

26

Le plurilinguisme: une réalité dans les classes des pays européens

Les études européennes montrent qu'à classe sociale égale, les enfants immigrés dont les parents ne parlent pas la langue du pays d'accueil, obtiennent de moins bons résultats que les enfants autochtones.

Simone Forster

28

Quand parler une autre langue aide à mieux écrire en français

Présentation d'un dispositif qui, tout en sensibilisant l'ensemble des élèves au plurilinguisme et à la diversité des langues, aide tout particulièrement les élèves allophones parlant à l'origine une langue romane autre que le français.

Jean-François de Pietro

31

Parler plusieurs langues n'empêche pas d'apprendre

Ce n'est pas le plurilinguisme et la migration qui freinent les apprentissages scolaires de certains enfants mais plutôt la manière heurtée et douloureuse de les vivre. Les enfants venus d'ailleurs ne sont pas moins doués que les autres; ils sont souvent bloqués par des conflits de loyauté.

Interview de Francine Rosenbaum



Les langues immigrées: des clandestines?

34

Les enfants immigrés dans les classes bilingues grisonnes

Les Grisons se caractérisent par un «plurilinguisme enchevêtré» qui se décline en trois langues officielles: l'allemand (68,3% de la population), le romanche (14,5%) et l'italien (10,2%), auxquelles s'ajoutent quantité de dialectes.

Simone Forster

36

L'intégration: une simple question de langue(s)?

La question de l'intégration ne se pose pas de la même manière si les étrangers résident en ville ou à la campagne. Forts différents en termes de structures, de réseaux, de contacts, ces environnements impliqueront des dynamiques distinctes.

Josianne Veillette

39

De Sibérie en Suisse: histoire d'une immigration qui réussit

Passer d'une langue à une autre devient un plaisir quand on a de la facilité à apprendre et qu'on se prend au jeu.

Simone Forster





Le plurilinguisme: une réalité dans les classes des pays européens

Partout on cherche des stratégies pour aider les enseignants à travailler dans des classes plurilingues. On a des pistes, mais il y a encore du chemin à faire...

On recommande aux parents immigrés de parler leur langue à la maison. Des bibliothèques s'ouvrent avec des livres de jeunesse dans de nombreuses langues. Dans certains quartiers défavorisés londoniens, des employés des crèches ou de certaines ONG apportent régulièrement aux familles immigrées des livres à lire à leurs enfants dans leur langue ou en anglais. Tout cela pour que l'entrée en classe enfantine se passe bien et pour donner certaines clés aux parents sur le fonctionnement du système scolaire.

L'éveil aux langues

Il arrive que les enfants pratiquent deux langues à la maison ou que l'école soit bilingue, comme celles des régions romanches et italiennes des Grisons. Les enfants portugais qui fréquentent les classes bilingues de Pontresina apprennent sans difficulté le romanche, une langue romane comme la leur; les enfants hollandais n'ont pas de peine avec l'allemand et le suisse allemand. C'est ce que montre une étude de la Haute école pédagogique (HEP) des Grisons.

Le plurilinguisme des classes est un enjeu de taille, un écueil pour certains enseignants démunis d'outils pédagogiques. Dans ces circonstances, les activités d'éveil aux langues s'avèrent efficaces. Les moyens d'enseignement romands (EOLE), qui sont sur internet, en proposent de nombreuses. Ces pédagogies d'ouverture aux logiques et au fonctionnement des langues facilitent les apprentissages; elles valorisent aussi les compétences des minorités linguistiques de la classe. Passer d'une langue à une autre, trouver ce qui est semblable et ce qui est différent, décortiquer les mots et les sons, chercher des racines sont des activités stimulantes pour les enfants et pour les enseignants.

Le réseau européen Euridyce enquête

Les enquêtes Euridyce montrent qu'il existe quantité de mesures destinées à faciliter l'intégration des élèves immigrés: classes d'accueil pour apprendre la langue d'enseignement, soutien scolaire, aide aux devoirs, médiateurs culturels dans les classes, leçons d'éveil aux langues, cours de langue et de culture d'origine et formation des enseignants à la gestion de classes plurilingues. Le but de ces stratégies est le même partout: promouvoir l'égalité des chances. Dans de nombreux pays, comme en Finlande depuis 2004, l'équité éducative est inscrite dans la loi.

Euridyce s'intéresse particulièrement à deux aspects: la communication entre les établissements scolaires et les parents, l'enseignement de la langue et de la culture d'origine. Les deux tiers des pays européens publient les brochures sur le fonctionnement de leur système éducatif dans une ou plusieurs langues. Le Luxembourg a opté pour le portugais qui est la langue de l'immigration la plus parlée dans les classes. Les écoles luxembourgeoises peuvent faire traduire leurs circulaires dans d'autres langues si elles s'adressent au «Service de scolarisation des enfants étrangers» du Ministère de l'éducation nationale.

En Finlande et en Norvège, ce sont surtout les associations de parents d'élèves qui assument les tâches d'information. Certaines municipalités norvégiennes mettent en ligne, dans de nombreuses langues, des renseignements sur le fonctionnement de l'école. Dans la région d'Oslo, les parents immigrés reçoivent les formulaires d'inscription à l'école enfantine dans leur langue ainsi que les renseignements sur les horaires, les pédagogies et les objectifs de formation.

Interprètes et traducteurs communautaires

Lorsque la communication avec les familles immigrées pose problème, les Ministères de l'éducation recommandent de faire appel à des interprètes, traducteurs ou médiateurs communautaires. Dans la plupart des pays, ce sont les autorités locales qui en assument les frais. Au Luxembourg depuis 2009/2010 et dans les pays scandinaves, l'interprétation est un droit statutaire pour toutes les familles récemment arrivées. En Suède, traducteurs et interprètes sont de règle lors des procédures d'accueil des enfants et des réunions de bilans semestriels. Au Luxembourg, le Service de scolarisation des enfants étrangers propose des médiateurs interculturels pour diverses occasions: journées d'information, soirées de parents d'élèves, rencontres de bilan, consultation d'un psychologue ou d'un médecin scolaire. L'aide existe en douze langues. Interprètes, traducteurs, médiateurs communautaires sont en général des personnes formées, agréées par les instances éducatives. Souvent toutefois, les écoles improvisent; elles font appel à des membres d'ONG, à des enseignants de langue et de culture d'origine ou à des parents immigrés de longue date.

Cours de langue et de culture d'origine

La vocation des cours de langue et de culture d'origine est d'assurer une bonne maîtrise de la langue maternelle et de renforcer les liens avec la culture d'origine. Ces cours sont souvent financés par les consulats et les missions diplomatiques. Les leçons se déroulent dans les écoles les jours de congé ou après les classes, sauf en Espagne et au Luxembourg où elles ont lieu durant l'horaire normal. Il s'agit en quelque sorte d'une école parallèle. En France et au Luxembourg, les notes obtenues dans les cours de langue maternelle figurent dans les livrets scolaires. Une manière de reconnaître leur rôle éducatif.

Certains gouvernements ont adopté une position de principe: tout enfant immigré a droit à l'enseignement de sa langue maternelle et les cours sont à la charge du système national d'éducation. Ceux-ci ne sont toutefois organisés que si le nombre d'élèves concernés est suffisant; il est de quatre en Finlande, de cinq en Suède. Enfin, certains pays comme la France, la Slovénie et le Royaume-Uni recommandent aux établissements d'inclure certaines langues de la migration dans l'offre des langues à option.

Les Pays-Bas sont un cas à part. En 2004, après des débats politiques houleux, le Gouvernement a supprimé les cours de langue et culture d'origine. Ceux-ci ont été remplacés par un soutien plus intensif à l'apprentissage de la langue d'enseignement.

De la vitalité des langues

Les études européennes montrent que, à classe sociale égale, les enfants immigrés dont les parents ne parlent pas la langue du pays d'accueil obtiennent de moins bons résultats que les enfants autochtones et sont souvent relégués dans les filières à faibles exigences. Ce n'est pas par manque d'ambition des parents. En effet, en France, selon l'Observatoire des pratiques linguistiques (2008), les familles immigrées ont plus d'ambitions éducatives pour leurs enfants que les familles françaises de même niveau de formation. Il s'avère aussi que les immigrés portugais et turcs maintiennent plus l'usage de leur langue que les Espagnols et les Italiens. En France toujours, la langue dominante des enfants turcs à la fin de l'école maternelle, soit à 6 ans, est le français. Toutefois, ces enfants ne comblent leur retard dans la langue d'enseignement qu'à la fin de l'école primaire, vers 11 ans. Les élèves qui fréquentent les cours de langue et de culture d'origine de 7 à 15 ans et qui parlent le turc à la maison atteignent un niveau proche des monolingues de Turquie vers l'âge de 14 ans. Toutefois, ces résultats masquent une dure réalité; 27% des enfants turcs quittent le système scolaire français sans diplôme (13% des enfants immigrés, 8% pour le reste de la population). C'est ce que révèle l'enquête «Trajectoires et origines» de l'Insee et de l'Ined (<http://teo.site.ined.fr>).



Et en Suisse?

Le plurilinguisme n'est pas un avantage, même dans un pays quadrilingue. En effet, un enfant étranger sur dix fréquente une classe spéciale (un enfant suisse sur quarante), et la moitié des élèves étrangers suivent une filière à exigences élémentaires dans l'enseignement secondaire (un quart des élèves suisses). Toutefois, comme partout ailleurs, l'éducation joue son rôle d'ascenseur social, mais il faut attendre une génération au moins. Actuellement, près de la moitié des jeunes immigrés ont achevé une formation d'un degré plus élevé que celui de leurs parents (OFS 2007). L'enquête Pisa 2009 montre que les élèves faibles en lecture sont encore nombreux en Suisse à l'issue de la scolarité obligatoire (un sur six), mais que l'écart entre les natifs et les étrangers s'est réduit presque de moitié depuis 2000 grâce aux efforts entrepris. ●

L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe (2009). Eurydice. Migrations et plurilinguisme en France (septembre 2008). Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, no 2. Education et formation interculturelles: regards critiques (novembre 2010). Recherches en Education, no 9.

Quand parler une autre langue

L'orthographe représente une difficulté considérable pour de nombreux élèves. Divers dispositifs sont mis en place pour tenter d'y remédier. Je présente ici un tel dispositif, créé dans le cadre du projet *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, qui, tout en sensibilisant l'ensemble des élèves au plurilinguisme et à la diversité des langues, aide tout particulièrement les élèves allophones parlant à l'origine une langue romane autre que le français. En effet, l'activité joue avec la parenté des langues – et plus précisément sur le fait que les nombreux digrammes du français sont le plus souvent prononcés de façon dissociée dans ces autres langues – en invitant ces élèves à activer leurs connaissances dans leur langue d'origine pour trouver la bonne orthographe en français. Après avoir présenté ce dispositif, je tenterai de montrer comment il s'inscrit dans certaines tendances plus générales de la didactique actuelle.


Portugais

O céu
Com as suas nuvens
É um grande livro de imagens
E é o vento
Que volta as páginas




Espagnol

El cielo
Con sus nubes
Es un gran libro de imágenes
Y es el viento
Quien pasa las páginas



Italien

Il cielo
Con le sue nuvole
È un grande libro di immagini
Ed è il vento
Che gira le pagine



Un poème pour travailler l'orthographe...

C'est là (ci-dessus) un bien joli poème (créé par J. Dufour) pour de jeunes élèves, par exemple au moment d'une entrée plus systématique dans l'écrit (6-8 ans). On pourra le leur faire apprendre, dessiner, écrire... Toutefois, même pour des élèves qui ont sérieusement entamé la découverte du système des correspondances graphie-phonie en français, ce texte, apparemment «facile», risque de poser quelques problèmes assez ardues et – déjà – révélateurs des

immenses difficultés de l'orthographe française: doit-on écrire *gran? grant? grand? gren? grent? grend?... ven? vend? vent? van? vand? vant?...*, voire d'autres choses encore (*grans, gram...*). Le français, on le sait, est une langue bien difficile, avec ses innombrables chaussetrappes; et il n'est d'ailleurs même pas besoin de chercher les «exceptions», les «irrégularités» du système, car c'est le système même qui s'avère déjà bien complexe, pour nous et, bien sûr, plus encore pour les élèves qui – venant d'avoir compris cette «invention» géniale qu'est le *principe alphabétique* –

aide à mieux écrire en français...

s'efforcent d'établir des régularités dans les correspondances grapho-phonétiques: combien de réalisations graphiques possibles pour le son [ã]? Combien de réalisations sonores différentes pour les lettres *a* et *e*?...

Que faire? Il n'y a, à l'évidence, pas de solution simple (et il est si difficile, dans le monde francophone, de tenter une réforme...). L'enseignement a développé diverses approches, plus ou moins couronnées de succès. Comme le montrent diverses études (enquêtes Pisa en particulier), d'autres facteurs – fortement liés au soutien parental et, par conséquent, à la reproduction sociale – jouent également un rôle crucial: l'habitué précoce à l'écrit, la pratique régulière de la lecture...

Or, faute souvent d'un tel soutien, ces difficultés risquent de s'en trouver encore accrues pour les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle et/ou comme langue parlée à la maison. Cela est partiellement confirmé par les données disponibles relatives à la réussite scolaire. Cependant, les tout récents résultats de l'enquête PISA 2009 suggèrent que cela n'est pas une fatalité et que diverses mesures sont possibles pour améliorer la situation (Nidegger *et al.* 2010). Nous allons voir à présent un exemple d'une telle mesure, un dispositif didactique, modeste, qui montre que certains élèves allophones – ceux dont la langue d'origine est latine –, loin d'être toujours préférentiels, pourraient même se trouver parfois avantagés par rapport à leurs camarades monolingues francophones!

Ciel et nuages, ou: comment écrire [grã] et [vã]?

L'activité que nous allons maintenant présenter a été créée dans le cadre du projet *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Elle n'est donc pas immédiatement utile pour l'ensemble des élèves, mais concerne d'abord ceux d'entre eux qui parlent – en tant que langue maternelle ou parce qu'ils l'auraient acquise de quelque façon que ce soit (contacts dans la famille, séjour à l'étranger...) – une langue romane autre que le français. En effet, le dispositif proposé joue avec la parenté des langues, et plus précisément sur le fait que les nombreux digrammes du français sont le plus souvent prononcés de façon dissociée dans ces autres langues: le digramme *an* de *grand*, qui se prononce [ã] en français, se prononce [an] dans l'italien *grande*, dans l'espagnol *gran*, dans le portugais *grande*, mais aussi en occitan, en corse, en catalan, en roumain, en romanche, dans les dialectes tessinois et...

en latin. L'activité revient par conséquent, tout simplement, à inviter les élèves concernés à activer leurs connaissances en langue d'origine pour trouver la bonne orthographe en français. Voici comment elle est présentée dans l'ouvrage EOLE (2010, 193):

Ciel et Nuages

Degré conseillé

2P.

Cette activité prendra tout son sens si elle peut être greffée sur le travail mené en classe à propos des phonèmes nasalisés comme /ã/ et /õ/. Elle s'adresse à des élèves lecteurs.

Domaine EOLE

Rapport oral/écrit.

Objectifs centraux

Pour les classes monolingues: reconnaître des ressemblances entre des mots de différentes langues et prendre conscience des liens entre certaines d'entre elles (familles de langues).

Pour les classes plurilingues: tirer parti de la prononciation – et de l'orthographe – de mots en espagnol, italien et portugais pour prévoir les graphies des sons [ã] [õ] et [ɛ] des mots correspondants en français.

Langues utilisées

Espagnol, italien, portugais, français.

Ancrage disciplinaire

Approche du système orthographique du français; rapports graphèmes-phonèmes.

Liens avec d'autres activités

→ Vol. II.18 (5^e/6^e), *Moi, je comprends les langues voisines I.*

Déroulement de l'activité

Elle comporte cinq phases, d'une durée globale estimée entre 120 et 200 minutes, et inclut des documents audio (Audio 1 à 5) et papier (cinq pour les élèves, un pour la classe). Je n'en présenterai ici que les phases cruciales pour la question orthographique qui nous intéresse (pour une présentation plus complète, se référer au site).

Dans la première phase, qui sert de «mise en situation», la classe est répartie en groupes qui reçoivent chacun une version du poème dans une langue autre que le français (en évitant que des élèves reçoivent le texte dans leur langue d'origine).

La tâche consiste «simplement» à essayer de comprendre le texte, ou du moins de quoi il parle, et, subsidiairement, de trouver dans quelle langue il est écrit. Lors de la mise en commun, les élèves sont amenés à se demander comment ils ont fait pour comprendre ces poèmes et ainsi, progressivement, à découvrir que de nombreux mots, dans ces langues, se ressemblent. Après une discussion collective de ces mots, l'enseignant-e justifie les ressemblances en expliquant que les langues de l'activité appartiennent toutes à une même famille, celles des langues romanes, issues du latin parlé par les Romains (une annexe documentaire, portant sur cette famille, fournit aux enseignant-e-s les informations dont ils peuvent avoir besoin).

La classe revient ensuite à une version française du poème, agrandie et affichée au tableau, dans laquelle

manquent les deux mots *grand* et *vent*. Le poème est complété. Puis les élèves reçoivent un document sur lequel figurent les quatre versions du poème ainsi qu'un «lexique plurilingue» qu'ils remplissent, individuellement ou en groupe, en complétant la case manquante pour le français:

italien	espagnol	portugais	français
<i>un grande libro</i>	<i>un gran libro</i>	<i>um grande livro</i>
<i>il vento</i>	<i>el viento</i>	<i>o vento</i>

La réflexion se concentre alors autour des mots *grand* et *vent*: quel est le son qu'on y retrouve? [ã]. Comment savoir s'il s'écrit *en* ou *an*?... Les élèves sont amenés ainsi, progressivement, à constater que la prononciation de ces mots dans les autres langues des poèmes peut les aider. Ou, autrement dit, que le «détour» par ces autres langues – et, pour les élèves qui les parlent, l'appui sur ces langues – peut parfois aider à trouver la bonne orthographe en français.

La suite de l'activité consiste en un renforcement de la compréhension de ces constats: les élèves écoutent, dans l'une ou l'autre de ces langues, d'autres mots comportant les sons ã, ε et ɔ (*serpente, elefante, triangulo, clementina, angelo, pantalone, pinguino, champiñón, ambulância, ombra, etc.* (cf. audios 2, 3, 4 et 5)), ils les dessinent et écrivent en dessous le nom en français. On corrige, on réécoute si nécessaire.

Enfin, collectivement, divers constats sont arrêtés:

- On trouve des mots qui se ressemblent beaucoup dans les différentes langues latines (qui appartiennent donc à une même «famille»).

- Connaître ces mots dans ces langues peut nous aider à les orthographier en français.

- Par exemple: quand on écrit *en* (*an*) en français, cela s'écrit aussi avec les lettres *e* et *n* (*a* et *n*) en italien, espagnol et portugais. Or, en italien, espagnol et portugais, il est facile de distinguer le *en* du *an* puisqu'à l'oral on y prononce toutes les lettres.

On fait en outre remarquer aux élèves (a) que s'ils ne parlent pas d'autres langues, ils peuvent tout de même demander conseil aux «experts» de la classe, et (b) qu'on peut aussi, parfois, rechercher des mots qui nous aident à l'intérieur même du français: brun/brune, bon/bonne, méchant/méchamment (et, pour les plus grands: roman/romanesque, pantalon/pantalonnade...).

Un simple «truc» pour mieux orthographier ou un principe général pour l'enseignement?

La portée de l'activité présentée ici reste certes relativement modeste... surtout si on en attend qu'elle résolve toutes les difficultés que les élèves rencontrent lorsqu'ils doivent choisir entre plusieurs graphies du français. Elle n'est qu'un élément parmi tout ce que les enseignant-e-s doivent avoir dans leur boîte à outils. Mais l'intérêt de cette activité va bien plus loin, en particulier pour les raisons suivantes:

- Elle montre, concrètement, immédiatement, que le

fait de savoir une autre langue n'est pas en soi et toujours un obstacle pour la pratique du français.

- Pour les élèves allophones, elle légitime les connaissances (souvent partielles) qu'ils ont dans leur «autre» langue.

- Pour l'ensemble des élèves, elle les sensibilise et les ouvre à la diversité des langues, éveille leur curiosité à leur propos, les familiarise à ce qui apparaît d'abord comme différent, les motive à apprendre d'autres langues...

L'activité présentée figure, on l'a dit, dans les moyens d'enseignement EOLE (Perregaux *et al.*, 2003), qui devraient être à disposition des enseignant-e-s dans l'ensemble des cantons et offrent plus de trente activités portant sur des aspects diversifiés de la pluralité langagière et culturelle (intercompréhension entre langues parentes, biographies langagières, compréhension de mécanismes généraux du langage, histoire du vocabulaire, etc.). Ces moyens s'inscrivent, globalement, dans le courant de *l'éveil aux langues*, développé d'abord en Grande-Bretagne (sous la dénomination *language awareness*).

Dans une perspective plus large, de telles démarches s'inscrivent dans les orientations actuelles du Conseil de l'Europe d'une part (cf. *Cadre européen commun de référence, portfolio, Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP), etc.), de la Suisse d'autre part: le nouveau Plan d'études (PER) intègre en effet l'ensemble des langues enseignées ou présentes dans l'école dans un même domaine «langues» qui comporte, entre autres, un sous-domaine «approches interlinguistiques». Et, dans l'introduction à ce domaine, lorsqu'il est question de la maîtrise du fonctionnement des langues, on lit qu'il s'agit, entre autres, «d'observer les règles de fonctionnement de la langue française et des autres langues étudiées dans le but de mieux percevoir les similitudes et les différences, et d'établir des liens entre apprentissage des langues étrangères et du français (pour les élèves allophones: liens avec leur(s) langue(s) maternelle(s)).» (cf. <http://www.plandetudes.ch>; à ce propos, voir aussi la Déclaration de la CIIP (2003): www.ciip.ch).

Faire du plurilinguisme un atout plutôt qu'un obstacle

Une telle activité confirme aussi – contre les constats qui mettent en évidence les difficultés des élèves issus de la migration – les nombreux travaux de ces dernières années qui montrent que le plurilinguisme devrait représenter, dans la vie quotidienne et à l'école, un atout plutôt qu'un obstacle. Faisant la synthèse de tels travaux, Cummins (2001) souligne par exemple que:

- le bilinguisme a une influence positive sur le développement langagier et éducatif des enfants;
- le niveau de développement de la langue maternelle est un indicateur du développement de la deuxième langue;
- la mise en relief de la langue maternelle à l'école



contribue non seulement au développement de la langue maternelle, mais aussi au développement des compétences des enfants dans la langue de la majorité de l'école; etc.

Si le bilinguisme, et tout particulièrement celui des élèves issus de la migration, fait pourtant aujourd'hui encore trop souvent obstacle à la réussite scolaire, ce n'est pas dans le bilinguisme qu'il faut en rechercher les causes, mais dans le fait que les enseignements et les apprentissages ne sont pas suffisamment coordonnés, mis en synergie, qu'ils sont considérés de manière isolée, séparés les uns des autres; dans le fait aussi que les compétences des enfants sont fragiles et se perdent facilement si on ne les entretient pas; or, quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette d'une certaine manière l'enfant qui ne peut bénéficier de ses compétences plurilingues. Dans cette optique, plutôt que d'être un obstacle, le plurilinguisme insuffisamment reconnu et mal vécu de ces élèves est surtout l'expression d'une inégalité dans la manière de

traiter les élèves, de l'inéquité du système scolaire et d'un véritable gaspillage cognitif!

De nombreux élèves bi- ou plurilingues sont ainsi conduits à l'échec. Toutefois, d'autres, enfants ou adultes, développent, spontanément, des stratégies, des «trucs», pour mieux se débrouiller avec les langues de leur répertoire. C'est d'ailleurs en entendant des migrants parler de leur rapport à l'orthographe du français que nous avons eu l'idée de cette activité – car cela nous semble bien le rôle de l'école de faire en sorte qu'il en soit ainsi pour le plus grand nombre.

C. Perregaux, J.-F. De Pietro, C. de Goumoëns & D. Jeannot [Dir.] (2002). *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP.
 Cummins, J. (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues*. *Sprogforum* 19.
 Ch. Nidegger, U. Moser, Ch. Brühwiler, M. Mariotta & E. Roos (2010). *Pisa 2009 – Les élèves de Suisse en comparaison internationale*. CDIP.

Bibliographie

Simone Forster

Parler plusieurs langues n'empêche pas d'apprendre

Accueillir les familles migrantes à l'école: un premier pas pour éviter les problèmes et les malentendus

Francine Rosenbaum, orthophoniste ethnoclinicienne, tient un cabinet à Neuchâtel où elle traite des enfants migrants qui ont des troubles de langage et de communication. Elle vient de publier un ouvrage sur ses réflexions et ses pratiques, dans lequel elle explique combien il est important de redonner confiance à des parents exilés qui, trop souvent, doutent de leurs capacités éducatives. Ce n'est pas le plurilinguisme et la migration qui freinent les apprentissages scolaires de certains enfants, mais plutôt la manière heurtée et douloureuse de les vivre. Les enfants venus d'ailleurs ne sont pas moins doués que les autres; ils sont souvent bloqués par des conflits de loyauté. Il n'y a pas de recette miracle certes, mais rassembler les pièces des identités éclatées, renouer avec les racines enfouies peut donner des ailes. C'est ce que fait Francine Rosenbaum. Interview.

Pourquoi manifestez-vous cet intérêt particulier aux enfants de la migration?

Je m'y suis intéressée de longue date. En fait, j'ai choisi de faire des études d'orthophonie pour m'occuper d'enfants plurilingues. Je ne partageais pas l'idée que les difficultés scolaires de certains enfants immigrés étaient dues à leurs appartenances linguistiques et

culturelles. Pour moi, c'était une richesse plutôt qu'un handicap.

Cet intérêt s'inscrivait-il dans votre propre histoire?

Sans aucun doute. J'ai grandi au Tessin dans une famille pluriculturelle. Ma mère était Vaudoise et nous parlions le français à la maison; mon père était un juif



russe arrivé en Suisse à l'âge de 8 ans. Il avait fait ses études à Zurich. J'ai suivi ma scolarité obligatoire au Tessin en italien avec des enfants qui, hors de l'école, parlaient patois. J'ai passé ma maturité en français à Lausanne et commencé des études universitaires à Berne. J'ai fait ensuite une formation d'orthophoniste à l'Université de Neuchâtel.

Avez-vous vécu des situations difficiles, du fait de vos diverses appartenances?

Ma petite enfance a été joyeuse et insouciant. Les choses se sont gâtées à l'école, car certains enfants déclaraient que je n'étais pas Tessinoise puisque je ne parlais pas le patois. De plus, mon nom de famille et mon prénom évoquaient d'autres appartenances. Mon père était d'origine juive et ma mère protestante; ils étaient agnostiques et libres penseurs. A l'école primaire d'Ascona, j'ai suivi le catéchisme catholique parce que j'aimais bien ces leçons.

Comme tous les étudiants tessinois, j'ai eu mille difficultés à trouver une chambre à Berne. Nous n'étions pas considérés comme des Suisses, même si nous parlions le suisse allemand. «Tessinoise ou Italienne, c'est la même chose», m'avait dit une logeuse en me claquant la porte au nez.

Est-ce que ce sont ces expériences d'absence de toute courtoisie qui vous ont incitée à soigner l'accueil des familles migrantes?

Peut-être. Les relations humaines sont heurtées et difficiles si on ne respecte pas des règles élémentaires du savoir-vivre. C'est d'autant plus vrai pour des familles venues d'ailleurs qui ont vécu et vivent toujours de constantes humiliations. De plus, ces personnes sont parachutées dans mon cabinet parce que leurs enfants ont des problèmes à l'école; c'est une situation angoissante. Elles ne savent ni qui je suis ni ce que je fais.

Je commence toujours par m'excuser de ne pas parler la ou les langues familiales. Parfois, je dis quelques mots de bienvenue que j'ai mémorisés en somalien ou en tamoul, par exemple. Cette simple attention aide à briser la glace; mon accent fait sourire. Ensuite, je me présente et je dessine à grands traits le génogramme de ma famille, c'est-à-dire une représentation codifiée de mon arbre généalogique. Je montre sur une carte les pays d'origine de mes parents et de mes grands-parents. Le simple fait de savoir qui je suis rassure les parents. Alors, à leur tour, ils me parlent de leur famille et des pays qu'ils ont quittés.

Cet exercice est essentiel car notre modèle d'accueil n'accorde aucune attention aux filiations et aux appartenances. On fait souvent comme si elles n'existaient pas, comme si elles n'avaient aucune importance. En fait, elles sont considérées comme gênantes.

Le génogramme est-il un outil thérapeutique reconnu?

Oui, il relève de l'analyse systémique et il est couram-

ment appliqué dans les thérapies familiales. Les familles migrantes font un travail de mémoire, retranscrivent leur histoire et leur vécu. Apparaissent aussi sur le papier le départ, la fracture, l'énergie et le courage qu'il a fallu pour tout quitter: le pays, la famille élargie. Souvent, les enfants découvrent une histoire qu'ils ne connaissaient pas. Ils regardent leurs parents avec d'autres yeux.

Lors des entretiens de bilan, demandez-vous aussi aux enseignants et à l'inspecteur de dire qui ils sont?

Oui, en quelques mots. Le simple fait que l'inspecteur dise aux parents migrants: «J'ai deux enfants», le rend plus humain. Il ne se définit plus par sa seule fonction d'inspecteur; il est père, lui aussi. L'épreuve du bilan paraît moins dramatique. Dans de nombreuses cultures, la filiation est importante; elle permet de situer la personne, de savoir qui elle est, quel est son clan, etc. Ces informations ne sont pas considérées comme relevant de la sphère privée.

Lorsque les familles que vous recevez ne savent pas un mot de français, comment procédez-vous?

Je fais appel à un traducteur ou, mieux encore, si c'est possible, à un médiateur culturel qu'on appelle aussi interprète communautaire. A Neuchâtel, le Bureau de la Cohésion multiculturelle propose une liste de personnes ayant une formation de base de traducteur communautaire. J'évite à tout prix que ce soit l'enfant en difficulté qui serve d'intermédiaire. Cette pratique, hélas courante, est calamiteuse, car on en arrive à une inversion des rôles. L'enfant devient celui qui sait mieux que les personnes présentes: les parents, les enseignants, les thérapeutes. Cette situation est malsaine, car l'autorité parentale et finalement l'autorité tout court sont ainsi mises à mal. Les enfants n'ont pas à traduire les entretiens qui les concernent. Ce n'est pas leur rôle. Cette manière de faire est source de graves dérives; elle bouleverse les hiérarchies et rend la tâche éducative des parents et des enseignants difficile sinon impossible.

Qui sont les interprètes communautaires? Ont-ils une formation?

Il existe une association faîtière, INTERPRET, dont le secrétariat est à Berne. C'est elle, sur mandat de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP), qui coordonne, certifie et supervise les formations. Il existe donc un Certificat suisse pour les interprètes communautaires. En général, ce sont des requérants d'asile ou des hommes et des femmes migrants, dont les qualifications ne sont pas reconnues en Suisse, qui suivent cette formation. En Suisse romande, seule l'association Appartenance propose une formation d'interprète communautaire.

Remarquez-vous une différence de qualité des entretiens lorsque vous pouvez engager un interprète communautaire?

Oui. L'interprète communautaire est un passeur qui a de bonnes clés interculturelles. Il sait désamorcer les malentendus et débloquer les situations. Il connaît aussi le fonctionnement du système scolaire ainsi que ses exigences. Comme il est migrant lui-même, il comprend le désarroi des familles et leurs rendez-vous douloureux avec l'école.

On reproche souvent aux familles migrantes de ne pas participer aux réunions de parents d'élèves ou de manquer les rendez-vous que leur donnent les enseignants. Ne démissionnent-elles pas?

Non, je m'insurge contre cette idée. Toutes les familles, même celles qui connaissent de grandes difficultés, savent que l'école est une voie importante de réussite sociale. Les parents migrants ne manquent pas d'ambition pour leurs enfants. Ils veulent qu'ils réussissent et ils ne comprennent pas pourquoi ça ne marche pas, pourquoi leurs enfants sont souvent relégués dans les filières à faibles exigences.

Lorsque les enseignants leur demandent de «bien s'occuper» de leurs enfants et de veiller à ce qu'ils fassent leurs devoirs, ils sont déconcertés. Pour eux, c'est l'enseignant qui fait apprendre et qui fait régner l'ordre; c'est son métier. La politesse veut qu'on lui fasse confiance et qu'on ne se mêle pas de son travail. Si l'enfant se comporte mal en classe, c'est à l'enseignant de le punir. De plus, certains parents ressentent toute convocation comme une humiliation. Ils en éprouvent une grande honte.

Visiblement, la communication école-familles migrantes a des ratés. Que faudrait-il faire, à votre avis?

Soigner l'accueil dès l'école infantine, se mettre à la place des parents venus d'ailleurs, imaginer leurs difficultés et leurs craintes. Il faut prendre son temps, montrer le matériel scolaire, expliquer le déroulement des premières journées. L'école est un autre monde pour les familles immigrées; elle ne ressemble pas à celle qu'elles ont connue. Les mères sont inquiètes et craignent de ne rien comprendre à ce qui se passe; elles redoutent le regard des autres. Elles se sentent souvent dépassées. Il faut les mettre à l'aise, leur expliquer les horaires, leur montrer le matériel à acquérir plutôt que de distribuer une circulaire. Ce sont ces attentions qui font la différence. La qualité des premiers contacts est primordiale; si ça se passe bien, c'est tout bénéfique pour la suite. Plus les liens entre l'école et les familles sont étroits, mieux ça ira.

Vous insistez sur la nécessité de parler la ou les langues d'origine à la maison. Est-ce si important?

Oui. Les difficultés scolaires ne sont pas dues au fait que les enfants ne parlent pas le français à la maison, mais plutôt à ce qu'ils y pratiquent une langue appauvrie. Ils n'arrivent pas à raconter à leur mère ce qu'ils ont fait en classe; le vocabulaire leur fait défaut. Les parents, qui ne sont ni enseignants, ni psycholin-

guistes, ont besoin de l'aide des professionnels pour apprendre à enrichir la langue d'origine.

Comment l'école pourrait-elle faire mieux?

Tout d'abord, je dirais qu'il lui faut mieux communiquer, s'ouvrir aux problématiques de la migration, pratiquer l'éveil aux langues et tirer un meilleur parti des technologies de l'information et de la communication qui sont un outil formidable d'apprentissage. De plus, il convient de réfléchir à une société pluriculturelle lorsqu'on introduit des réformes. C'est une réalité incontournable aujourd'hui. Prenez les cycles d'apprentissage: les enfants doivent savoir lire à la fin du premier cycle, soit en 2^e année. L'idée de leur donner du temps est bonne, si elle est accompagnée d'un soutien linguistique intense. Sans cette mesure, beaucoup d'enfants arrivent en 3^e année sans comprendre les consignes écrites, et échouent donc même en maths.

Il arrive souvent que les carnets scolaires soient rédigés dans un langage de spécialiste. Les parents ne comprennent pas les termes ni les critères de fragmentation des tâches, et les enfants sont incapables de leur expliquer le sens de «ne sait pas trouver des stratégies pour résoudre un problème» en mathématiques ou «peut identifier les mouvements sonores» en éducation musicale. Il me faut une heure pour expliquer cela aux parents. Les évaluations sont trop souvent codées dans un langage difficilement compréhensible, même pour des parents francophones.

Et les enseignants, dans tout cela?

On leur demande beaucoup et ils font de leur mieux. Leur tâche est difficile. Il faudrait les appuyer davantage, leur donner de meilleures conditions de travail: des effectifs moins élevés, du soutien et des traducteurs communautaires.

Des traducteurs en classe? Cela se pratique-t-il ailleurs?

Oui, et ça marche. La Finlande et la Norvège dispensent des programmes de soutien linguistique bilingues dans la langue maternelle des élèves et dans la langue d'enseignement. En Suède, les élèves ont droit à un enseignement de soutien dans leur langue maternelle dès qu'ils sont cinq dans une classe à parler la même langue. ●

Francine Rosenbaum. (2010). *Les humiliations de l'exil. Les pathologies de la honte des enfants de migrants*. Fabert: Paris.

Les enfants immigrés dans les classes bilingues grisonnes

Plus difficile d'apprendre deux langues d'enseignement qu'une seule quand on est immigré? Difficile à dire, mais les résultats sont plutôt encourageants.

Les Grisons se caractérisent par un «plurilinguisme enchevêtré» qui se décline en trois langues officielles: l'allemand (68,3% de la population), le romanche (14,5%) et l'italien (10,2%) (OFS 2000).

Un foisonnement de langues et de dialectes

En fait, la situation est plus complexe qu'il n'y paraît, car il existe quantité de dialectes: le suisse allemand certes, mais aussi des parlers locaux dans les 38 communes des vallées italiennes. De plus, ce qu'on appelle «le romanche» se décline en cinq parlers régionaux – *sursilvan*, *sutsilvan*, *surmiran*, *puter*, *vallader* – pratiqués dans 116 communes, lesquelles sont souvent de véritables îlots en terre germanophone.

Depuis 1982, il existe une version standardisée du romanche, le *rumantsch grischun* (romanche grison), qui est aujourd'hui la langue des documents officiels, des manuels scolaires (depuis 2005) et de certaines émissions de la Radio et Télévision romanche. Toutes les écoles obligatoires ne le pratiquent pas, car les habitants des diverses vallées romanches redoutent que leur parler ne disparaisse. C'est le cas de la Haute-Engadine avec le *puter*. Et Annemieke Buob, présidente de l'*Uniun dals Grischs* sise à Celerina, de déclarer: «Les jeunes enfants apprennent l'allemand et le suisse allemand; ajouter deux types de romanche, ça fait trop.» Que dire des enfants immigrés qui ne parlent aucune de ces langues à la maison?

Une nouvelle loi sur les langues

Une loi sur les langues, destinée avant tout à protéger les langues minoritaires, est entrée en vigueur le 1er janvier 2008. Les communes déterminent leur langue officielle sur la base des résultats du dernier recensement fédéral. Elles sont exclusivement romanches ou italiennes si au moins 40% de leurs habitants pratiquent ces langues dans la vie quotidienne. Dans ce cas, l'italien ou le romanche, langue officielle de la commune, devient la première langue utilisée à l'école. Une commune dans laquelle 20% des citoyens parlent la langue traditionnelle de la région devient officiellement bilingue.

Il existe des dispositions spéciales pour l'enseignement des langues minoritaires. Ainsi, dès que 10 % des habitants d'un village sont de langue italienne ou romanche, celui-ci est tenu d'organiser l'enseignement de ces langues (art. 20). En outre, toutes les communes doivent mettre sur pied des mesures d'aide et de soutien aux enfants allophones (art. 21). La loi encourage enfin la compréhension et les échanges de classes et d'enseignants entre les diverses régions linguistiques.

© Philippe Martin



Aux Grisons, toutes les communes doivent mettre sur pied des mesures d'aide et de soutien aux enfants allophones

Des écoles où on apprend les langues

De nombreuses écoles grisonnes pratiquent plusieurs langues dès les classes enfantines. La majorité des élèves des vallées romanches et italiennes qui sortent de l'école obligatoire parlent leur langue maternelle, ainsi que l'allemand et le suisse allemand. Ainsi, à Samedan en Haute-Engadine, les élèves de la *scoula cumünela* suivent, depuis 1996, un enseignement bilingue romanche-allemand de l'école enfantine à la fin de la scolarité obligatoire. Il en va de même à Pontresina ou à Ilanz. A Bivio, près du col du Julier, l'enseignement à l'école obligatoire est trilingue: italien, allemand et romanche.

Dans d'autres communes, le romanche ou l'italien sont enseignés à plein temps les trois premières années de l'école primaire et l'allemand commence en quatrième année. Celui-ci est soit la langue de l'enseignement ou celle de certaines disciplines. Il arrive aussi que certaines communes mixtes optent pour l'école en allemand avec des cours de romanche durant toute la scolarité obligatoire ou durant les trois premières années. Enfin, depuis 2000, plusieurs gymnases des Grisons proposent des maturités bilingues romanche-allemand, italien-allemand.

Immigration et statistiques

Selon le dernier recensement (OFS 2000), quelque 8% de la population parle d'autres langues que les langues officielles des Grisons. Manfred Gross, de la HEP des Grisons, déclare que «la langue la plus parlée est le serbo-croate, suivie par ordre d'importance du portugais, de l'albanais et du français. De nombreuses autres langues sont évidemment représentées: l'espagnol, l'anglais, le hollandais, le turc, le kurde et certaines langues africaines.» Il relève que «les écoles grisonnes comptent en moyenne, sauf erreur, quelque 12% d'élèves étrangers, un pourcentage qui comprend les enfants de la seconde voire même de la troisième génération. Les classes sont plus multiculturelles dans certains quartiers de Coire et dans les vallées touristiques comme la Haute-Engadine que dans d'autres régions grisonnes.»

La proportion de classes très hétérogènes, soit celles qui comptent au moins 30% d'élèves étrangers et/ou parlant une autre langue, varie selon les cantons: elle est de moins de 5% en Appenzell Rhodes-Intérieures et d'environ 75% à Genève. Le canton des Grisons se situe en 17e position avec quelque 28% (OFS 2005).

Les mesures d'intégration

Le système éducatif grison est très décentralisé et les communes ont d'importantes compétences en matière scolaire. Elles décident librement des mesures qu'elles vont prendre pour faciliter l'intégration des enfants immigrés allophones. Toutefois, le Département de l'instruction publique a publié, en 1993, des lignes directrices pour la scolarisation des enfants de langues étrangères, lesquelles furent complétées par des dispositions de la nouvelle loi scolaire votée en novembre 2000.

Comme partout en Suisse et en Europe, l'accent est

mis sur l'importance d'une bonne maîtrise de la langue d'origine afin de favoriser l'apprentissage des langues d'enseignement pratiquées dans les classes. La fréquentation des Cours de langue et de culture (CLC) – quand ils existent – est vivement recommandée, tant pour renforcer les liens avec la culture d'origine que pour faciliter un éventuel retour.

Sont aussi prévus des cours de langue et de soutien dès l'école enfantine par petits groupes de six élèves au maximum. Ils devraient être intenses les quatre premiers mois: une ou deux leçons par semaine au *Kindergarten* et entre cinq et dix à l'école primaire.



Les langues étrangères les plus parlées aux Grisons sont le serbo-croate, le portugais et l'albanais



Sans les élèves étrangers, les effectifs de certaines classes seraient si faibles qu'il faudrait fermer des écoles de village

La qualité des relations entre l'école et les familles facilite l'intégration et les apprentissages. Aux Grisons, Caritas propose un service d'interprètes communautaires dans les langues officielles. Les coûts sont à la charge des communes.

Les Portugais et le romanche

Les Portugais forment le deuxième groupe d'étrangers du canton (23%); plus de la moitié d'entre eux vivent en Haute-Engadine où ils travaillent dans l'hôtellerie et la construction. En janvier 2010, la *Lia Rumantscha*,

organisation faîtière des associations romanches, a lancé un cours de romanche de dix leçons à leur intention: *Piripiri* (condiment en portugais). Ce fut un succès: 17 inscriptions. Certains parents sont accourus afin de suivre le travail scolaire de leurs enfants.

Finalement «le salut du romanche passera-t-il par l'immigration portugaise?» comme l'écrivait le journal *Le Temps* (9 août 2010). D'une certaine manière oui, car sans les élèves portugais, les effectifs des classes seraient si faibles qu'il faudrait fermer des écoles de village. Ce serait le cas à Sils Maria en Haute-Engadine. Or là où il y a une école romanche, la langue ne meurt pas. Même scénario à La Maloya au bout du lac de Sils: grâce aux enfants portugais, l'école bilingue italien-allemand demeure ouverte.

Ce n'est pas une surprise: les enfants portugais de Haute-Engadine apprennent facilement le romanche et l'italien, qui sont des langues latines, mais ils peinent en allemand et en suisse allemand. Et Manfred Gross de conclure: «Une étude de la HEP montre que les enfants immigrés qui parlent le hollandais, par exemple, et qui fréquentent les classes bilingues de 5e année à Pontresina, apprennent tout aussi bien le romanche que l'allemand. Ils sont motivés, et apprécient les cours de soutien linguistiques dans les deux langues.» C'est vrai, on l'avait un peu oublié, apprendre les langues, c'est avant tout une question d'envie et de motivation.

Mosaïque de l'éducation en Suisse. Les indicateurs de la formation 2007. Neuchâtel OFS 2007
Richtlinien zur Förderung fremdsprachiger Kinder im Kanton Graubünden. Erziehungs-Kultur und Umweltschutzdepartement, Dezember 2001

Bibliographie

Josianne Veillette, doctorante – assistante diplômée,
Université de Fribourg, Suisse

L'intégration: une simple ques- tion de langue(s)?

Les commentaires présentés ici sont développés dans deux ouvrages à paraître chez L'Harmattan (chap. 6 et chap. 7, Gohard-Radenkovic, Veillette et Farmer) et chez Septentrion (Gohard-Radenkovic et Veillette).

Dans le cadre de nos recherches, nous nous intéressons à la réalité des étrangers qui habitent de petites communes «bilingues» du canton de Fribourg. En effet, puisque la nouvelle *Loi fédérale sur les étrangers* (LEtr) du 1er janvier 2008 encourage les étrangers à s'intégrer par l'apprentissage de l'une des langues nationales, et que le canton de Fribourg a mis en place un plan d'action en faveur de leur intégration, nous nous sommes demandé comment cette insertion sociale se passait dans des communes où cohabitent germanophones et franco-phones. Est-ce que les étrangers font un choix entre les langues? Quels sont les dispositifs créés pour leur apprentissage? De quelle façon y conçoit-on la présence des étrangers, si l'on tient compte du fait que de vivre dans des petites communes, c'est être *de facto* plus «visible» aux yeux des locaux à travers les contacts quotidiens?

La question de l'intégration ne se pose effectivement pas de la même manière si les étrangers résident en ville ou à la campagne. Fort différents en termes de structures, de réseaux, de contacts, ces environnements impliqueront des dynamiques distinctes: les processus d'adaptation de l'étranger se feront notamment en regard de l'offre institutionnelle locale, elle-même tributaire de l'adaptation potentielle de la population à de nouveaux arrivants et de la manière dont elle se représente leur «séjour» (immigration de passage? permanente? raisons de leur présence? etc.).

Bien que le canton de Fribourg soit composé d'un tiers de germanophones et de deux tiers de francophones, il comprend également une population étrangère importante: représentant 4% de l'ensemble de la population du canton dans les années 1960 (Italiens, Espagnols, Français et Allemands en majorité), les étrangers constituent 16,6% de la population en 2007 (Portugais, Serbes, Français et Italiens en majorité) (*Annuaire statistique du Canton de Fribourg, 2007*).

Pour les fins de notre recherche, nous avons mené 34 entretiens auprès d'acteurs locaux francophones et germanophones (communes, commissions scolaires, écoles, églises, entreprises) dans deux petites communes «bilingues» fribourgeoises, situées dans des zones «rurbaines» (les villes et les villages étant toujours situés à la démarcation floue entre ville et campagne, nous préférons ce terme à celui de «rural» ou de «campagnard»).

Ces communes sont «bilingues», en ce sens où francophones et germanophones partagent quotidiennement un espace commun, où les institutions administratives communales offrent des services dans les deux langues et où se trouvent deux systèmes scolaires parallèles qui permettent aux habitants de suivre toute leur scolarité obligatoire dans leur langue première. L'anonymat faisant partie des conditions de notre recherche, il ne nous est pas permis de mentionner le nom des communes visitées, ni encore moins les noms et fonctions des personnes interviewées. Nous appellerons donc Commune «G» celle qui est à majorité germanophone et Commune «F» celle qui est à majorité francophone.

Témoignages sur l'intégration des élèves étrangers dans les écoles

Examinons la situation dans les écoles primaires et secondaires francophones et germanophones qui se côtoient dans ces deux communes. Ces écoles intègrent les enfants allophones dans les classes régulières et offrent des cours d'appui en langues (français/allemand, selon le cursus choisi) aux élèves primo-arrivants, d'abord, et à ceux qui ont besoin d'appui prolongé, ensuite. Ces cours d'appui varient d'un à trois ans en regard des besoins de l'enfant, c'est-à-dire que le nombre d'heures de cours par semaine variera selon l'apprenant.

Plus nombreux dans les classes primaires que secondaires, les élèves étrangers qui apprennent le français

représentent une forte proportion des effectifs scolaires.

Selon l'un des membres de la direction d'une école, l'immersion est un bon moyen pour apprendre la langue, même si cela peut parfois représenter une charge de travail supplémentaire pour les professeurs puisque les enseignants doivent s'ajuster aux besoins de l'élève. D'après celui-ci, les parents issus de l'immigration n'ont jamais formulé de requêtes exprimant des besoins spécifiques: ils s'organiseraient entre eux pour diffuser les informations. On peut toutefois se demander si les étrangers s'organisent réellement entre eux pour remédier à un problème comme s'ils formaient une communauté homogène et soudée!

Si plusieurs enseignants estiment que cette situation est «enrichissante» puisqu'ils doivent travailler autrement, d'autres en revanche sont contrariés parce que cela est plus exigeant. Une interviewée déclare: «Certains rouspètent parce qu'il faut trouver des stratégies et une stratégie ira très bien avec un élève, puis avec l'autre élève ça n'ira pas du tout, donc il faut sans cesse se renouveler.» Une autre ajoute: «Des fois on oublie un peu ces élèves: c'est dur à dire mais on n'a pas le temps. Et ça dépend aussi de leurs motivations.»

Puisque la méconnaissance de la langue bouleverse le fonctionnement de la classe, plusieurs professeurs seraient «très contents» si l'élève «réussi[ssait] à apprendre rapidement le français». Mais il peut arriver parfois que des parents suisses retirent leurs enfants de ces classes selon qu'il «y a trop d'étrangers» et qu'ils craignent que le niveau de la langue ne baisse. Une interlocutrice affirme: «Il y a des parents qui l'ont dit texto: «On retire nos enfants parce qu'il y a trop d'étrangers dans la classe!» Une enseignante ne partage cependant pas cet avis: «Mais est-ce qu'on peut dire que ça baisse le niveau? On travaille peut-être différemment.»

Aux dires d'autres cependant, la présence des étrangers permettrait aux classes francophones de maintenir leurs effectifs. A ce sujet, voici ce que dit un interviewé: «C'est ce qui nous sauve! [...]: c'est grâce à nos petits étrangers qu'on a nos six classes. Parce que si on n'avait pas les étrangers [...], on ne ferait que des classes à deux degrés [ensemble]; on n'aurait pas assez pour maintenir un degré dans chaque classe!»

Témoignages sur l'intégration des adultes étrangers dans les communes

Du côté des adultes, la Commune «F» dispose d'une association constituée de bénévoles qui offre des cours payants de français et souhaitait proposer des cours d'allemand. La Commune «G», pour sa part, n'avait aucun dispositif pour l'apprentissage de l'une ou l'autre des deux langues lors de notre enquête. Aussi, selon les divers témoignages, la plupart des étrangers qui veulent apprendre le français ou l'allemand doivent se rendre à Fribourg pour suivre des cours. Les étrangers apprendraient également les

langues locales par le travail et à travers les contacts quotidiens.

Les Portugais, les Espagnols et les Italiens apprendraient plutôt le français, du fait de la proximité des langues et des réseaux locaux; les ressortissants de l'Ex-Yougoslavie, quant à eux, apprendraient plutôt l'allemand, en raison de leurs parcours migratoires précédents (passages par l'Allemagne et/ou la Suisse allemande, réseaux familiaux en Allemagne).

Tous les interviewés sont unanimes pour affirmer que l'apprentissage de la ou des langues locales est crucial pour l'intégration. Pour certains toutefois, ce serait une «question d'intérêt personnel et de capacité d'apprentissage». La ou les langues apprises dépendraient donc «d'efforts» personnels: «C'est une question de volonté, parce qu'on a tout ici à X (pour apprendre les langues)», ou encore: «Moi je crois que si on veut, on peut toujours trouver quelque chose».

Selon certains, le fait d'habiter une commune bilingue n'offre pas plus de perspectives pour les étrangers, qui n'apprendront souvent qu'une seule des deux langues, contrairement aux Suisses. Ainsi un interlocuteur affirme: «Pour un Suisse, c'est un avantage considérable, un enrichissement exceptionnel. Mais pour un immigrant, ça n'apportera pas grand-chose.»

En outre, si, pour d'autres, l'important c'est de «respecter les règles», une majorité d'interviewés estime qu'une bonne intégration passe par la participation à la vie locale. Ainsi, un interviewé dira: «Ça dépend toujours si vous faites partie de la vie sociale de la région, si vous faites partie du football, ou bien des autres associations, un chœur mixte ou quelque chose comme ça, alors vous avez tout de suite une intégration», ou encore une autre, pour qui l'intégration, c'est «avoir le courage de faire partie d'une société, se mettre avec les gens [et] pas seulement rester avec son groupe ou rester isolé».

Quand le processus d'intégration va au-delà de l'apprentissage de(s) langue(s)

Les communes situées hors des grands centres ont ceci de particulier qu'il est moins facile que dans une grande ville de se fondre dans la masse et donc d'être «invisible». La participation à la vie quotidienne de la collectivité semble être dans ces petites villes un élément important dans le processus d'intégration, pour renforcer les liens et connaître les habitants de la localité. Pour plusieurs interviewés, notamment germanophones, il y aurait d'autres manières de s'intégrer que par la langue, comme la participation à la vie associative (football, chorale, etc.), à la vie de quartier, à la vie au travail, qui pourrait non seulement favoriser leur insertion mais aussi l'apprentissage du dialecte (par imprégnation) dans des situations de contacts avec les locaux. Mais est-ce aussi évident pour les familles immigrées?

S'il semble attendu de l'étranger qu'il participe à la vie de la collectivité, la responsabilité de l'intégration paraît revenir aux seuls étrangers, au lieu d'être com-

prise comme une démarche partagée, une co-construction. Si l'apprentissage de la ou des langues locales est perçu par tous les acteurs de la migration comme primordial, en revanche il n'y a qu'une seule association qui propose des cours: il y a donc ici un paradoxe...

L'absence de structures pour les langues ou pour l'accueil des adultes étrangers n'est pas vraiment questionnée: il y a comme un «oubli» ou une «méconnaissance» des besoins en matière de dispositifs d'accueil et d'accompagnement. L'apprentissage de la langue se ferait «naturellement», à travers les contacts, par imprégnation... Y a-t-il d'ailleurs contacts? Et dans quelles situations? La complexité des processus d'apprentissage d'une langue étrangère (et de son enseignement qui recourt à des didactiques spécifiques) semble ici occultée ou ignorée.

Le fait qu'il y ait par ailleurs deux langues à apprendre (voire trois, avec le dialecte) élargit les réflexions sur les modalités d'une intégration par la ou les langues, notamment dans des communes s'inscrivant dans un rapport de langue majoritaire-langue minoritaire.

La question de l'insertion sociale des étrangers est étroitement liée à leur insertion économique. Or, pour que celle-ci puisse se réaliser, la connaissance de la langue (ou des langues) d'usage s'avère être primordiale. Dans un pays où les langues sont un atout majeur pour l'élargissement des perspectives professionnelles, il serait nécessaire de s'interroger sur les types de cours de langue(s) à mettre en place pour ce(s) public(s) spécifique(s). A cet égard, le potentiel plurilingue des apprenants pourrait être vu comme une ressource plutôt que comme un handicap.

A la lumière de ces commentaires, il ressort qu'il est essentiel de tenir compte d'un certain nombre de paramètres sous-tendant les processus d'intégration. Ainsi, la manière dont les locaux se représentent ce qu'est l'insertion sociale des étrangers, la façon dont ils conçoivent leurs responsabilités dans cette intégration, leurs propres rapports aux langues nationales et à leurs pratiques en contexte bilingue, etc. auront une influence non négligeable sur les types de réponses structurelles, pédagogiques, etc. apportés à ces «candidats à l'intégration» et, par extension, sur leurs modalités d'insertion dans la collectivité. ●

Recherche doctorale menée depuis 2007 par Josianne Veillette, sous la codirection des Professeurs A. Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg) et M. Vatz-Laaroussi (Université de Sherbrooke, Québec): *Stratégies d'adaptation d'étrangers dans des zones de faible densité démographique en Suisse: entre espaces d'intégrabilité et nouveaux espaces inter-culturels.*



Vous avez passé trois ans et demi à l'école primaire en Russie. Était-ce très différent de l'école suisse?

Oui. Il existe deux filières après le jardin d'enfants: une normale et une plus courte où, en trois ans, on fait le programme des quatre premières années. Il faut passer un examen pour y entrer; c'est ce que j'ai fait et, comme beaucoup d'autres enfants, j'ai réussi. Il y avait dix classes en tout dans cette école. On commençait à apprendre une langue étrangère en 2e année, à 7 ans. On avait le choix entre l'anglais, l'allemand et le français. J'ai opté pour le français. Nous n'étions que quatre; la majorité des élèves choisissaient l'anglais.

Comment se passaient les leçons de français?

Au début, on a commencé par apprendre à désigner tout ce qui nous entourait. Après, il a fallu apprendre l'alphabet et la lecture. Nous avons lu des petites phrases. Je me souviens qu'il y en avait une sur le printemps et le réveil des ours. En 3e année, c'est devenu plus sérieux. Nous avons appris à écrire en lié. En 5e année - on saute la 4e dans cette filière - j'avais un professeur enthousiaste qui adorait le français. Un jour, nous avons dû, à tour de rôle, parler de la cuisine en France. Les parents et les élèves d'autres classes étaient là. J'avais choisi les desserts et j'avais apporté des meringues. J'étais contente et très fière de ce choix.

C'est durant cette année scolaire que vous avez appris que vous alliez partir?

Oui, ma mère s'était mariée en Suisse et j'allais devoir quitter ma grand-mère chez qui je vivais. J'avais à peine 10 ans et je n'arrivais pas à imaginer que j'allais tout laisser derrière moi. J'étais sûre que je reviendrais. Alors je n'ai rien dit à personne. Seule la directrice savait que je m'en allais. Mais ce départ était pour de bon et je regrette toujours de ne pas avoir dit au revoir à mes amies. Je ne les ai plus jamais revues.

Comment votre arrivée dans une école suisse s'est-elle passée?

J'ai débarqué dans une école de campagne du canton de Fribourg. J'avais emporté mon carnet de notes et mes manuels scolaires. J'avais dans l'idée, je ne sais pas trop pourquoi, que j'allais pouvoir continuer le russe. Evidemment, mon bulletin n'a servi à rien; personne ne pouvait le lire. Les enseignants ont décidé de me tester. Ils ne savaient pas trop que faire de moi. J'ai passé une semaine en 3e année puis on m'a mise dans la classe qui correspondait à mon âge, en 4e année. Je me souviens que j'ai fait une dictée ce premier jour de classe; j'ai écrit le mot «point d'exclamation» en toutes lettres, parce que je n'avais jamais entendu ce mot.

Est-ce que vous avez eu des cours de soutien en français et des cours de langue et de culture russes?

Non, aucun cours de soutien; la maîtresse de classe a jugé que je me débrouillerais bien toute seule. Je n'ai jamais eu de cours de langue et de culture russes; il

De Sibérie en Suisse: histoire d'une immigration qui réussit

Passer d'une langue à une autre devient un plaisir quand on a de la facilité à apprendre et qu'on se prend au jeu.

Nastia¹ a commencé ses classes primaires à Kourgan, une ville de Sibérie occidentale de quelque 325 000 habitants. A 10 ans, sa mère s'étant mariée en Suisse, elle poursuit sa scolarité primaire dans la campagne fribourgeoise. Aujourd'hui, elle a 17 ans et fréquente la filière bilingue français-allemand du gymnase de Morges. Interview.

faut aller à Genève pour cela. Par contre, j'ai dû rattraper l'allemand. La maîtresse m'a donné des leçons particulières pendant que les autres suivaient le cours de gymnastique. Il fallait que je rattrape six mois de leçons.

Quels étaient les contacts que vous aviez avec les autres enfants?

Le premier jour, dans le bus scolaire, une fille m'a demandé: «Tu viens d'où?» Je lui ai répondu: «De Russie.» «Ah, je connais, c'est le pays du groupe t.A.T.u.»; ça m'a fait du bien. Et puis, elle m'a accompagnée jusqu'à l'école. Dans la classe, tous les enfants me regardaient. La maîtresse a dit que j'étais une nouvelle élève, que je venais de Russie et qu'il fallait m'aider à apprendre le français.

Les enfants me trouvaient bizarre. Heureusement qu'il y avait les récréations! J'ai appris plein de jeux russes aux enfants de 3e année. Ils aimaient bien ça. Mais je me sentais d'un autre monde. J'étais un peu perdue et très étonnée de tout le matériel qu'il y avait dans la classe. A Kourgan, on avait un crayon de papier, un stylo et des cahiers pour écrire. Pas de crayons de couleur ou quelques-uns cassés et de mauvaise qualité. On n'avait pas de gommes non plus ni d'effaceur d'encre. J'ai découvert le Tipp-Ex en Suisse. Je trouvais magique, ce petit papier blanc qui se déroulait et qui cachait les fautes et les ratures.

Quelles étaient vos difficultés en français?

C'était surtout les verbes et les temps des verbes. Je ne savais pas quand ni comment utiliser les temps du passé, l'imparfait surtout. En russe, nous avons trois temps: le présent, le passé composé et le futur. C'est tout. A la fin de la 4e année, j'ai eu un 4 en français. Il était entre parenthèses dans le livret, parce qu'il ne comptait pas. Ailleurs, j'avais de bonnes notes, car j'avais de l'avance dans certaines matières, en maths surtout.

Comment s'est déroulée la suite de votre scolarité?

En 5e année, j'avais rattrapé le français et j'étais dans les bonnes élèves. Je n'aimais pas que le maître me donne en exemple parce que ça énervait certains enfants. Ils m'appelaient «l'intello». J'ai vite compris que c'était une injure et pas un compliment comme en Russie.

Ensuite, j'ai passé au cycle secondaire dans la section pré-gymnasiale où on commence le latin et l'anglais. C'était bien. Nous avons aussi fait un peu de littérature française. J'ai adoré ces cours; en Russie, la littérature est une branche importante qui est enseignée dès la 3e année de l'école primaire. On récite les grands poètes comme Pouchkine. On apprend beaucoup par cœur. A l'école secondaire fribourgeoise, on faisait des compositions. Je me souviens d'un sujet que j'ai aimé: «Oranges bleues».

Est-ce que vous gardez de bons souvenirs de l'école secondaire?

Oui et non. Oui, parce qu'on avait de nouvelles matières et de nouvelles langues. Non, parce que j'étais toujours l'étrangère, même dans un grand collège de 300 élèves. J'étais celle qui n'était pas comme tout le monde. J'en souffrais.

Vous n'étiez pas la seule étrangère pourtant?

Non, c'est vrai. Mais il me semble que j'étais une des seules à n'être pas née en Suisse. J'avais ce sentiment, en tout cas. A l'école primaire, il y avait des enfants du Kosovo. Je sais qu'ils étaient nés en Suisse. J'en avais peur, car ils se moquaient beaucoup de moi.

Ensuite, vous êtes allée à l'école à Morges. Comment avez-vous vécu ce changement?

Je me suis retrouvée en 9e année dans une nouvelle classe. Là, c'était facile. Je parlais le français; personne ne me connaissait. Je ne me sentais plus étrangère et je me suis très vite intégrée. J'ai continué le latin et j'ai pris le grec en option. J'étais contente de retrouver certains caractères cyrilliques. Après l'école secondaire, je suis entrée au gymnase et j'ai choisi la filière bilingue français-allemand.

Vous deviez donc passer quelque temps dans un gymnase en Allemagne ou en Suisse alémanique. Où êtes-vous allée?

Je suis allée trois mois au Nord de l'Allemagne vers la

fin de la première année. C'était fantastique, même si j'avais parfois l'ennui. L'école, la famille, tout était bien. Dès le début, j'ai décidé de parler et de ne pas trop réfléchir à la grammaire. Les fautes, je les corrigerais plus tard. Nous étions trente-trois élèves dans la classe; c'était vivant et stimulant. L'oral est important en Allemagne. Il faut participer activement aux leçons, répondre aux questions, exprimer son avis. A la fin de ces trois mois, je me sentais très à l'aise en allemand.

Et ensuite?

Je suis entrée en 2e année de gymnase dans une classe bilingue. Les cours de maths et d'histoire sont en allemand. Nous avons dû choisir le thème de notre travail de maturité. J'ai été tentée par les langues et l'interculturel. J'ai choisi «traduttore, traditore», «traduire, c'est trahir» en français.

Ce choix s'inscrit dans votre histoire de vie. Finalement, vous sentez-vous Russe ou Suisse?

J'ai un passeport suisse mais je me sens étrangère partout. Je suis comme une clandestine. Je ne suis ni Russe ni Suisse. Le français est devenu ma langue, même si je parle toujours le russe avec ma mère. Il y a un avantage à cette situation: c'est qu'on a une ouverture d'esprit.

¹ Prénom fictif



© Gianni Ghinghelli

Le potentiel plurilingue des apprenants pourrait être vu comme une ressource plutôt que comme un handicap.