-ce qu'ils donnent aussi beaucoup d'importance à toutes ces histoires.. par exemple signer l'agenda .. je sais pas .. faire .. rendre des documents ..*
El1 : *Oui*
El2 : *ça elle sait pas toujours quand je vais la donner pour faire signer mais par exemple ça dépend quand je la fais faire signer*
El1 : *Moi c'est ma maman qui me demande beaucoup quand je dois faire signer mon agenda*
GG : *Mmmm mmmm est-ce que vous avez l'impression qu'ils font plus ou moins que les autres parents ?*
El1 et 2 : *Plus*

Dans le premier extrait, l'élève estime que ses parents l'encadrent plus attentivement que les parents suisses. Il ne s'agit évidemment que d'une hypothèse formulée par l'élève : mais, à ce sujet, il est intéressant de relever que tous les enfants interrogés, sans exception, ont affirmé l'importance de la réussite scolaire aux yeux de leurs parents. Ces derniers argumentent auprès de leurs enfants en s'appuyant essentiellement sur les perspectives d'insertion sociale (le futur métier, la promotion sociale que les enfants doivent réaliser : *Elle dit...comme ça tu ne fais pas des trucs comme nous tout...Tu seras la cheffe* (rires).) Donc, contrairement à ce que les enseignants semblent penser (cf. chapitre *Allophonie et réussite scolaire, diversité culturelle et intégration scolaire*), les parents de notre échantillon accordent beaucoup d'importance à la réussite scolaire de leurs enfants. En revanche, une élève seulement a mentionné le fait que ses parents l'aident pour l'école. Il s'agit probablement d'un manque de moyens plutôt que d'un manque d'intérêt : les parents étrangers ne se sentent en général pas aptes à aider leurs enfants, ayant pour la plupart un passé scolaire problématique eux-mêmes et, de plus, ne maîtrisant pas toujours la langue scolaire.

En dernier lieu, nous avons demandé aux enfants si leurs parents comprennent bien l'école et son fonctionnement. Pour deux des groupes, la réponse a été affirmative, plus mitigée pour le dernier. D'après les élèves, si les parents ne comprennent pas quelque chose, ils demandent des explications à leurs enfants (1 groupe), aux enseignants (1 groupe), à des amis ou collègues de travail (2 groupes).

En général, les parents n'ont pas de problèmes pour communiquer avec l'école (3 groupes). Pourtant, les réponses de certains élèves mettent en évidence les limites de cette communication :

- EL1 : *et bon ben ma mère elle comprend un peu hein,. elle parle pas très bien*
GG : *C'est qui qui vient à l'école s'il faut discuter avec les maîtres ?*
El1 : *Ben des fois (xxx) . le soir où il y a eu la réunion c'était ma maman. Parce que mon papa il travaille*
El2 : *moi c'est mon père qui vient ma mère elle sait pas le français. bon elle comprend .*
El3 : *moi ma maman elle sait pas l'français mon père (normale - ment) il travaille.. jusqu'à huit heures mais il a arrêté parce que ça lui faisait .*
El1 : *Ben oui parce que mon papa il travaille à Genève : et puis.. ben il rentre vers huit heures le soir :*
GG : *Ouais. Alors comment elle fait pour parler à l'école, si elle parle pas très bien ?*
El1 : *Mmm ben : elle parle,.. mais elle fait des fautes*

Cet extrait met en évidence les difficultés qui existent pour la communication avec les parents. Généralement, c'est le père qui maîtrise le mieux la langue scolaire, mais il n'est pas disponible pour gérer les rencontres à l'école. De plus, dans la plupart des cultures, c'est plutôt la mère qui gère les échanges à propos de l'éducation des enfants, donc l'intervention du père en tant que médiateur n'est pas forcément la meilleure solution. Des alternatives devraient être recherchées, à notre avis, pour revaloriser le rôle des mères non francophones dans l'interaction avec l'école.

Synthèse : impact des modules, thématiques

Les entretiens avec les élèves nous ont permis un échange riche et intéressant, que le support écrit du questionnaire n'aurait pas pu remplacer.

Quelques éléments nous paraissent à retenir :

- à propos du dispositif expérimenté :

les élèves se sont avant tout exprimés par rapport aux cours de langue et culture et aux animations *EOLE*. Ce sont surtout les cours LCO qui semblent avoir retenu l'intérêt des élèves;

- à propos des thématiques :

les thématiques utilisées dans le questionnaire ont été choisies pour mettre en évidence les représentations et les expériences susceptibles d'améliorer la qualité de la scolarisation des élèves allophones. Les questions posées aux élèves en entretien peuvent également être lues à travers cette grille, et contribuent elles aussi à faire un bilan de l'efficacité du dispositif.

Concernant le premier domaine, peu de questions ont été posées aux élèves sur l'allophonie et la réussite scolaire ou l'apprentissage des langues. Deux éléments doivent néanmoins être rappelés : l'effet du dispositif pour les élèves primo-arrivants, pour faciliter leur entrée dans le français et pour améliorer leur compréhension dans d'autres branches; la sensibilisation à l'intercompréhension entre langues proches dans le cadre des activités, plus évidente pour des enfants bilingues qui possèdent un répertoire langagier plus étendu que leurs camarades monolingues. Les cours LCO à l'école, d'après les réponses des élèves, sont tout à fait pertinents. Cette solution diminue la surcharge et améliore la qualité de ces cours. Les compétences en langue première s'améliorent, des ponts se créent entre langue première et seconde. Les enseignants LCO deviennent des personnes de référence, affectivement importantes pour les élèves. Par contre, la nécessité de quitter les cours de français n'est pas vécue sans problèmes : l'opposition entre l'envie d'améliorer sa langue première et la réussite en français est évidente. Le projet a contribué à améliorer le statut de la langue première, dans le sens d'un renforcement des compétences et d'un élargissement des occasions de l'utiliser. Dans ce cadre, les échanges avec les élèves ont mis en évidence un certain rejet des langues d'origine par l'école, et des modes de régulation qui mériteraient d'être repensés. Plusieurs indices nous montrent qu'un problème de statut des langues en contact semble effectivement exister.

La discussion sur les thématiques portant sur l'intégration scolaire et la diversité culturelle a également fait apparaître des éléments intéressants. Avant tout, le fait que les élèves, contrairement à ce que l'on pourrait croire, restent très attachés à leur identité culturelle d'origine. La valeur de la

langue d'origine est reconnue par tous les enfants. Des conflits, ou des interrogations, liés à la double appartenance, sont apparus au fil des échanges. Le dispositif a contribué à renforcer leur identité d'origine, ce que les élèves ont ressenti comme bénéfique plutôt que comme stigmatisant. La reconnaissance des différences culturelles a ouvert la voie à l'affirmation de toutes les facettes de leur identité. Ce mouvement a été particulièrement visible pour certains des élèves interrogés. Quelques élèves, avant tout les garçons, se sentent quelquefois rejetés par les enseignants en raison de leur différence culturelle. Ce sentiment d'être discriminés vient s'ajouter au malaise lié au genre (meilleure adaptation des filles au cadre de l'école). Les garçons ont dit avoir été aidés par le projet pour atténuer ce sentiment d'exclusion. Par contre, les enfants ne ressentent pas de difficultés particulières chez leurs parents : la communication entre la famille et l'école semble bien fonctionner dans la plupart des cas (aucune contradiction n'est apparue entre l'encadrement de la famille et celui de l'école). Pourtant, leur témoignage met en évidence les limites de cette communication, particulièrement en ce qui concerne les mères allophones.



CONCLUSIONS

La mise en œuvre du dispositif (*Reconnaissance et intégration des langues d'origine à l'école*) s'est déroulée dans un établissement secondaire de la banlieue lausannoise, au cours de l'année scolaire 2004-05. Le développement du projet a été suivi de près, de plusieurs façons :

- des séances de coordination entre les enseignants réguliers et les enseignants de langue et culture d'origine (LCO) ont été organisées, et les échanges documentés par des notes détaillées. Cela nous a permis de restituer le déroulement de l'expérience;
- des questionnaires portant sur les représentations et le vécu des participants (enseignants, élèves et leurs parents) à propos du rôle de la langue première des élèves à l'école et des problèmes d'intégration liés à la diversité culturelle ont été élaborés, et proposés à deux reprises (en début et en fin d'année scolaire). Nous avons ainsi pu mettre en évidence certaines divergences entre les groupes, et observer l'effet du projet sur les représentations des enseignants réguliers;
- des entretiens avec les élèves qui ont participé aux cours LCO ont été menés en fin d'année scolaire. A travers ces discussions, nous avons pu obtenir des informations sur les impressions des élèves allophones, et l'impact du projet sur leur vécu scolaire;
- quelques données sur les performances scolaires et langagières des élèves suivis ont été récoltées.

Avant cela, l'élaboration théorique du modèle à expérimenter a impliqué une phase de documentation et de réflexion, au cours de laquelle nous avons eu l'occasion de confronter nos perspectives à un cadre théorique (recherches sur le bilinguisme) et aux résultats d'expériences similaires (recherches évaluatives, analyses de pratiques et de structures scolaires).

Les informations obtenues par ces différents supports nous permettent de tirer un bilan de cette expérience. Les différentes prises d'information ne touchent qu'un nombre restreint d'acteurs, en raison du caractère très local de l'expérience. C'est donc davantage de la concordance des observations, de leur sens, que de leur nombre qu'il est possible de tirer quelques conclusions. Nous avons structuré nos réflexions conclusives autour des différentes sources d'information utilisées : résultats de nos observations dans le cadre de ce projet, cadre théorique et recherches évaluatives.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DU SUIVI

Déroulement du projet

Des difficultés ont été constatées dans la mise en œuvre du dispositif. Les enseignants se sont souvent montrés réticents face à un projet dont ils n'étaient pas les moteurs. Tout en reconnaissant son intérêt, ils ont trouvé ses conséquences trop lourdes par rapport aux bénéfices. Les autres groupes interrogés (enseignants LCO, élèves, parents) ne partagent que partiellement ce point de vue.

L'organisation des cours LCO s'est avérée très compliquée, et les choix opérés n'ont cessé de créer des tensions. Le nombre d'élèves qui ont suivi ces cours a considérablement diminué, entre la première sélection des enfants potentiellement concernés, auxquels l'expérience a été proposée, et la fin de l'expérimentation. La diminution des effectifs a été particulièrement importante pour le groupe des lusophones : l'échantillon initial d'élèves comprenait des enfants ayant avec la langue d'origine des contacts marginaux, ou trop périphériques par rapport aux pratiques langagières de la famille, pour qu'un tel cours ait du sens. Un nombre important d'élèves a donc d'emblée renoncé à participer. Quelques autres enfants ont abandonné en cours de d'année, certains d'entre eux par crainte d'une répercussion sur les notes en français. Dans ce dernier cas, l'élève et de sa famille misent probablement avant tout sur la langue et la culture du pays d'accueil pour se construire au mieux. L'héritage des origines est donc moins important en tant que composante identitaire. Cette constatation nous pousse à penser qu'une approche comme celle à la base de ce projet n'est pas adaptée à tous les élèves allophones dans la même mesure.

Deux autres modules, appuis et interventions des enseignants LCO auprès des parents, n'ont pas suscité une grande adhésion. Dans les cas où ils ont été expérimentés, ils se sont néanmoins révélés intéressants. Ces démarches auraient dû probablement être soutenues par un encadrement plus poussé.

Les séquences *EOLE*, animées par les enseignants LCO dans les classes régulières, par contre, ont été fort appréciées de tous. Ces moyens d'enseignement constituent probablement une bonne porte d'entrée pour une meilleure prise en compte de la diversité culturelle dans les classes. Mais, s'ils sont utilisés hors contexte (comme cela a été le cas l'année suivante dans l'établissement qui a choisi de ne poursuivre que ce module du dis-

positif), leur impact est remarquablement amoindri : selon certains enseignants, la cohérence des activités proposées avec les cours réguliers n'est pas évidente, et les mises en relation se font difficilement.

Questionnaires sur les représentations et entretiens avec les élèves

Les questionnaires et les entretiens ont permis de mettre en évidence des tensions entre des représentations et des expériences divergentes, pour l'un des groupes interrogés, ou entre les groupes eux-mêmes. Nous en avons retenu quelques unes.

Langues et réussite scolaire

Les enfants pensent que leur première langue n'a aucun rôle à jouer à l'école. Cette représentation contraste avec celle des adultes, qui en reconnaissent tous l'importance. Cette contradiction s'explique probablement par d'autres représentations des adultes, apparues au fil des interrogations.

Les parents, par exemple, doutent de la valeur de l'héritage langagier qu'ils transmettent à leurs enfants. Ils se situent entre l'affirmation de son importance (la continuité avec les générations précédentes est nécessaire : il faut donc que les enfants parlent leur langue et appartiennent à leur culture d'origine), et les craintes par rapport aux conséquences pour la qualité de leur intégration scolaire et sociale (le bilinguisme des enfants pourrait avoir une influence négative sur les apprentissages en français, en allemand, ou sur les résultats scolaires en général). En raison de ces hésitations, ils sont susceptibles de transmettre des messages contradictoires à leurs enfants.

Les enseignants réguliers montrent une contradiction entre une ouverture aux langues premières dans le domaine scolaire tant que l'on reste dans l'abstrait, et une conception très monolingue des normes si l'on décrit plus précisément les contextes d'utilisation des langues. Ces normes sont d'ailleurs clairement énoncées, selon les enfants, et elles interdisent l'utilisation des langues autres que le français en classe. Les élèves perçoivent très bien ces règles et s'y conforment, probablement même au-delà de ce qui est réellement demandé.

Par ailleurs, les enseignants ne semblent pas considérer leurs collègues des cours LCO comme des partenaires, même s'ils reconnaissent la pertinence de ces enseignements à l'école.

Les représentations des enseignants réguliers ayant participé à l'expérimentation se différencient souvent de celles de leurs collègues. Il n'est pas possible de ramener avec certitude ces différences aux seuls effets du dispositif mis en place. Cependant, des modifications se sont manifestées, probablement aussi à cause de l'expérience vécue. Nous avons vu que les enseignants réguliers ont souvent exprimé des doutes quant à la pertinence de ce dispositif : néanmoins, leurs opinions sont souvent plus favorables au bilinguisme et à la valeur des langues d'origine que celles de leurs collègues. Parfois, au contraire, ils paraissent plus réticents que les autres, notamment en ce qui concerne la surcharge entraînée par les cours de langue d'origine pour les élèves. De même, certaines des modifications vers une approche plus valorisante de l'interculturalité, constatées au mois de septembre, ont reculé au mois de juin, après une année d'expérimentation. Un point de vue plus favorable de leur part reste cependant perceptible par rapport à deux thématiques : le rôle positif d'une bonne maîtrise de la langue première pour la réussite scolaire et une plus grande ouverture à son utilisation dans davantage de contextes différents.

Diversité culturelle et intégration scolaire

Dans ce domaine, les résultats font ressortir encore plus de divergences que précédemment. Par exemple, d'une part les enseignants réguliers affirment la valeur culturelle de la langue d'origine et de la double appartenance culturelle, et d'autre part ils pensent que, pour bien s'intégrer, il faut s'éloigner de la culture d'origine; ou encore ils reconnaissent que la diversité culturelle des élèves aggrave les conflits qui peuvent apparaître, mais ils ne semblent pas reconnaître clairement que des outils spécifiques sont indispensables pour répondre à ces difficultés. Ils ne semblent pas non plus portés à agir de manière préventive, puisque les relations avec les familles migrantes ne présentent pour eux aucune spécificité, s'il n'y a pas de conflit. En général, la majorité des enseignants sont d'avis que la diversité culturelle n'entraîne pas de difficultés particulières d'intégration scolaire. Dans la pratique, pourtant, la plupart d'entre eux ont connu des cas conflictuels, spécifiques à cette population. Pour les résoudre, ils ont tendance à chercher des solutions structurelles à l'intérieur de l'école, pour améliorer l'encadrement pédagogique destiné à ce groupe d'élèves (appuis, petits effectifs, cours de français intensif, etc.). Ce ne sont pas ces solutions que les parents et les enseignants LCO privilégieraient, mais plutôt un changement qualitatif dans l'encadrement proposé (meilleures relations, reconnaissance et prise en compte de la diversité langagière et culturelle des enfants, etc). Cette discordance entre les représentations

entraîne des attentes différentes, et peut nuire à la collaboration entre l'école et les parents.

D'autres désaccords entre les enseignants et les parents interrogés apparaissent par rapport à l'harmonisation des codes de comportement et aux attentes de l'école. Dans le groupe des parents, tous ne sont pas convaincus de l'impact négatif d'une dissimilitude entre les exigences à l'école et à la maison : par conséquent, ils pourraient ne pas rentrer facilement dans une négociation à ce sujet avec les enseignants. Par ailleurs, ils pensent aussi majoritairement que l'école n'est pas toujours transparente dans ses exigences pour des parents venus d'ailleurs. Sur le thème de la communication avec l'école, les parents qui se sont exprimés paraissent satisfaits de la qualité des échanges qu'ils ont vécus. Cela ne les empêche pas de penser que des aides seraient les bienvenues, pour se faire comprendre à l'école en cas de conflit. A ce propos, les pratiques que les enseignants mentionnent pour assurer la compréhension lors d'entretiens avec les parents allophones (recours à un membre de la famille ou de l'entourage pour assurer la traduction) ne nous paraissent pas être les plus performantes.

L'effet du projet sur les représentations des enseignants réguliers est moins perceptible dans ce domaine. Les réponses qu'ils ont données oscillent entre ouverture et fermeture, face à la diversité culturelle, parfois plus sensibles à la prise en compte des autres cultures que leurs collègues du groupe témoin, parfois plus critiques qu'eux. Pourtant, ils se distinguent par une plus grande reconnaissance des besoins spécifiques des élèves allophones, peut-être en raison des discussions qui se sont déroulées lors de la présentation du dispositif à mettre en œuvre. Mais, en fin d'année scolaire, cette tendance s'affaiblit, tout en restant majoritaire. On dirait que la confrontation avec la pratique ne les a pas confortés dans l'idée que des outils spécifiques sont nécessaires avec les élèves d'origine migrante, en cas de conflit ou en temps normal. Le projet montre ici ses limites. Auprès des enseignants qui l'ont expérimenté, les pertes (heures de cours que les élèves ont perdues, nécessité de se coordonner avec les enseignants LCO, concertations supplémentaires, etc.) n'ont pas été contrebalancées par les résultats constatés, peut-être en raison d'une partielle indaptation du modèle à l'âge des élèves.

Par contre, les enseignants du projet sont proportionnellement plus nombreux que leurs collègues (même en fin d'année) à soutenir la nécessité de donner une place à la diversité culturelle à l'école.

Un autre indice de changement est donné par les pistes envisagées à la fin de l'année scolaire pour répondre aux besoins des élèves migrants, pour en améliorer la scolarité, avec plus d'ouverture aux parents et à la langue d'origine.

L'opinion des enseignants LCO

Les enseignants de langue et culture d'origine interrogés ont régulièrement exprimé des avis cohérents avec leur positionnement institutionnel et personnel, qu'ils aient ou non participé au projet. En tant qu'enseignants, ils reconnaissent la valeur des langues et cultures d'origine, et leur intérêt pour favoriser un développement équilibré des enfants allophones et une intégration harmonieuse à l'école du pays d'accueil.

En tant que migrants, ils se sont souvent trouvés en accord avec les avis des parents.

Par rapport au projet et à son efficacité, ils ont régulièrement exprimé des avis favorables. En cela, ils ont pleinement endossé le rôle qui leur était dévolu, de moteurs du dispositif et porteurs de ses principes.

Conséquences pour les élèves : les entretiens

Les contradictions dans le discours et dans les attitudes des adultes ont évidemment une répercussion sur la situation des enfants. Les entretiens menés avec les élèves mettent en évidence que, sans être dramatique, un certain inconfort existe chez les élèves allophones interrogés vis-à-vis de l'école.

On retiendra premièrement le fait que les trois groupes d'élèves revendiquent majoritairement leur appartenance d'origine, contrairement à ce que les enseignants réguliers semblent penser. Le sentiment d'appartenance au pays d'accueil se fait sentir essentiellement dans le domaine scolaire, mais ne peut pas, dans ce contexte, s'intégrer à la composante identitaire d'origine, puisque l'école, nous semble-t-il, a tendance à effacer les marques des différences culturelles (l'utilisation des langues premières, une sorte de « normalisation » par la négation des diversités culturelles des élèves, et des éventuelles difficultés qui l'accompagnent). Une double appartenance harmonieuse a donc de la peine à se mettre en place : les élèves se sentent avant tout « autre » (Portugais, Albanais, Turque), et parfois Suisse. Peu d'entre eux ont dit se sentir les deux.

En deuxième lieu, il faut rappeler le malaise exprimé par certains garçons, qui se sont parfois sentis discriminés par l'école par rapport à leur appartenance culturelle : si les enseignants ne les interrogent pas, c'est parce qu'ils sont Albanais ou Portugais; si les enseignants punissent, c'est parce que les élèves sont étrangers, etc. Or, on a vu que les enseignants ont plutôt tendance, au contraire, à nier ces différences, à ne pas en tenir compte : nos données ne confirment donc pas cette interprétation des enfants. Mais la lecture incorrecte que certains élèves font de ces comportements démontre qu'une médiation serait utile pour résoudre ces malentendus.

Au cours des entretiens, les enfants ont unanimement exprimé des avis positifs par rapport à l'expérience qu'ils ont vécue au cours de l'année d'expérimentation. Le dispositif s'est révélé efficace, à leurs yeux, pour améliorer leurs compétences en langue première, et pour faciliter leur intégration scolaire. Les cours LCO et les enseignants qui les ont donnés ont contribué à la création de lieux et de personnes de transition, auxquels les élèves allophones pouvaient s'identifier, et a permis aux enfants de se sentir à l'aise et reconnus.

FACTEURS D'EFFICACITÉ (CADRE THÉORIQUE)

Le but de notre introduction était d'élargir notre réflexion aux structures de prise en charge des élèves allophones en général, depuis leur arrivée à l'école du pays d'accueil et tout au long de leur scolarité. Nous avons donc ressenti le besoin de poser quelques repères théoriques et d'exposer quelques facteurs susceptibles d'améliorer l'intégration et la réussite scolaire des élèves allophones. Nous en retenons quelques uns :

1. pour améliorer le parcours scolaire des élèves allophones, l'école devrait reconnaître et prendre en compte leur bagage cognitif et langagier (reconnaissance des langues premières), mais également leur(s) appartenance(s) (identité et inscription culturelle);
2. l'allophonie des élèves, si elle peut se transformer en bilinguisme, est un élément de la solution, et pas du problème (la langue première peut devenir une ressource qui améliore les performances en langue seconde);
3. une attention particulière doit être portée aux très jeunes enfants nés en Suisse, issus de familles migrantes, et à leurs compétences langagières précoces. A l'âge de l'entrée à l'école enfantine, les compétences de communication sont encore lacunaires pour la majorité des enfants.

Cela rend plus difficile le repérage des difficultés ou des retards dus à l'allophonie. Par ailleurs, c'est à ce moment que les compétences dans leur première langue sont les plus vivantes : on peut donc mieux les exploiter pour construire un bilinguisme équilibré;

4. les compétences langagières de base (compétences de communication en contexte) se développent rapidement chez les élèves allophones. Par contre, les compétences plus complexes (compétences de réception et de production écrite et orale dans des tâches décontextualisées, exigeantes sur le plan cognitif) se développent beaucoup plus lentement (5 à 7 ans pour atteindre le niveau des locuteurs natifs);
5. la qualité de l'enseignement en structure d'accueil est plus importante que le type de structure mis en œuvre. Il faut donc développer la formation des enseignants de ces structures. Leur professionnalisation pourrait entraîner un changement de statut : ils pourraient devenir des experts à l'intérieur d'un établissement scolaire, des personnes ressource qui dynamiseraient les pratiques de tous les enseignants dans l'approche des élèves allophones, pour mettre en place un climat orienté vers l'interculturalité, propice à la réussite scolaire de tous les élèves (et pas seulement des allophones);
6. la perméabilité et la souplesse des structures d'accueil favorise l'intégration en classe régulière.

Ces facteurs nous ont inspiré quelques recommandations, listées à la fin de ce chapitre.

PROJET «RECONNAISSANCE ET INTÉGRATION DES LANGUES D'ORIGINE À L'ÉCOLE »: BILAN EN DEMI-TEINTES

Les conclusions ci-dessous n'ont évidemment pas le même statut que celles tirées de notre revue de littérature. Le cadre de l'expérimentation était en effet extrêmement restreint : nos observations ne peuvent donc pas être généralisées.

Le dispositif s'est révélé efficace par certains côtés, mais son installation s'est clairement heurtée à des difficultés. Les constats suivants résument notre lecture des points forts et des faiblesses constatées :

Points forts

- **Un début d'enseignement coordonné entre les cours LCO et les cours de français** : malgré les obstacles, une dynamique de collaboration a commencé à se mettre en place entre enseignants réguliers et LCO. Des négociations entre les deux ordres d'enseignants ont abouti à la définition d'objectifs pédagogiques communs; des démarches allant dans le sens d'un enseignement bilingue de la lecture ont été expérimentées.
- **Quelques modifications dans les représentations des enseignants réguliers** : malgré le discours plutôt négatif des enseignants réguliers qui ont participé à l'expérience, les questionnaires montrent une modification des représentations, dans le sens préconisé par le projet (reconnaissance des langues et cultures d'origine à l'école). Des différences sont perceptibles surtout au début de l'expérimentation, mais, pour quelques thématiques, elles persistent à la fin de l'expérience.
- **Une amélioration de l'intégration scolaire des élèves allophones** : les élèves ont tous mentionné l'effet bénéfique du dispositif pour leur bien-être à l'école. A travers leur discours, on peut lire, à notre avis, l'importance prépondérante des cours de langue pour rééquilibrer leurs compétences langagières et affirmer leur identité.
- **Une amélioration de la communication avec les parents migrants** : les parents ont pu, grâce à la médiation des enseignants LCO, se rapprocher du monde scolaire, et y faire entendre leur voix.
- **Une amélioration de l'intégration scolaire des primo-arrivants** : les élèves primo-arrivants qui suivaient les cours LCO ont particulièrement apprécié l'existence d'un lieu où leurs lacunes langagières en français n'étaient pas un obstacle, et la présence d'une aide pour les apprentissages scolaires (les appuis de mathématiques avec l'enseignant LCO de portugais).
- **Les activités *EOLE* ont été plébiscitées** : nous avons constaté un réel intérêt pour l'un des modules proposés, l'introduction de séquences *EOLE* animées par les enseignants LCO dans les classes de 5^e. Ce module est d'ailleurs le seul qui a été reconduit à l'identique l'année scolaire suivante.

Points faibles

- **Les difficultés de mise en œuvre** : le cadre et l'organisation du secondaire n'ont pas facilité la mise en œuvre du dispositif expérimenté. La plurimagistralité, le découpage en tranches horaires peu flexibles, les

enjeux liés au Cycle d'Orientation sont des éléments qui ont entravé son déroulement.

- **Une inadéquation partielle du modèle** : le modèle expérimenté ne répondait que partiellement (et dans une visée à long terme) aux difficultés à l'origine de son implantation. La demande de voir les performances scolaires des élèves allophones s'améliorer ne peut pas être satisfaite par le dispositif proposé, en tout cas pas dans un laps de temps aussi court. Même si les enseignants ont été rendu attentifs à ce problème au début de l'expérience, au fil du temps les réactions de rejet ont pris le dessus. Le deuxième volet du projet, destiné à des élèves plus jeunes, aurait mieux répondu aux attentes de la direction de l'établissement.

En ce qui concerne les élèves, le modèle mis en œuvre s'est révélé inadéquat pour une partie des élèves auxquels il a été proposé. Pour certains élèves, la langue d'origine n'est pas assez présente dans le cadre familial pour continuer à l'apprendre et à la pratiquer dans d'autres contextes : le développement d'un bilinguisme additif n'est donc plus pertinent. Pour d'autres, l'assimilation reste la meilleure stratégie d'intégration : la langue et la culture d'origine cessent d'être une référence. L'élève préfère construire son identité autour de la langue et la culture du pays d'accueil.

- **Une difficile reconnaissance des cours de *Langue et Culture d'Origine*** : l'option prise d'intégrer les cours LCO dans la grille horaire, et si possible en parallèle avec une période de français, a suscité des réactions négatives chez tous les participants (enseignants réguliers, élèves et leurs parents). Pour aller dans ce sens (qui est celui qui concrétise le mieux les principes et le cadre théorique sous-tendant le dispositif installé), il faudrait un encadrement de formation des enseignants, l'élaboration d'outils facilitant la transition entre les deux enseignements (concertations, élaboration d'objectifs communs, etc.). Cela présuppose une adhésion très forte des enseignants au projet, puisque l'investissement est grand.
- **Peu de collaboration entre les ordres d'enseignants** : la collaboration avec des personnes ressource extérieures (enseignants LCO, interprètes, autres intervenants représentant les cultures d'origine), comme l'analyse des représentations l'a montré, n'est pas un élément de satisfaction pour les enseignants. Après une année de collaboration, ils ont manifesté un rejet de ces pratiques, peut-être dû à une certaine lassitude, ou peut-être plus fondamental. Il semble très difficile, pour les enseignants interrogés, d'entrer dans un fonctionnement où ils ne

seraient plus « seuls maîtres à bord » : cette tendance est d'ailleurs constatée par plusieurs chercheurs (Cummins, 2000; Messier, 1997);

- **Faible adhésion des enseignants réguliers au projet** : à cause des conditions de mise en oeuvre, les enseignants réguliers ne se sont pas approprié le dispositif proposé, qui a été ressenti jusqu'au bout comme un cadre contraignant et imposé de l'extérieur. Cela démontre l'importance de l'adhésion des enseignants aux projets expérimentés, et la difficulté à concilier exigences scientifiques et pédagogie au quotidien.

Ce bilan en demi-teintes (mais peut-il en être autrement ?) peut être accompagné de recommandations, qui pourraient améliorer l'efficacité d'autres dispositifs du même type ou poursuivant les mêmes objectifs.

Commentaires et recommandations...

... inspirés par les repères théoriques :

1. les élèves allophones devraient pouvoir développer un bilinguisme additif et équilibré : leur première langue devrait donc continuer à être étudiée en contexte scolaire;
2. des activités aptes à stimuler la formation des compétences métaphonologiques précoces devraient être menées systématiquement dans les classes enfantines, auprès des élèves allophones. Le recours aux langues premières est, à cet âge, particulièrement pertinent : des dispositifs d'enseignement bilingue, ou l'introduction d'activités langagières dans ces langues pourraient contribuer à prévenir les échecs ultérieurs;
3. les compétences langagières complexes se développant lentement, les élèves allophones ne peuvent pas se mettre à niveau, dans ce domaine, pendant la période de prise en charge dans les structures d'accueil. L'encadrement et la stimulation de ce processus incombent donc à tous les enseignants, et pas seulement aux enseignants spécialistes qui interviennent dans ces structures. Une réflexion devrait donc être entreprise, sur le terrain et par les formateurs des enseignants, pour développer des approches didactiques adaptées et transversales, entre les structures d'accueil et les classes régulières. L'élève allophone devrait bénéficier d'un suivi spécifique au-delà de son intégration au cursus régulier;
4. des personnes ressource et des lieux intermédiaires devraient être présents pour faciliter la médiation entre la langue et la culture d'origine et la langue et la culture d'accueil (enseignants LCO, autres intervenants extérieurs);

5. les enseignants en structure d'accueil devraient suivre une formation adéquate, et leur mandat devrait être élargi : en plus des tâches d'enseignement courantes, ils devraient pouvoir intervenir dans leur établissement pour stimuler l'évolution vers une prise en charge interculturelle des élèves (animations *EOLE*, matériel multilingue, cours immersifs, ouverture de la structure d'accueil sur le cursus régulier, et vice-versa).

... inspirés de nos observations sur le terrain :

1. le modèle n'est pas pertinent pour tous les élèves, même si allophones. Il faut donc le proposer, mais non l'imposer;
2. l'adhésion des enseignants est indispensable pour la pérennité d'un dispositif, puisqu'ils doivent en être les moteurs, et que l'investissement à fournir est grand. Pour la gagner, les démarches formatives et la négociation des modalités et des contenus sont nécessaires;
3. des dispositifs tels que celui expérimenté en 5^e ont été ressentis comme plus adaptés à des enfants plus jeunes : il est donc souhaitable qu'une deuxième expérimentation se fasse dans les degrés primaires, ou même au Cycle initial;
4. pour améliorer la communication avec les familles migrantes, la mise en place de personnes ressource pour établir des ponts est efficace;
5. pour faciliter l'intégration scolaire des primo-arrivants, la présence des cours LCO et des appuis coordonnés est un avantage. Le dispositif a aussi permis des interactions de type « enseignement bilingue » entre élèves primo-arrivants complètement allophones et d'autres élèves déjà bilingues. Cette dynamique, intéressante pour les deux groupes, pourrait être encouragée par des interventions des enseignants LCO à l'école;
6. pour améliorer l'intégration scolaire des élèves allophones, une prise en compte de leur identité culturelle double (langue, relation avec les familles, etc.) peut être une piste alternative aux mesures uniquement structurelles (appuis, encadrement pédagogique);
7. les moyens *EOLE* constituant une porte d'entrée pour la prise en compte du plurilinguisme et de la multiculturalité, leur utilisation devrait être encouragée.

Malgré ses faiblesses, l'expérience relatée nous semble montrer l'intérêt des approches plus globales, pour relever le défi de l'intégration et de la réussite scolaire d'une part toujours grandissante des élèves. Grâce à ce type de prise en charge, l'allophonie pourrait enfin être considérée comme le début du bilinguisme.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A., & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*. Enseignement et culture. Vol. 28, no 1.
- Alvir, S., Gieruc, G. (2007). Langue d'accueil et langue d'origine : quels liens pour une intégration scolaire efficace ? *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*. Enseignement primaire et dispositifs d'accueil. Cortil-Wodon : Editions Modulaires Européennes.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 3, 469-495.
- Batori, F. (2005). Bus plurilingue – Livres migrants, Evaluation. Lausanne: DGEO-DP.
- Berthoud, A.-C., Molina, M.-E., & Py, B. (2004). Place du castillan dans l'environnement scolaire des élèves d'origine espagnole. *Babylonia*, no 1.
- Berthoud, A.-C., & Gajo, L. (en cours). *Enseignement bilingue: une chance d'améliorer l'apprentissage*. Berne : FNRS
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2003). *Rahmenlehrplan. Kurse in heimatlicher Sprache un Kultur (HSK)*. Zürich : Auteur.
- Brayant, P.E., Bradley, L., Maclean, L., & Grossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of child language*, 16, 407-428.
- Broussy, M. , Charpentier, M., Francequin, G., & Huteau, M. (1998). *Quelques outils pour accueillir et positionner les adolescents étrangers*. Paris : INETOP CNAM
- Bühlmann, R., Bürli, A., Kronig, W., Lischer, R., Nicolet, M., Rosenberg, S., & Schmidt, P. (2003). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires. Etudes et Rapports 19B*. Berne : CDIP.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CDIP (1972). *Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants*. Berne : Auteur.
- CDIP (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Berne : Auteur.
- CDIP (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse à l'école obligatoire ?* Berne : Auteur.
- CDIP (1999). *Scolarisation des enfants et adolescents albanophones réfugiés du Kosovo*. Berne Auteur.
- Crutzen, D., (1998). La dissonance cognitive : quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel. *Les Actes de lecture*, no 62.
On-line : www.lecture.org/Actes/AL62/AL62P49.html

- Cummins, J. (1979a). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1979b). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Dasen, P., & Perregaux, C. (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Deschoux, C.-A., Ladner, E., Mettler, M., Perregaux, C., Saudan, V., & Sauer, E. (2005). *Apprendre par et pour la diversité linguistique. Rapport final sur le projet JALING Suisse. Etudes et Rapports 22*. Berne : CDIP.
- Doudin, P.-A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse. Rapport d'expert*. Berne : CDIP.
- DP-DGEO (2004). *Reconnaissance de la langue maternelle*. Lausanne : Auteur.
- DP-DGEO (2006a). *Mandat du groupe de travail des ELCO*. Lausanne : Auteur.
- DP-DGEO (2006b). *Conditions/cadres pour la collaboration avec des enseignants de langue et culture d'origine*. Lausanne : Auteur.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Grin, F., Rossiaud, J., & Kaya, B. (2003) Langues de l'immigration et intégration professionnelle. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Eds), *Les migrations et la Suisse*. Zurich : Seismo.
- Krashen, S., & McField, G. (2005). What works ? Reviewing the Latest Evidence on Bilingual Education. *Language Learner*, Novembre-décembre, 7-10.
On-line : <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>
- Lucchini, S. (2000). Inesattezza e incertezza fonologico-lessicali di adulti di origine siciliana immigrati a Bruxelles, in contesto francofono. Ripercussioni sullo sviluppo della fonologia dei figli. In S.D .Vanvolsem, Y. Hulst & D. Vermandere (Eds), *L'italiano oltre frontiera*. Firenze : Franco Cesati Editore; Leuven : Leuven University Press, Vol. 2, 291-298.
- Lucchini, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Cortil-Wodon : Editions Modulaires Européennes.
- Lüdi, G. (1998). L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP) (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts*. Berne : Auteur.
- Madden, N., & Slavin, R.E. (2003). *Success for All / Roots & Wings. Summary of Research on Achievement Outcomes*. Baltimore : CRESPAR, John Hopkins University.
On-line : www.csos.jhu.edu
- Mc Andrew, M., Pagé, M. et al. (1998). Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec. *Revue canadienne des études ethniques*.
- MEO (2001). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8. English as a Second Language and English Literacy Development*. Toronto : MEO.

- Messier, M. (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants : une étude comparées entre Montréal et Toronto*. Montréal : Université de Montréal.
- On-line : http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/Messier.html
- Moreau, J. (2004). *Compétences et facteurs de réussite au terme de la scolarité. Analyse des données vaudoises de PISA 2000*. Lausanne : URSP.
- Nicolet, M., & Rastoldo, F. (1997). *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*. Lausanne : CVRP / Genève : CRPP.
- Nicolet, M. (1995). *Quelle intégration de l'enfant non francophone dans l'enseignement primaire et secondaire ?* Lausanne : CVRP.
- Nicolet, M., Rosenberg, S., Rüesch, P., & Truniger, M. (2001). *Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation. Assurer la qualité dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel*. Berne : CDIP.
- Nidegger, C. et al. (2005). *PISA 2003 : Compétences des jeunes romands. Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel : IRDP.
- Ntamakiliro, L., & Longchamp, A.-L. (2004). *Connaissance et compétences des élèves vaudois après deux ans d'école primaire*. Lausanne : URSP.
- OFS (2004). *Statistiques des élèves et des étudiants*. Neuchâtel : OFS.
- OFS (2004). *Elèves et étudiants 2003/04*. Neuchâtel : OFS.
- Ouzoulias, A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*. Paris : Retz.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & de Pietro, J.-F. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école, EOLE*. Neuchâtel : CIIP.
- Reich, H., Roth, H.-J. et al. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hambourg : Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Schader, B. (2004). Albanische SchulerInnen zwischen Dialekt und Standardsprache. *Babylonia*, no 1.
- Slavin, R.E., & Cheung, A. (2003). *Effective Reading Programs for English Language Learners : A Best-Evidence Synthesis*. Baltimore : John Hopkins University.
- Stocker, E. (2004). *Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs*. Lausanne : URSP.
- Thomas, W.P., & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC : National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thomas, W.P., & Collier, V. (2002). *A national Study of School Effectiveness for Language Minority Students' long-term academic Achievement*. Santa Cruz : CREDE.

Références bibliographiques

Sites consultés :

www.kon-lab.com

www.edufle.net

www.successforall.net

www.readingrecovery.ac.nz

www.nifdi.org

www.quims.ch

www.ides.ch

www.edubs.ch/gesamtsprachenkonzept/index.pt

www.inter-pret.ch

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE « LANGUES A LA MAISON »



NOM:

PRENOM:

CLASSE:

LANGUES PARLEES A LA MAISON - QUESTIONNAIRE ELEVES

1. De quelle nationalité es-tu?
2. Depuis quand vis-tu à.....? depuis toujours depuis
3. As-tu habité ailleurs qu'en Suisse? non oui, en (nom du pays)
4. Quelle(s) langue(s) parle ton père? (<i>souligne la langue qu'il parle le plus</i>)
5. Dans quelle(s) langue(s) parle-t-il avec toi? (<i>souligne la langue qu'il parle le plus</i>)
6. Quelle(s) langue(s) parle ta mère? (<i>souligne la langue qu'elle parle le plus</i>)
7. Dans quelle(s) langue(s) parle-t-elle avec toi? (<i>souligne la langue qu'elle parle le plus</i>)

8. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes parents?
(souligne la langue que tu utilises principalement)

.....

9. Dans quelle(s) langue(s) tes parents parlent-ils entre eux?
(souligne la langue qu'ils parlent le plus)

.....

10. Dans quelle langue parles-tu avec tes frères et soeurs (si tu en as)?
(souligne la langue que tu utilises principalement)

.....

11. Est-ce que tes parents (ton père, ta mère) parlent français?

.....

12. Est-ce que tes parents (ton père , ta mère) lisent le français?

.....

13. S'ils ne parlent pas ou ne lisent pas le français, qui leur traduit les informations de l'école?

.....

14. Depuis combien de temps parles-tu français?
depuis toujours
depuis que j'avais ans

15. Si tu n'es pas suisse, suis-tu des cours pour apprendre ta langue d'origine ?
oui
non

ANNEXE 2

RESULTATS DU QUESTIONNAIRE « LANGUES A LA MAISON »

Compétences langagières

A. Tableau 1 : Depuis combien de temps parles-tu le français ?

Cette question a été posée aux enfants interrogés à la fin de la 4e : on peut donc supposer que la majorité d'entre eux avaient alors entre 8 et 10 ans.

Depuis toujours	37
Depuis l'âge de...	
1 année et demi	1
2 ans	3
3 ans	8
4 ans	13
5 ans	9
7 ans	1
8 ans	1
10 ans	1
Pas de réponse	2
TOTAL	76

Un peu plus d'un élève sur deux dit parler le français depuis toujours. La majorité de l'autre groupe a commencé à parler français entre 2 et 5 ans, ce qui correspond probablement soit à l'entrée dans une structure d'accueil pré-scolaire (garderie, jardin d'enfants, autre), soit à l'entrée au Cycle initial (entre 4 et 5 ans : 22 élèves). C'est pour ce dernier groupe, arrivé à l'école sans aucune compétence en français, que l'accueil au CIN et les structures mises en place pour le soutien en français jouent un rôle très important.

B. Si tu n'es pas suisse, suis-tu des cours pour apprendre ta langue ?

Pour aider les enfants à répondre à cette question, les maîtresses qui ont administré le questionnaire avaient reçu des instructions précises quant aux informations supplémentaires à donner. Pour cette question, elles devaient expliquer aux élèves que la question faisait référence aux cours LCO. Seulement 16 enfants sur 76 ont répondu par l'affirmative. Or, on sait que les enfants ayant un contact avec d'autres langues dans le contexte familial, et donc potentiellement concernés par les cours, sont beaucoup plus nombreux.

Plusieurs raisons contribuent, à notre avis, à expliquer la proportion réduite d'enfants qui apprennent leur langue première dans une structure scolaire parallèle.

Toutes les communautés n'organisent pas de cours LCO. L'offre n'est donc pas la même pour tout le monde.

La proximité avec la langue d'origine n'est pas la même pour tous. Dans certains cas, la langue première est encore le vecteur principal de la communication à l'intérieur de la famille (ou de la famille élargie). Dans d'autres cas, elle n'est utilisée qu'occasionnellement par l'un des deux parents seulement. Les enfants issus de familles ayant peu de contact avec leurs langues d'origine sont évidemment beaucoup moins poussés à les apprendre.

Dans certains cas, enfin, les parents considèrent que les cours LCO surchargent les enfants, et privilégient la réussite à l'école obligatoire. Ils évitent donc d'inscrire leurs enfants aux cours LCO. Comme on l'a vu, l'affaiblissement de la langue première, pourtant, ne contribue pas, dans certains cas, à l'amélioration des compétences dans la langue scolaire.

Communication avec les parents

C. Tableau 3 : Est-ce que tes parents (ton père, ta mère) parlent le français ?

Oui	59
Un peu	4
Non	2
Pas de réponse	11
TOTAL	76

La plupart des parents n'ont pas de problèmes de communication avec l'école, d'après leurs enfants. Signalons tout de même le nombre assez important de non réponse (1 sur 8 environ). Ces réponses peuvent traduire une réelle ignorance de l'enfant quant aux compétences langagières de ses parents, ou peut-être la volonté de ne pas admettre leur incompetence.

D. Tableau 4 : S'ils ne parlent pas ou ne lisent pas le français, qui leur traduit les informations de l'école ?

Pas de réponse	65
Une amie de la famille	1
L'élève intéressé (ou frères et sœurs)	8
Mon papa	2
TOTAL	76

Le plus souvent, les enfants n'ont pas signalé l'intervention de traducteurs auprès de leurs parents (les non réponses), ce qui paraît cohérent avec la question précédente. Si la grande majorité des parents parlent le français, il est logique que peu d'interprètes interviennent. On peut aussi se dire que les enfants n'étant pas toujours présents aux entretiens entre enseignants et parents, ils ne sont pas forcément au courant des pratiques dans l'établissement. Toujours est-il que le recours à des interprètes officiels (formés et reconnus) n'est jamais mentionné, ce qui peut surprendre dans un établissement multiculturel. Si une activité de traduction a lieu (dans 11 cas sur 76), elle est assurée par l'enfant intéressé ou par la famille. Cette solution, comme on le sait, n'est pas la plus satisfaisante pour une communication efficace entre l'école et les parents. Si l'enfant dont on parle est aussi celui qui doit assurer la transmission de messages, dans les cas conflictuels il se trouvera dans une posture très inconfortable.

De plus, les « traducteurs » n'interviennent pas toujours là où on les attendrait.

Ces données nous semblent indiquer que le recours à des interprètes formés et reconnus n'est pas encore une pratique installée dans l'établissement accueillant les élèves interrogés.

ANNEXE 3

DEUXIEME EPREUVE DE LECTURE

EXPLICATION DE TEXTE

- 1 Il y avait une fois...
- 2 - Un roi! diront tout de suite mes petits lecteurs.
- 3 - Non, mes enfants, vous vous êtes trompés. Il y avait une fois un morceau de bois.
- 4 Ce n'était pas du bois de luxe, mais un morceau pris dans un vulgaire tas de petits bois, de
- 5 ceux que, l'hiver, on met dans les poêles et les cheminées pour allumer le feu et réchauffer
- 6 les appartements.
- 7 Je ne sais pas comment ça arriva, mais le fait est qu'un beau jour ce morceau de bois se
- 8 retrouva dans la boutique d'un vieux menuisier, qui se nommait Maître Antoine, ceci mis à
- 9 part que tous l'appelaient Maître Cerise, à cause de son bout de nez qui était toujours
- 10 luisant et violet comme une cerise mûre.
- 11 A la vue de ce bois, Maître Cerise devint tout joyeux; et, en se frottant les mains de
- 12 satisfaction, il marmonna à mi-voix:
- 13 - Ce bout de bois tombe à pic: je vais m'en servir pour faire un pied de table.
- 14 Aussitôt dit, aussitôt fait. Maître Cerise prit immédiatement sa hache la mieux aiguisée pour
- 15 commencer à enlever l'écorce du bois et à le dégrossir. Mais au moment où il allait donner
- 16 son premier coup de hache, il resta en l'air, car il entendit une toute petite voix, qui disait
- 17 sur un ton de prière:
- 18 - Ne me tape pas si fort!
- 19 Imaginez la stupeur de ce brave Maître Cerise!
- 20 Il promena un regard égaré dans toute la pièce pour voir d'où pouvait bien venir cette petite
- 21 voix, et il ne vit personne! Il regarda sous le banc: personne; il regarda dans une armoire
- 22 qui restait toujours fermée: personne; il regarda dans la caisse où s'amassaient copeaux et
- 23 sciure: personne, il ouvrit la porte de la boutique pour jeter un coup d'oeil dans la rue:
- 24 personne. C'était donc?...
- 25 - Je vois, dit-il alors en riant et en se grattant la perruque; cette petite voix, c'est moi qui
- 26 l'ai rêvée. Remettons-nous au travail.
- 27 Et, reprenant sa hache, il frappa d'un coup magistral le morceau de bois.
- 28 - Aïe! Tu m'as fait mal! cria d'un ton plaintif la même petite voix.
- 29 Cette fois Maître Cerise resta pétrifié, les yeux hors de la tête de terreur, la bouche grande
- 30 ouverte et la langue pendante jusqu'au menton, comme une horrible statue de fontaine.
- 31 Dès qu'il eut retrouvé l'usage de la parole, il se mit à dire, en tremblant et bafouillant
- 32 d'épouvante:
- 33 - Mais d'où a bien pu sortir cette petite voix qui a dit aïe? Il n'y a pourtant personne ici.
- 34 Ce n'est tout de même pas ce morceau de bois qui aurait appris à pleurer et à se plaindre
- 35 comme un enfant? Je ne peux pas le croire! Ce morceau de bois, le voici, là devant moi;
- 36 c'est un morceau de bois comme tous les autres, une bûche à mettre dans un poêle, ou à
- 37 jeter sur le feu, sous une marmite, pour faire bouillir des haricots... Ou alors... Il y aurait
- 38 quelqu'un caché dedans? S'il y a quelqu'un caché dedans, tant pis pour lui! Je m'en vais
- 39 l'arranger, moi!
- 40 Et, disant cela, il empoigna des deux mains ce pauvre morceau de bois, et se mit à le
- 41 cogner sans pitié contre les murs de la pièce où il trouvait.
- 42 Puis il écouta. Allait-il entendre une petite voix qui se plaindrait? Il attendit deux minutes:
- 43 rien; cinq minutes: rien; dix minutes: rien!
- 44 - Je vois, dit-il alors en s'efforçant de rire et en s'ébouriffant la perruque: cette petite voix
- 45 qui a dit "aïe", c'est moi qui l'ai rêvée! Remettons-nous au travail.

Après avoir lu le texte, réponds aux questions suivantes:

1.	Lignes 1-10: "Il y avait une fois...mûre" Qui parle, dans ce passage? Qui dit "je"?
2.	Lignes 7-10: Pourquoi Antonio est-il appelé "Maître Cerise"?
3.	De quelle couleur est le nez de Maître Cerise? Cite les mots du texte qui le décrivent.
4.	Lignes 11-15: Que veut construire Maître Cerise avec le bout de bois?
5.	Ligne 18: "Ne me tape pas si fort!" Qui prononce ces mots?
6.	Quand Maître Cerise a entendu la petite voix pour la première fois, il a été... <input type="checkbox"/> heureux <input type="checkbox"/> étonné <input type="checkbox"/> fâché <input type="checkbox"/> effrayé
7.	Lignes 20-24: "Il promena un regard égaré...C'était donc?..." Où Maître Cerise regarde-t-il, pour trouver qui a parlé? Indique tous les lieux cités dans le texte: 1. 2. 3. 4.
8.	Lignes 25-26: Quelle explication Maître Cerise trouve-t-il à la petite voix, dans un premier temps?

9.	<p>Coche la phrase qui te paraît correspondre au texte (une seule réponse!).</p> <p><i>A chaque nouvelle fois que la petite voix parle,...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>Maître Cerise s'étonne de plus en plus.</i> <input type="checkbox"/> <i>Maître Cerise s'effraie de plus en plus.</i> <input type="checkbox"/> <i>Maître Cerise est de plus en plus malade.</i> <input type="checkbox"/> <i>Maître Cerise s'amuse de plus en plus.</i>
10.	<p>Cite toutes les phrases du texte que dit la petite voix:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
11.	<p>Quel est le métier de Maître Cerise?</p> <p>.....</p>
12.	<p>Lignes 40-41: Pourquoi Maître Cerise se met-il à taper le bout de bois contre les murs?</p> <p>.....</p>
13.	<p>Par quelle expression commence le texte?</p> <p>.....</p>
14.	<p>Cette expression indique que le texte est un...</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> récit d'aventure <input type="checkbox"/> une poésie <input type="checkbox"/> une recette de cuisine <input type="checkbox"/> un conte
15.	<p>Donne un titre à ce texte.</p> <p>.....</p>
16.	<p>Que penses-tu qu'il va arriver au bout de bois?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>