

***ÉCOLE PRIMAIRE GENEVOISE,  
BILINGUISME PRÉCOCE ET  
CONTEXTE INTERCULTUREL***

**El Hadi SAADA**

Juillet 1999

**Service de la recherche en éducation**

12, Quai du Rhône

1205 Genève

& (41 22) 327 57 11

☎ (41 22) 327 57 18

**Auteur:** El Hadi SAADA (SRED)  
Tél. (41 22) 327 74 26  
[elhadi.saada@etat.ge.ch](mailto:elhadi.saada@etat.ge.ch)

**Responsable de l'édition:** Narain JAGASIA (SRED)  
Tél. (41 22) 327 74 28  
[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

**Web:** <http://agora.unige.ch/sred/>

**Diffusion:** SRED  
12, Quai du Rhône  
1205 Genève – Suisse

Tél. (41 22) 327 57 11  
Fax (41 22) 327 57 18

## **Table des matières**

Avant-propos .....	5
I. Introduction .....	7
II. Ecole genevoise et population migrante .....	9
III. Répartition des élèves de l'enseignement primaire appartenant à la population immigrée du sud de l'Europe.....	10
IV. L'évolution de la première langue parlée.....	11
V. Redoublement précoce des élèves et diversité culturelle et linguistique.....	12
VI. Les pratiques scolaires sont-elles marquées culturellement? .....	16
VII. Les problèmes de l'acquisition de la lecture .....	18
VIII. Bilinguisme précoce et successif .....	19
IX. Des enfants bilingues et un enseignement unilingue.....	20
X. Les univers langagiers et culturels disjoints .....	21
XI. La formation des enseignants .....	23
XII. Conclusion .....	24
Bibliographie .....	27



## **Avant-propos**

L'enseignement de la maîtrise de la langue locale ainsi que l'enseignement d'autres langues constituent une des fonctions-clés de la scolarisation. Ces deux activités, par ailleurs, ne sont pas homologues. Les enjeux sous-jacents sont différents, de même que les utilisations qui en sont faites par le dispositif scolaire. A des degrés différents, ces disciplines jouent un rôle critique dans les processus de sélection scolaire. Ce détournement modifie en retour les attitudes et les attentes que les élèves élaborent par rapport à l'apprentissage linguistique.

Les progrès remarquables des didactiques des langues ont contribué à améliorer sensiblement leur enseignement. Il ne suffit plus de bien connaître une langue pour l'enseigner, comme on l'a cru pendant longtemps; il faut également s'interroger sur la signification et la portée de cette maîtrise linguistique. Aujourd'hui, l'enseignement scolaire d'une langue implique des connaissances de pointe et ne peut être envisagé qu'après une spécialisation rigoureuse.

Les résultats de ces enseignements ne sont pas toujours à la hauteur des investissements et des avancées de la recherche et des didactiques des langues. La maîtrise des variables socio-linguistiques, pédagogiques, politiques qui entrent en jeu autour de ces disciplines est en effet difficile à obtenir. Ce rapport examine une situation particulière: celle des enfants qui arrivent à l'école en pratiquant une langue autre que celle de l'enseignement local. Il ne s'agit pas d'un groupe marginal: le français à Genève n'est une langue exclusive de la communication familiale que dans six cas sur dix. Dans presque quarante pour cent des familles genevoises, on parle à la maison d'autres langues que le français, en plus ou à la place du français. La prise en compte de cette donnée fondamentale par l'enseignement n'est pas évidente, pour des raisons multiples qui ne concernent pas la bonne ou mauvaise volonté des enseignants ou des élèves. La cause des difficultés scolaires très sélectives des élèves provenant de ce groupe de population sont ailleurs. Ce texte a le mérite de les explorer et de proposer des pistes pour tenter d'en venir à bout.

Norberto Bottani  
Directeur du SRED



# **ÉCOLE PRIMAIRE GENEVOISE, BILINGUISME PRÉCOCE ET CONTEXTE INTERCULTUREL**

## **I. Introduction**

A l'occasion du débat actuel sur l'introduction d'un enseignement précoce des langues à l'école primaire en Suisse, l'école genevoise est amenée à s'interroger sur la spécificité et l'originalité de sa population scolaire. Sa spécificité tient aux caractéristiques multilingues et multiculturelles de ses élèves. Un enseignement bilingue exigerait des solutions pédagogiques originales liées aux caractéristiques de sa population.

En effet, l'introduction, dans un premier temps, de l'enseignement d'une deuxième langue à l'école devrait reposer essentiellement sur les pratiques sociolinguistiques du milieu familial. Comme nous allons le constater plus loin, l'école compte une importante proportion d'enfants bilingues dont la première langue est pratiquée dans l'univers familial et la deuxième est la langue scolaire (le français).

L'institution scolaire s'inscrit quant à elle dans un contexte monoculturel et hérite d'un modèle d'enseignement exclusivement monolingue. Ainsi, la gestion de la diversité linguistique et culturelle place très vite le monde enseignant dans un certain embarras pédagogique.

Par rapport à la situation genevoise, la question de l'introduction d'un apprentissage précoce des langues à l'école primaire entraîne deux remarques:

- La première est liée au rapport de la CDIP<sup>1</sup>: «Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?» Il a le mérite de formuler une série de propositions permettant des approches différenciées de l'enseignement des langues au primaire.

Néanmoins, le document ne relate pas suffisamment les spécificités cantonales (Genève, Bâle, etc.) et urbaines (Zurich, Lausanne, Berne, etc.) du pays. Autrement dit, il ne met pas assez l'accent sur la situation réelle des enfants bilingues et plurilingues (étrangers et Confédérés), et ceci malgré des années d'expérience accumulées par le corps enseignant, par l'institution scolaire et par la recherche sur la question.

- La deuxième est liée à la réforme actuelle de l'école genevoise, dont une des justifications trouve son origine dans la question du redoublement précoce, de son coût

---

<sup>1</sup> CDIP: Rapport du groupe d'experts de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

pédagogique et de son coût financier. Or, la grande majorité des redoublants sont d'origine migrante. Malgré tout l'intérêt pédagogique suscité par la réforme, celle-ci n'aborde pas explicitement la question de la diversité culturelle et linguistique des élèves genevois, qui est en soi un problème majeur (voir page 14 du document cadre).

La réforme actuelle semble construite sur une représentation unique de l'élève francophone monolingue et monoculturel, alors que *placer l'élève au centre de l'action pédagogique* signifie avant tout partir de ses compétences initiales langagières et cognitives pour lui permettre d'élaborer du sens dans ses apprentissages scolaires. Le modèle scolaire proposé par la réforme continue à passer sous silence les compétences bilingues d'une partie de sa population scolaire.

En fait, la richesse et l'originalité de l'école genevoise réside dans la diversité de sa population. Une des questions centrales est de savoir dans quelle mesure l'école peut capitaliser cette double dimension que constitue le bilinguisme (ou le multilinguisme) de ses élèves et les relations interculturelles qu'entretiennent ses membres. En d'autres termes, comment peut-on préserver le patrimoine linguistique et culturel des enfants allophones<sup>2</sup> et en faire profiter les enfants francophones?

Quelques questions plus spécifiques permettent d'orienter la réflexion:

- L'absence, à l'école, de la première langue parlée peut-elle avoir des conséquences sur l'actualisation des connaissances antérieures chez l'enfant allophone?
- Quelles conséquences la première langue parlée peut-elle avoir sur l'apprentissage de la langue scolaire (le français)?
- Son absence du contexte scolaire peut-elle avoir des conséquences sur l'identité de l'enfant à long terme?
- Existe-t-il un rapport entre le taux de redoublement des enfants issus des familles migrantes et l'absence de leur langue et culture à l'école?
- Pourquoi ces enfants ont-ils plus de peine à répondre aux attentes scolaires?

Ce texte n'a pas la prétention de répondre à toutes ces questions, mais de suggérer quelques pistes de réflexions au sujet d'un enseignement précoce bilingue.

---

<sup>2</sup> Les élèves allophones sont ceux qui commencent leur scolarité avec d'autres connaissances linguistiques que la langue scolaire à Genève (le français).



## II. Ecole genevoise et population migrante

L'école primaire genevoise accueille depuis fort longtemps une proportion importante d'enfants provenant de familles migrantes.

Dans ce travail, nous nous sommes penchés d'une part sur la population scolaire du primaire public, et d'autre part sur la population migrante du sud de l'Europe, c'est-à-dire italienne, espagnole et portugaise. Ce choix est quelque peu arbitraire; néanmoins il se justifie par l'importance du nombre d'enfants originaires du sud de l'Europe, par la pratique du bilinguisme de ces trois populations, par la meilleure connaissance des enseignants des langues et des cultures en question, par la proximité culturelle et géographique, et enfin par le souci à plus long terme d'intégration européenne.

Pour analyser l'évolution de la population scolaire, deux périodes ont été choisies: les années scolaires 1990/91 et 1996/97. Comme l'indique le tableau ci-dessous, en 1996/97 les élèves d'origine étrangère représentaient 41,5% de la population scolaire genevoise du primaire, toutes nationalités confondues.

**Tableau 1: Evolution de la répartition de la population de l'enseignement primaire: Etrangers – Suisses, 1990-1996**

	1990/91		1996/97	
	Total	%	Total	%
<b>Etrangers</b>	11 759	42%	13 485	41,5%
<b>Suisses</b>	16 211	58%	18 938	58,5%
<b>Total</b>	27 970	100%	32 423	100%

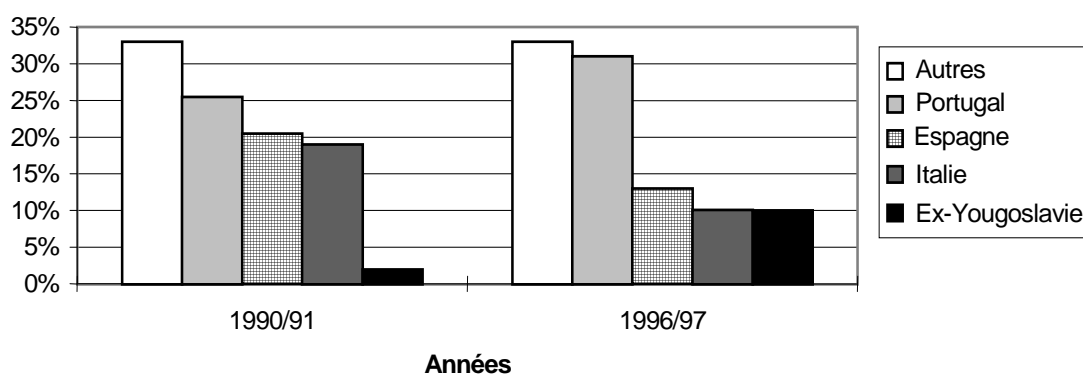
Source: Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève

Nous constatons un accroissement global important des effectifs entre les deux périodes (1990/91 et 1996/97), puisque l'enseignement primaire compte 5453 élèves de plus par rapport à la période de référence (1990/91); entre ces deux périodes, l'effectif des élèves d'origine étrangère augmente de 1726 élèves, alors que l'effectif suisse s'accroît de 2727. Cependant, la proportion des élèves suisses et des élèves d'origine étrangère demeure sensiblement la même: 58% contre 58,5% de Suisses et 42% contre 41,5% d'étrangers.

### III. Répartition des élèves de l'enseignement primaire appartenant à la population immigrée du sud de l'Europe

Le graphique 1 représente la répartition par nationalité de l'ensemble des élèves d'origine étrangère de l'enseignement primaire pour les deux périodes successives.

**Graphique 1: Répartition des élèves par nationalité dans l'enseignement primaire, 1990/91 et 1996/97**



Source: Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève

Si l'on considère les effectifs des trois pays du sud de l'Europe (Italie, Espagne et Portugal), on constate que dans l'enseignement primaire la population scolaire d'origine portugaise a augmenté entre les deux périodes de 5,5% (28% contre 33,5%) alors que la population d'origine espagnole et italienne a diminué respectivement de 7,5% (13% contre 20,5%) et de 8% (10% contre 18%). La population scolaire d'origine du sud de l'Europe a ainsi diminué globalement de 8% (de 65% à 57%). Néanmoins, elle demeure la plus nombreuse à l'école puisqu'elle représente près de 6 élèves d'origine étrangère sur 10.

Depuis 1990, la population d'élèves d'origine de l'ex-Yougoslavie (Croatie, Slovénie, Bosnie-Herzégovine, Macédoine et Fédération de Serbie) a augmenté de près de 8% entre les deux périodes citées: elle est passée de 2,5% (1990) à 10% (1996).

On observe, par ailleurs, une relative stabilité des autres nationalités puisque cette population dans son ensemble (européenne et extra-européenne) représente un tiers des élèves d'origine étrangère de l'enseignement primaire pour les deux périodes citées (32% contre 33%).

Par rapport à l'immigration traditionnelle du sud de l'Europe, il convient également d'indiquer que depuis la reconnaissance de la double nationalité et l'introduction de l'acquisition de la nationalité «facilitée» aux parents et aux enfants d'origine migrante (1990), ces derniers n'apparaissent plus comme étrangers dans les statistiques. Toutefois,

on peut légitimement penser que dans le contexte familial, les parents et les enfants continuent à utiliser les langues d'origine pour communiquer entre eux.

Notons, cependant, que les familles migrantes ne vivent pas les mêmes réalités linguistiques et culturelles dans le pays d'accueil. Sans trop se tromper, on peut évoquer deux cas de figure: dans le premier cas, il s'agit des enfants qui sont arrivés avec les parents et ils se situent comme des familles migrantes de première génération. Dans le deuxième cas de figure, il s'agit des enfants qui sont issus de familles de la deuxième (voire de la troisième) génération d'immigrés. Dans ce cas de figure, les parents et les enfants se trouvent dans un milieu socioculturel qui leur permet de traduire et d'interpréter à partir d'une acculturation plus ancienne la réalité linguistique et culturelle francophone.

#### **IV. L'évolution de la première langue parlée**

Dans le cadre du recensement des élèves, un questionnaire est envoyé aux familles par le DIP où l'on demande aux parents d'élèves d'indiquer la langue parlée en famille («Quelle est la première langue que vous parlez en famille?»)<sup>3</sup>. Cette information nous permet d'examiner, d'une part, les différentes langues pratiquées à Genève, et d'autre part, la proportion de parents d'élèves utilisant en famille d'autres langues que le français.

En 1996/97, près d'un quart (24%) des parents d'élèves du primaire déclare parler en famille une des trois langues du sud de l'Europe (un élève sur quatre a comme langue maternelle<sup>4</sup> une des trois langues de sud de l'Europe) et 10% pratiquent d'autres langues que le français à la maison, dont 2% parlent l'allemand et 2% l'anglais. Les parents qui déclarent utiliser essentiellement le français pour communiquer en famille représentent 62%. Ainsi, les trois langues du sud de l'Europe occupent la deuxième place après le français dans le paysage des langues pratiquées par les élèves de l'enseignement primaire à Genève.

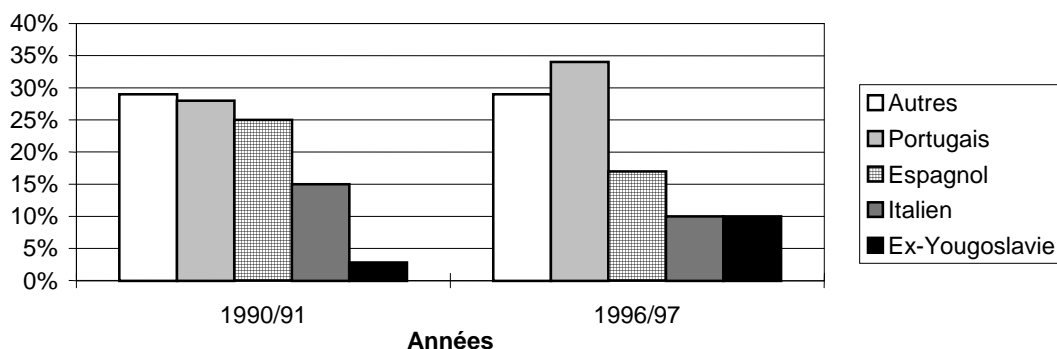
Afin de mieux cerner l'importance et l'usage des langues dans le contexte familial à Genève, nous avons élaboré le graphique 2 qui retrace l'évolution de la première langue parlée en famille par trois communautés linguistiques, sans tenir compte de la nationalité d'origine des parents.

---

<sup>3</sup> Les données statistiques présentées dans ce texte sont issues de l'*Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève* (SRED, 1997) ou de l'exploitation secondaire de fichiers extraits de la base de données scolaires (BDS) du DIP.

<sup>4</sup> Dans ce contexte, la langue maternelle est la première langue apprise par l'enfant et encore comprise par lui, même s'il ne la parle plus; c'est généralement la langue du milieu familial. Selon M. Siguan et W. F. Mackay (1986), la langue maternelle est habituellement d'abord la langue de la mère, la première interlocutrice, d'où la dénomination de la langue maternelle.

**Graphique 2: Répartition et évolution des premières langues parlées en famille, 1990/91 et 1996/97**



Source: Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève

Le graphique 2 met en évidence la répartition et l'évolution de la première langue parlée dans les familles non francophones. Entre les deux périodes de référence, nous constatons une légère diminution de l'usage déclaré des trois langues parlées du sud de l'Europe: elles occupent 61% (en 1996/97) du champ des langues parlées en famille après le français à Genève, contre 68% en 1990/91, accusant une diminution de 7%. Cette diminution pourrait être due, en partie, aux problèmes économiques et sociaux des années 1990 et 1992, beaucoup de familles italiennes et espagnoles ayant quitté Genève pendant cette période pour retourner dans leur pays d'origine. La langue espagnole passe donc de 25% en 1990/91 à 17% en 1996/97, et la langue italienne diminue elle aussi, passant de 15% en 1990/91 à 10% en 1996/97.

En revanche, on constate que, durant cette période, la langue portugaise progresse et devient la première langue parlée par les parents et les enfants de l'école primaire (28% en 1990 contre 33,5% en 1997) après le français: elle augmente donc de 5,5%. Notons également que les langues parlées en famille de l'ex-Yougoslavie (le serbo-croate et l'albanais) représentent 10% en 1997 contre 2,5% en 1990.

## V. Redoublement précoce des élèves et diversité culturelle et linguistique

Le thème du redoublement est éminemment significatif pour montrer les difficultés d'**intégration scolaire** rencontrées par les enfants allophones. Il convient de noter que le redoublement reste une question relativement complexe à apprécier, et dont les causes recouvrent de multiples facettes.

Néanmoins, il nous semble important d'esquisser quelques pistes de réflexion mettant en lumière les causes des difficultés des élèves allophones.

Ainsi que le montrent les relevés statistiques, le phénomène du redoublement touche plus les enfants d'origine migrante que les enfants suisses de même condition socio-économique. Comme le relève W. Hutmacher (p. 72, 1993): «*Du côté des enfants d'ouvriers étrangers les taux de redoublement se sont non seulement élevés plus fortement que pour ceux d'ouvriers suisses, ils se sont aussi homogénéisés à environ 8%*

(1987/88) quel que soit le niveau de qualification et le type d'emploi du parent de référence.»

Sans établir véritablement un lien causal direct entre l'origine de l'élève et les multiples facettes des causes du redoublement, il est vraisemblable cependant qu'il existe un lien entre redoublement et origine socio-linguistique et culturelle des élèves.

Dans une enquête par questionnaire («Quelles pratiques d'enseignement à l'école primaire?», 1998, Genève, SRED/DIP) proposée par le SRED au printemps 1998 aux enseignants du primaire à propos des pratiques d'enseignement, deux questions concernaient les causes des difficultés scolaires chez les enfants d'origine étrangère.

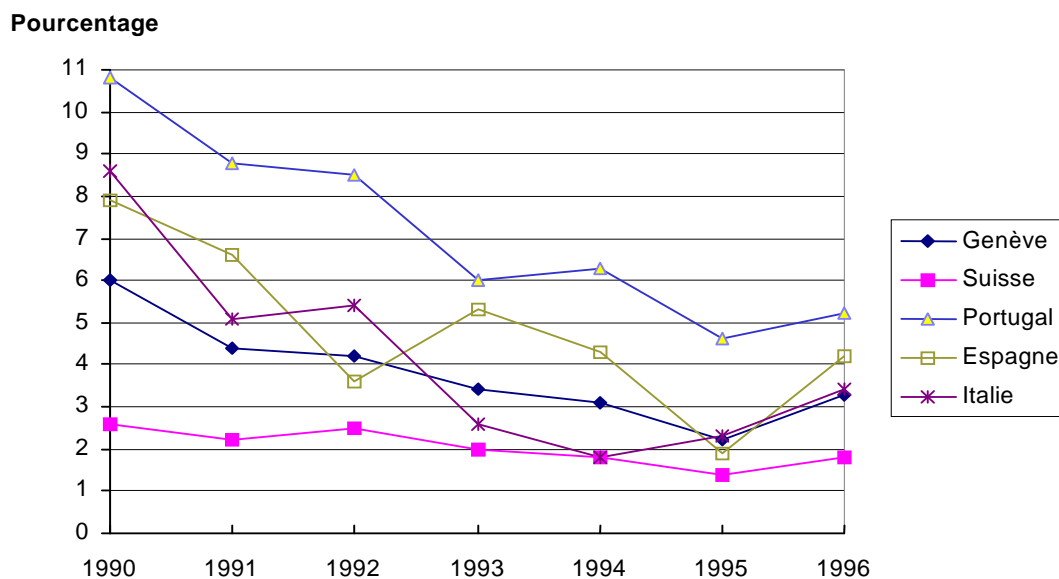
Près d'un enseignant sur deux pense qu'il existe effectivement un lien entre les difficultés scolaires des élèves d'origine migrante et leur langue et leur culture d'origine. L'autre moitié des enseignants considère qu'il n'existe pas de liens. Dans un contexte scolaire essentiellement unilingue, il n'est cependant pas exclu qu'une partie des enseignants «occulte» l'origine des difficultés des enfants allophones. Nous pensons, entre autres, aux phénomènes d'interférences (entre la langue maternelle et le français) qui sont souvent laissés à la charge des élèves, et qui peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage de la lecture.

En effet, la tâche n'est pas simple pour les enseignants qui ont été formés dans une vision pédagogique essentiellement monoculturelle et monolingue, comme le remarque Camillieri (p. 566, 1988): «*Comment un enseignant pourrait-il réaliser un accord délicat entre les ensembles culturels présents dans sa classe s'il ne sait pas, préalablement, repérer la variable culture dans les aspects de la vie scolaire de façon à en tenir compte dans ses comportements?*» Cette question souligne bien la signification qu'il faut donner à la notion de repérage des variables dans l'observation des situations d'apprentissage de la langue. En fait, pour donner du sens aux stratégies d'apprentissage utilisées par l'enfant allophone, il s'agit pour l'enseignant de repérer les procédures et les erreurs langagières en s'appuyant, ce qui n'est pas simple, sur la première langue de l'enfant pour enseigner la langue scolaire.

Les graphiques 4 et 5 montrent que le phénomène du redoublement des élèves allophones est à la fois surprenant par sa précocité et par son ampleur.

Quant à la précocité, l'école commence à faire doubler les enfants en deuxième enfantine (près de 0,4% des effectifs de 2E pour l'année 1996/97, toutes nationalités confondues), et ensuite, le phénomène prend de plus en plus d'ampleur en 1P et en 2P. Comme le signalent L. Allal et M. L. Schubauer-Leoni (p. 43, 1992/1993) à propos du redoublement précoce: «*Même s'il s'agit de cas particuliers relevant de diverses justifications convenues avec les familles concernées, ces taux (de redoublement) refléteraient aussi, à notre avis, une tendance chez les titulaires de la division élémentaire à envisager le redoublement comme une mesure "convenable", sinon positive pour plusieurs catégories d'élèves.*»

Souvent, la décision de faire doubler un élève très tôt dans sa scolarité se «justifie» par les difficultés à la fois d'apprentissage et/ou d'adaptation affective et sociale dans le contexte du groupe classe. Un des objectifs explicites du redoublement est de permettre à l'élève de surmonter ses difficultés d'adaptation et de consolider son apprentissage, c'est-à-dire de mûrir sur le plan des acquisitions cognitives et sur celui des pratiques socio-culturelles de l'école (voir les travaux de M. Crahay, L. Allal, M. L. Schubauer-Leoni, W. Hutmacher, G. Pini).

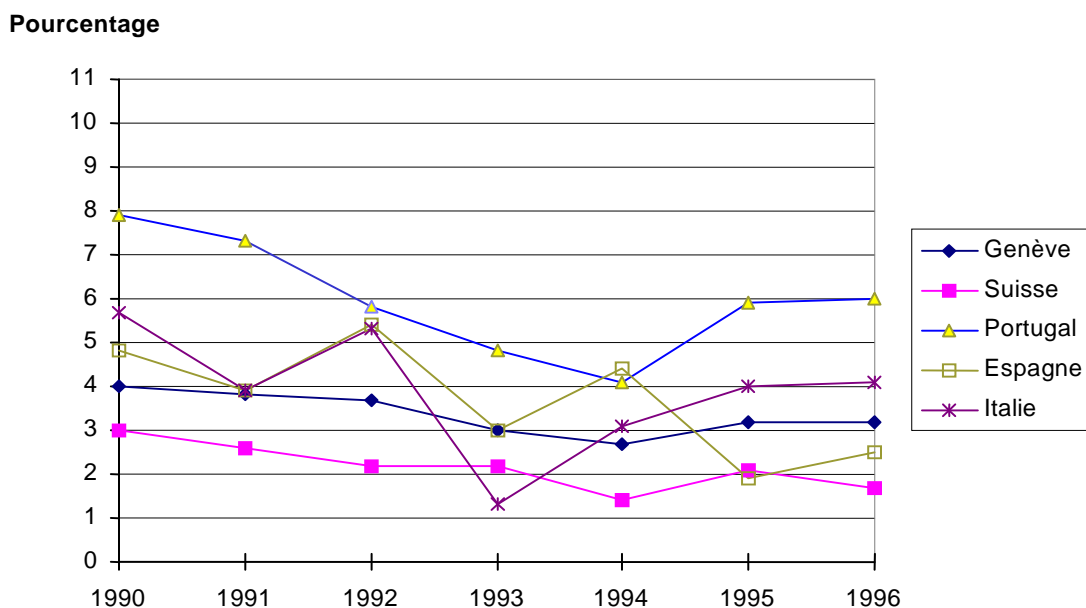
**Graphique 4: Taux de redoublement en 1P de 1990 à 1996, par nationalité**

Le graphique 4 montre qu'en 1990, les élèves d'origine migrante du sud de l'Europe redoublent, en 1P, plus fortement que la moyenne cantonale (6%) et ils représentent entre 8% et 10,8%, alors que pour la même période, les élèves suisses ont un taux de redoublement de 2,6%. Ce qui confirme l'hypothèse que les causes ne tiennent pas seulement à l'origine socio-économique de l'élève (hypothèse habituellement admise), mais bien à un ensemble de facteurs cumulés: la différence linguistique et culturelle et le milieu social.

Nous observons également une forte diminution du taux de redoublement par nationalité entre 1990 et 1995. Le taux de la moyenne cantonale passe de 6% en 1990 à 2,2% en 1995. Il augmente ensuite en passant de 2,2% à 3,3% pour 1996.

Pour les élèves suisses, on constate une relative stabilité du taux de redoublement: il se situe au-dessous de 2% entre 1994 et 1996. En revanche, le taux de redoublement, en 1996, des trois populations d'élèves du sud de l'Europe reste plus élevé que la moyenne cantonale et également plus élevé que le taux de redoublement des élèves suisses.

En 1990, le taux de redoublement est quatre fois plus élevé chez les enfants portugais que chez les enfants suisses (10,8% contre 2,6%). On remarque également que les enfants portugais continuent à doubler plus que la moyenne cantonale (5,2% contre 3,3% pour 1996). On observe cette même tendance chez les enfants espagnols. Par contre, le redoublement a nettement diminué chez les enfants italiens, passant de 8,6% en 1990 à 3,4% en 1996, avoisinant ainsi la moyenne cantonale de 3,3%. Toutefois, même si le taux de redoublement reste plus fort que la moyenne cantonale, il n'en demeure pas moins que l'écart à cette moyenne tend à diminuer entre les deux périodes considérées.

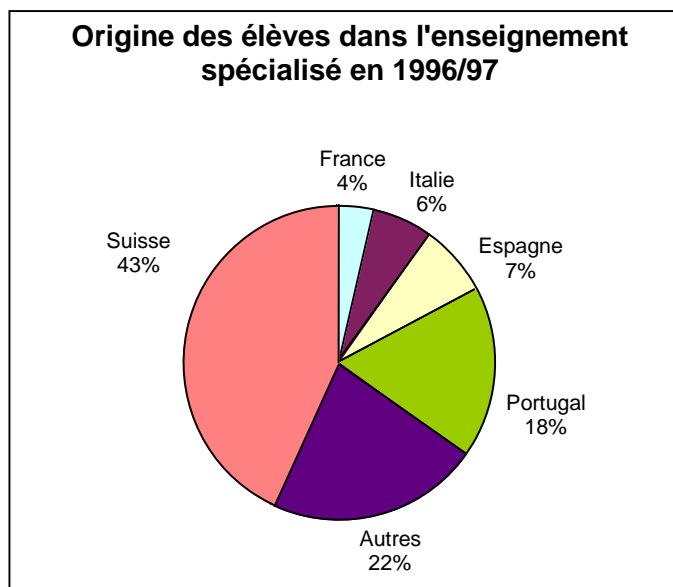
**Graphique 5: Taux de redoublement en 2P de 1990 à 1996, par nationalité**

Comme l'indique le graphique 5, le taux de redoublement en 2P des enfants d'origine du sud l'Europe reste plus élevé que la moyenne cantonale. Le graphique 4 confirme la répartition du taux de redoublement de la 1P. On remarque également que, en 1996, le redoublement des enfants portugais est trois fois et demi plus élevé que chez les enfants suisses (6,3% contre 1,7%). Comme en 1P, nous constatons aussi une diminution générale du redoublement pour l'ensemble de la population scolaire entre 1990 et 1993. A partir de 1994, cette tendance s'inverse pour augmenter très légèrement (sauf pour les enfants espagnols). Entre 1990 et 1996, on note une relative stabilité du taux de redoublement chez les élèves Suisses.

Ainsi donc, les élèves portugais subissent lourdement le redoublement aussi bien en 1P qu'en 2P. Rappelons que la population d'origine migrante portugaise est plus récente en Suisse. Il y avait une centaine d'élèves portugais en 1975 contre plus de 4000 aujourd'hui: ceux-ci représentent près d'un tiers des enfants à l'école primaire. Ce qui nous amène à penser que la population scolaire dont la date d'immigration est la plus récente pose plus de problèmes d'«intégration» au corps enseignant que des populations relativement plus anciennes à l'exemple de la population italienne.

Nous observons dans le graphique 6 que, faute de solutions pédagogiques adaptées, 31% des enfants continuant leur scolarité dans l'enseignement spécialisé proviennent du sud de l'Europe. Ainsi, dans les classes spécialisées regroupant les élèves de 1P à 6P, près de 2 enfants sur 10 sont portugais et près d'un tiers des élèves est originaire du sud de l'Europe.

**Graphique 6: Répartition des élèves dans l'enseignement spécialisé par nationalité, 1996/97**



Au Cycle d'orientation, les élèves allophones et particulièrement ceux du sud de l'Europe sont surreprésentés dans les filières à faible niveau. Comme le montre la recherche longitudinale réalisée par L. Allal, A. Perréard-Vité et L. Ntamakiliro (1994) sur les cursus scolaires des élèves, ceux qui redoublent en 1P et en 2P courent davantage le risque de fréquenter les sections à faible niveau au Cycle d'orientation. Ce qui ne confirme pas l'idée généralement admise qu'en redoublant, l'élève surmonte ses difficultés et consolide ses apprentissages et qu'on ne devrait pas constater de différence d'orientation entre les redoublants et les non redoublants.

De nombreux travaux sur la question, et tout particulièrement ceux de M. Crahay (1996) mettent pourtant en évidence que le redoublement est une mesure inefficace sur le plan des **apprentissages cognitifs** et sur le plan de l'**image de soi**.

A propos de l'image de soi, E. Nonnon, (p. 342, 1991) relève en particulier chez l'enfant allophone que *«les dimensions culturelle, affective et intellectuelle sont donc inséparables, dès les communications précoces»*. C'est bien à travers les interactions et les communications avec les multiples interlocuteurs de l'école que s'élaborent et s'intériorisent les modes de pensée, d'interprétation et de reconnaissance constitutifs de la valorisation ou de la dévalorisation de sa propre langue et de sa culture. En effet, il est fort probable qu'avec le redoublement précoce s'amorce et se crée chez les jeunes enfants d'origine migrante une **image dévalorisée de soi** qui a certainement pour conséquence une forme de dépréciation à la fois de son identité et de sa langue. Cette image dévalorisée de soi peut contribuer à expliquer les difficultés scolaires que vivent ces enfants à l'école.

## VI. Les pratiques scolaires sont-elles marquées culturellement?

Comme le souligne Ch. Perregaux (p. 144, 1994) à propos des causes de difficultés scolaires des enfants d'origine migrante: *«Trop souvent, le renvoi à la culture cache d'autres motifs de difficultés de contacts (pédagogiques). Dans le souci de trouver des causes aux échecs scolaires des enfants issus de familles migrantes, on a mis en évidence*



*des pseudo-spécificités de la culture d'origine, ce qui a pu conduire à mystifier certaines cultures, à les réduire à quelques traits saillants.»* En effet, le redoublement précoce recouvre, entre autres, les difficultés qu'ont ces enfants à remplir les **attentes** scolaires (au sens des relations contractuelles liant les élèves entre eux et à l'enseignant) qui impliquent la compréhension des pratiques, des règles et des consignes, mais également le rapport qu'ils entretiennent avec les différents objets du savoir scolaire et du savoir langagier en vigueur à l'école.

Or ces pratiques relèvent essentiellement d'un contexte scolaire monoculturel et demandent à ces élèves un travail d'acculturation aux conditions et aux contraintes des situations scolaires du pays d'accueil, acculturation qui nécessite de leur part des implications multiples dans la vie de l'école, de la classe et jusque dans les rapports étroits entretenus avec les dispositifs d'apprentissage.

Ce processus d'acculturation scolaire se déroule dans les conditions fixées par l'école et est entraîné par les contraintes du programme, par le nombre d'élèves à la charge de l'enseignant et surtout par l'importance de l'acquisition de la langue scolaire par l'élève d'origine migrante. Ce processus met ainsi à l'écart implicitement toute référence à la langue et à la culture d'origine de l'enfant et évacue du même coup les connaissances antérieures au lieu d'en tirer parti explicitement.

W. Hutmacher (p. 56, 1993) rappelle le problème de la langue d'origine dans les termes suivants: *«Longtemps, la langue d'origine des élèves étrangers a fait l'objet d'une sorte d'ostracisme par omission. Dans une logique orientée vers l'assimilation des étrangers, l'école locale ne reconnaissant pas la langue d'origine, elle ne valorisait et ne mesurait que la maîtrise du français dont elle visait l'apprentissage rapide avant tout.»* Autrement dit, dans cette logique orientée vers l'assimilation des enfants étrangers, l'école tendrait implicitement à **«une forme d'annulation par omission de la personnalité»** culturelle et linguistique de l'enfant d'origine migrante.

Les règles scolaires sont définies par l'enseignant dans le cadre de la classe; elles fixent les exigences et les obligations sur des critères et des logiques qui peuvent en partie échapper à la compréhension de ces enfants. Fréquemment, ces règles sont formulées dans les termes propres au seul élève francophone et leur signification relève alors de l'implicite culturel. Cet implicite est défini comme suit par M. L. Schubauer-Leoni (p. 51, 1986): *«Les règles du contrat ne sont pourtant jamais entièrement explicitées. Chaque classe scolaire tisse ses propres contrats; néanmoins il ne faut pas oublier que tout contrat repose sur une prémisse situationnelle déterminée par le contexte institutionnel au sens large. C'est dans ce cadre que l'enfant doit gérer l'espace, saisir et anticiper le temps scolaire, interpréter des relations causales nécessaires à la compréhension des phénomènes scientifiques impliquant également des valeurs culturelles.»*

Ajoutons que quotidiennement dans sa vie familiale, l'enfant d'origine migrante continue à intérioriser des savoir-faire (des pratiques) et des savoirs qui fonctionnent sur des règles et des critères culturels souvent très différents de ceux de l'école. Quel pouvoir de compréhension et d'accommodation a-t-il pour concilier les deux logiques (celle de l'école et de la famille) lorsqu'elles relèvent souvent de l'implicite et du non dit?

Par ailleurs, selon A.-N. Perret-Clermont et R. Dinello (p. 47, 1987), dans les situations scolaires *«le savoir se transmet au travers d'interactions enchâssées dans des réseaux de relations interpersonnelles informelles ou instituées qui mettent en jeu l'identité des personnes qui se rencontrent»*. Dans ce contexte, l'enseignant devrait pouvoir repérer et analyser les différentes pratiques culturelles et langagières (individuelles), ce qui permettrait de reconnaître et de travailler aux ressemblances interindividuelles dont le but

ultime est bien l'élaboration de l'unité (l'universalité) des connaissances scolaires. C'est le sens qu'on peut donner au travail sur la différenciation comme moyen d'analyse de la diversité. Comme le relève Camilleri (p. 575, 1988) à propos de la diversité culturelle à l'école, celle-ci doit s'attacher à «*scruter le champ de tout ce qui est ressemblances entre les cultures, dont la focalisation sur les différences détourne l'attention*».

## VII. Les problèmes de l'acquisition de la lecture

En somme, l'attribution des difficultés scolaires est multiple et parmi elles, les difficultés langagières jouent un rôle déterminant. L'un des facteurs de difficultés le plus souvent relaté est le bilinguisme directement lié aux problèmes d'apprentissage de la lecture, même si le rôle de ce facteur n'a pas été démontré (Ch. Perregaux, 1994). Or l'ensemble des auteurs signale que les difficultés d'apprentissage de la lecture, en 1P et en 2P, déterminent en grande partie la décision de faire doubler un élève. Pour W. Hutmacher (p. 72, 1993): «*L'enjeu, rappelons-le, tourne au premier chef autour de l'apprentissage de la lecture, où le travail scolaire mobilise par conséquent très particulièrement les compétences linguistiques des élèves.*»

Comme l'attestent les résultats sur le redoublement, on peut penser que les exigences en lecture pénalisent sévèrement les enfants allophones en 1P et en 2P. L. Allal et M. L. Schubauer-Leoni (p. 44, 1992-93) précisent: «*Le redoublement accru refléterait en partie les problèmes liés à la mise en place de l'enseignement rénové du français. Selon les principes de l'enseignement rénové, les enfants disposeraient de deux ans (1P et 2P) pour acquérir une compétence fonctionnelle en lecture, ce qui théoriquement devrait réduire les redoublements*».

En effet, l'enseignement rénové du français, et particulièrement les compétences visées en lecture ont été élaborées pour un élève essentiellement francophone dont les compétences en compréhension et production orales s'inscrivent dans les connaissances langagières antérieures du jeune locuteur francophone.

Selon L. Porcher (p. 40, 1981), pour beaucoup d'enseignants, l'intégration repose sur une idée simple: «*Ce qui différencie les enfants migrants de leurs condisciples nationaux, c'est seulement la langue. Il suffit donc de leur enseigner rapidement et sûrement la langue du pays d'accueil pour les mettre en mesure de suivre une scolarité normale.*»

Ainsi, il suffirait de combler les lacunes en langue d'accueil, et particulièrement en lecture, pour que les difficultés scolaires s'estompent. Il semble bien que ce soit la première interprétation des difficultés d'intégration de l'enfant d'origine migrante que l'enseignant puisse faire. Cependant, il nous paraît illusoire de penser que le problème de la lecture pourrait à lui seul régler l'intégration scolaire à moyen terme. L'intégration de l'enfant d'origine migrante se réduirait alors essentiellement à l'acquisition de la langue scolaire.

## VIII. Bilinguisme précoce et successif

La langue familiale<sup>5</sup> constitue pour l'enfant la première langue de communication ainsi que la référence et le repère de son identité, mais elle représente également un outil de verbalisation des premières connaissances liées à l'univers familial. Autrement dit, elle va véhiculer les connaissances de l'univers physique et social familial à l'enfant.

De la naissance à l'entrée à l'école enfantine, l'enfant élabore et structure souvent dans sa langue maternelle le rapport qu'il entretient avec l'univers des personnes et des objets. Cette période prend une place capitale dans le développement verbal, cognitif, relationnel et affectif du jeune enfant. Il commence ainsi sa scolarité enfantine avec une représentation du monde qui est véhiculée par sa langue maternelle acquise pour l'essentiel dans le cadre familial.

Le processus d'acquisition de la première langue est remarquable surtout par sa précocité et ceci dans toutes les cultures. A partir de trois ans l'enfant est capable de transformer et de combiner des mots selon des règles formelles pour communiquer sur le monde des objets et avec autrui. La première langue parlée devient à la fois un moyen de communication, un moyen de représentation et d'explication de la réalité.

En ce qui concerne l'acquisition des langues par les enfants d'origine migrante nés à Genève, il s'agit très souvent d'un **bilinguisme successif (ou consécutif)**, c'est-à-dire que l'enfant va acquérir très tôt la seconde langue, celle de l'école, dans le contexte **du jardin d'enfants** ou de l'école enfantine (après 3-4 ans), mais après avoir acquis sa langue d'origine dans le milieu familial.

Cependant, la seconde langue ne peut s'acquérir raisonnablement que si elle s'ancre et s'appuie sur **les structures** d'une première langue parlée par l'enfant. Son acquisition implique nécessairement la construction pour l'élève de nouvelles représentations langagières (et cognitives) du type espace, temps, qualité, quantité, causalité, etc.

Autrement dit, l'apprentissage du français repose en partie sur les structures de la langue familiale. Selon Ch. Perregaux (p. 47, 1994): *«Ainsi l'enfant s'appropriera la seconde langue en s'appuyant sur les acquis de la première langue pour de nouvelles acquisitions phonologiques, lexicales et syntaxiques, en progressant simultanément dans les deux langues dans des domaines linguistiques nouveaux qu'il n'a pas connus en langue première et en acquérant des habiletés linguistiques en langue seconde par des expériences propres à cette langue.»* C'est pour cela que dans les situations d'apprentissage, on ne peut pas faire l'économie d'une analyse linguistique contrastée ou différenciée pour comprendre les processus d'interférence entre la langue maternelle et le français.

---

<sup>5</sup> Les enfants arrivent à l'âge scolaire en s'exprimant dans une langue qui est celle des personnes de leur entourage familial (les parents, les frères et les soeurs) avec qui ils ont appris à parler, c'est-à-dire la langue de leur famille. Comme le souligne S. Romaine (1989) dans sa classification du bilinguisme enfantin: *«La langue familiale non dominante sans support communautaire»*. Souvent, la langue familiale ne trouve pas toujours de support communautaire direct qui lui permet sa pérennité sociale.

## IX. Des enfants bilingues et un enseignement unilingue

On pourrait croire que la langue familiale n'est pas frappée d'ostracisme à l'école, puisqu'il existe des cours de langue et de culture d'origine qui sont dispensés le mercredi ou le soir entre 16h30 et 20h. Il faut signaler cependant que l'Italie fait exception puisqu'il existe un accord entre les autorités scolaires genevoises et le consulat d'Italie: un enseignement de la langue italienne est exceptionnellement dispensé durant les heures scolaires par des enseignants du consulat de ce pays, c'est-à-dire un après-midi par semaine.

Rappelons toutefois que l'organisation des cours de langue et de culture est prise en charge par les consulats des pays d'origine (ex. l'Italie, l'Espagne et le Portugal) qui déterminent, entre autres, les contenus d'enseignement de la langue et de la culture, les conceptions d'apprentissages et les objectifs visés par les cours. On peut donc légitimement penser que cet enseignement peut aussi s'inscrire dans une perspective de valorisation en vue d'un retour des parents et des enfants dans le pays d'origine plutôt que dans une perspective d'intégration à la réalité genevoise.

Ajoutons à cela que la situation de la famille migrante est très souvent «provisoire» dans le pays d'accueil: les parents la vivent souvent au présent à Genève, mais les projets de la famille se formulent au futur dans le pays d'origine, entretenant ainsi une forme d'espérance et d'illusion du retour, avec les incertitudes que ces projets peuvent faire peser sur la vie des enfants.

Notons également que ces cours sont en marge des heures scolaires d'une part, et ne s'inscrivent ni dans une conception pédagogique familière à l'enfant, ni dans des objectifs visés par les programmes genevois d'autre part. Tous ces facteurs peuvent devenir une source d'instabilité et d'incertitude pour l'avenir de l'enfant dont la seule représentation du monde est essentiellement genevoise.

Malgré une très longue expérience interculturelle, l'école genevoise n'échappe donc pas à «l'idéologie monolingue», selon l'expression de Lüdi et Py (1986), qui ne permet pas d'inclure explicitement et officiellement dans le cursus scolaire les expériences et les pratiques langagières et cognitives de l'enfant d'origine migrante. En fait, la langue familiale de l'enfant n'a aucun statut officiel à l'école. Par cette situation, quel message livre-t-on aux enfants et aux parents quant à la reconnaissance de leur langue et de leur culture d'origine? De la même façon au Cycle d'orientation, l'espagnol et le portugais ne font pas partie des options en langues étrangères.

Dans sa logique orientée vers l'assimilation des enfants d'origine étrangère, l'école continue à s'adresser essentiellement à un élève francophone et à dispenser un enseignement monolingue dans un contexte scolaire multilingue et multiculturel. En occultant l'apport linguistique et culturel des enfants d'origine migrante, l'école ne tire pas partie de cette richesse culturelle et cognitive et ne favorise ni la cohérence des processus d'apprentissage chez ces enfants, ni leur intégration scolaire et sociale à plus long terme. De toute évidence, l'école n'est pas suffisamment préparée pour affronter la problématique du bilinguisme précoce et de l'interculturel. En annulant ainsi la problématique, elle génère indirectement des formes «d'exclusion» de la langue et de la culture de ces enfants. C'est dans ces termes que Ch. Perregaux (p. 150, 1994) relate le hiatus entretenu par l'école: *«Les élèves [d'origine migrante] apportent à l'école des expériences et des pratiques diversifiées qui auront des effets sur les apprentissages. Dans quelles mesures ces pratiques sont reconnues légitimes dans le système scolaire?»*

*Par rapport à la langue autre de l'enfant bilingue, y a-t-il reconnaissance, tolérance, déni réel ou symbolique?»*

## **X. Les univers langagiers et culturels disjoints**

Selon A. Gretler (1989), l'intégration a remplacé l'assimilation dans les années 1980 au niveau de la politique officielle de la Suisse, et les années 1990 seraient celles d'une politique interculturelle. La recherche et les textes officiels ont sans doute souvent une certaine avance sur la généralisation des pratiques.

Dans le contexte scolaire monolingue, la vision d'assimilation se fonde sur l'idée qu'il faut éviter toute discrimination et donner aux enfants d'origine migrante les mêmes chances que les enfants helvétiques. Soulignons avec G. Lüdi et B. Py (p. 61) que l'acquisition de la langue scolaire (le français) est un vecteur important et qui a pour but de transformer les migrants de la seconde génération en adultes «autochtones». Implicitement, l'école engage alors un processus **d'acculturation** scolaire qui tend à évacuer toute référence à la langue maternelle et qui se justifie souvent par les contraintes du programme d'enseignement.

Une telle démarche entraîne alors une **rupture** entre tout ce que l'enfant a vécu au sein de sa famille et sa relation à l'école (et plus largement à la société d'accueil). Elle crée ainsi une **distance** entre l'enfant et son milieu familial, mais aussi entre l'école et le milieu familial. En effet, la scolarité monolingue amorce chez le jeune enfant d'origine migrante un processus de différenciation entre la langue scolaire et la langue familiale qui donne souvent lieu à une image valorisée de la langue de l'école (langue prestigieuse véhiculant les sciences, les techniques et les lettres) et à une autre dévalorisée de la langue et de l'univers familial appauvri culturellement. La langue étant loin d'être un outil neutre de communication, L. Dabene (1989) et D. Coste (1989) insistent sur les difficultés de l'enfant liées à la hiérarchisation symbolique des langues et la remise en question de l'identité familiale par l'apprentissage d'une seconde langue plus prestigieuse.

A moyen terme, cette vision exclusive du monolinguisme à l'école peut exercer une pression déstabilisatrice sur l'enfant qui a souvent pour conséquence des problèmes identitaires avec le risque réel ou symbolique d'une «perte» d'identité linguistique et culturelle. Un entretien avec Dino, élève de 1P, nous fournit l'exemple de problèmes dans lesquels peuvent être plongés certains enfants bilingues à l'école. Cet entretien est tiré de l'ouvrage de Ch. Perregaux (1994).

« *Expérimentateur*: Est-ce que tu parles des fois italien à l'école?

*Dino*: Non, jamais.

*E.*: Tu n'as pas de petits amis italiens à l'école?

*D.*: Oui, Giuseppe.

*E.*: Vous parlez italien tous les deux?

*D.*: Oui... (hésitation)... mais on veut pas tellement se faire écouter alors on va se cacher pour parler (l'italien).

*E.*: Pourquoi?

D.: On ne veut pas qu'ils comprennent les autres.

E.: Alors où allez-vous pour parler italien?

D.: Derrière un arbre ou bien dans la calèche.»

En fait, Dino exprime parfaitement le malaise dans lequel est mis l'enfant allophone. Ce malaise oscille entre une sorte de «tabou» qui frappe sa langue à l'école et l'envie de la parler même en se cachant. En somme, l'attitude de Dino traduit bien le résultat d'un processus vécu par lui comme un «interdit» à l'encontre de sa langue d'origine dans l'espace scolaire. Par-delà les difficultés réelles ou symboliques occasionnées à certains enfants, les langues d'origine subissent progressivement un appauvrissement certain par manque d'usage, puisqu'elles ont comme seul espace d'expression l'univers familial. Ainsi, en dehors de cet univers, la langue d'origine est socialement **disqualifiée** parce qu'elle ne trouve pas d'institution de diffusion par l'enseignement (comme l'école) qui lui permet de conserver sa pérennité dans le contexte genevois. A plus long terme et du point de vue social, cette disqualification des trois langues du sud de l'Europe est une forme de déperdition de la richesse linguistique, culturelle et économique pour la communauté genevoise.

D'un point de vue scolaire, en n'intégrant pas la langue familiale dans le cursus d'enseignement, l'école contribue indirectement à la séparation du monde en deux univers langagiers disjoints, langue familiale d'un côté et langue scolaire de l'autre.

Sur le terrain des apprentissages cognitifs, comment l'enfant peut-il réinvestir ses connaissances antérieurement acquises dans l'univers familial dans les activités scolaires, si l'école ne les sollicite pas explicitement?

En ne faisant pas appel à la langue maternelle et aux connaissances qui lui sont liées, on ne favorise pas leur mise en œuvre par l'élève dans les situations d'apprentissage. Somme toute, du point de vue de l'école, le bilinguisme de l'enfant reste du domaine privé: c'est un bilinguisme «informel» qui est entièrement à sa charge. Il est donc censé gérer deux codes langagiers, deux systèmes sémantiques, deux systèmes phonétiques d'une manière entièrement disjointe.

En fait, cette situation exige de l'enfant bilingue de fonctionner comme deux enfants unilingues: un registre langagier pour chaque univers de communication. Selon F. Grosjean (1984), le bilingue n'est pas l'addition de deux sujets unilingues.

Depuis plusieurs décennies, de nombreuses études (voir les travaux de Peal & Lambert, Cummins & Gulustan, Liedke & Nelson, Scott, Ekstrand, Siguan & Mackey, Dabène, Perregaux, etc.) mettent en évidence les effets positifs du bilinguisme sur le développement cognitif. Les résultats de certaines de ces recherches montrent également que les activités bilingues développent la réflexivité cognitive en permettant, entre autres, de différencier plus précocement le signifié du signifiant; et enfin, la précocité permet l'émergence d'habiletés métalinguistiques qui favorisent l'apprentissage de la langue écrite.

## XI. La formation des enseignants

Nous pouvons certainement dire que par sa formation pédagogique, le corps enseignant genevois n'a pas été suffisamment préparé à recevoir une population d'élèves d'origine étrangère puisque les pratiques scolaires visent jusqu'à maintenant un élève exclusivement francophone et de surcroît enraciné dans un contexte monoculturel. Signalons avec M. Gilly (1987) que la façon dont l'enseignant perçoit chaque élève dépend **des conditions normatives générales** à mettre en relation avec ses valeurs de références, avec les objectifs de l'éducation et de l'enseignement, et avec son histoire personnelle (d'enfant et d'élève). Pour dépasser la vision monoculturelle, ne faut-il pas faire un détour par **l'altérité**, pour jeter un regard nouveau sur la diversité, sur l'autre et sur ses activités et ses compétences?

La nouvelle formation des maîtres pourrait alors intégrer, entre autres, un double objectif didactique: le premier est lié à une réflexion autour de la dimension interculturelle de l'école et notamment de la classe comme un espace privilégié de vie et d'interaction entre des enfants de cultures différentes. Comme nous le rappelle M. Rey (1984), le préfixe **inter** suppose des interactions entre les enfants de cultures différentes permettant un changement réciproque des représentations à l'égard de la culture des uns et des autres.

Le deuxième est lié à l'approche de la didactique des langues intégrant la problématique du bilinguisme et de l'analyse contrastive des systèmes phonétiques, syntaxiques, sémantiques et discursifs.

A ces deux objectifs, il faut ajouter l'analyse différenciée des systèmes numériques, entre la langue maternelle et le français, portant sur les chiffres (régularité ou irrégularité des systèmes de désignation des nombres) et sur les nombres (compréhension de la double désignation en base dix du système numérique).

Sommes-nous les héritiers d'un modèle «déficient» de l'enfant bilingue? Pour E. Nonnon (p. 340, 1991), «*Ils [les enseignants] ont tendance à surestimer les difficultés langagières de leurs élèves étrangers, et à attribuer à leur bilinguisme des "fautes" qui sont aussi attestées chez les autres [élèves francophones]. On retrouve le problème très important des images et des représentations dans la perception de ce qui est difficulté.*»

En fait, le modèle déficient de l'enfant bilingue a longtemps prévalu dans l'analyse des difficultés scolaires, attribuées à des **déficiences** liées au milieu culturel ou encore à sa langue maternelle, dont on ne connaît pas par ailleurs les caractéristiques, plutôt qu'à des **différences**. P. Dasen (p. 6, 1991) décrit de la façon suivante les conséquences didactiques des modèles déficitaires ou différentiels: «*Dans le premier cas, il s'agira de combler des déficiences au plus vite, dans le deuxième cas, on cherchera à détecter quelles sont les compétences cachées pour les utiliser dans les apprentissages futurs.*»

En effet, c'est bien par l'analyse différenciée des procédures langagières, cognitives et des pratiques culturelles (au sens des habitus et des savoir-faire) que l'on arrive à apprécier plus justement les compétences des élèves allophones.

Comme nous l'avons vu, en 1P et en 2P, l'une des préoccupations des enseignants par rapport aux élèves allophones est l'apprentissage de la lecture.

Il nous semble, entre autres, que l'analyse comparée et contrastive de la langue familiale et du français peut fournir un outil d'analyse permettant de rendre à la fois visibles et compréhensibles les **erreurs** qui sont liées à des phénomènes d'interférences entre les deux langues. Une des approches possibles est l'étude du degré de divergence ou/et de

convergence des systèmes grapho-phonémiques entre la langue maternelle de l'enfant et la langue scolaire: les exemples ci-dessous nous permettent de mieux rendre compte des erreurs dues aux interférences phonétiques entre le portugais et le français que les enfants peuvent développer: «vo» pour beau, «vair» pour bâtir, «kalklul» pour calcul, «mSin» pour machine, «Sovo» pour cheveux, «balo» pour ballon, «bies» pour billets, «pon» pour pain, «chouses» pour choses, etc.

Faut-il rappeler que pour l'élève d'origine migrante, dans un premier temps, la langue scolaire est une langue seconde (étrangère)? Comme nous l'explique L. Porcher (p. 35, 1981): «*L'enseignant en formation doit donc être amené à opérer deux distinctions fondamentales: sa langue comme langue maternelle et sa langue comme langue étrangère...*» Au regard du programme d'enseignement romand, les contenus relèvent plus du français langue maternelle (FLM) que du français langue seconde (FLS). Cette distinction suppose que l'on tient compte, dans les situations d'apprentissage, d'une part de l'analyse de la logique et de la complexité des textes proposés, et d'autre part de la nature des interactions langagières en rapport à la spécificité du locuteur: selon J.-P. Bronckart et I. Plazaola-Giger (1998), cette question entre FLM et FLS pose le problème de la transposition didactique des contenus langagiers en des tâches adaptées à la spécificité des élèves, c'est-à-dire un travail de transformation de la tâche d'enseignement en une tâche à enseigner.

Par ailleurs, ces dernières années ont permis toute une série de recherches autour du thème de l'éveil au langage et de l'ouverture aux langues à l'école, dont l'un des objectifs est d'amener l'élève de l'école infantile et du primaire à s'interroger sur l'apprentissage de sa langue maternelle et sur l'acquisition des autres langues en classe. Ces recherches ont été entreprises, entre autres, par L. Dabène à Grenoble, Ch. Perregaux et le Service de la pédagogie générale (secteur des élèves allophones) à Genève<sup>6</sup>. Le but de ces travaux est de permettre aux élèves d'explorer et de découvrir les similitudes et les différences entre les langues familiales et la langue scolaire; il est également de développer chez tous les élèves de nouvelles représentations et attitudes envers les langues et les cultures présentes à l'école. Ce travail vise à faire passer les élèves d'une vision monolingue et monoculturelle à une vision multilingue et multiculturelle de leur environnement scolaire. L'éveil aux langues permet aux élèves une prise de conscience des différences et des convergences entre la première langue et la seconde langue: cette démarche didactique peut développer la curiosité de recherche des enfants envers les langues, leurs fonctions et leur fonctionnement, rendre les langues ainsi égales en dignité.

## XII. Conclusion

En résumé, derrière les statistiques, les chiffres et les catégories des élèves francophones ou allophones, il y a **l'enfant** avec sa langue maternelle, son identité culturelle, ses

---

<sup>6</sup> COROME (Commission romande des moyens d'enseignement) a mandaté un groupe d'enseignants et de chercheurs pour mettre sur pied des dispositifs d'enseignement au primaire et au Cycle qui ont pour but de développer des approches didactiques de l'éveil au langage et d'ouverture aux langues. Un avant-projet a été réalisé par le groupe de rédaction en 1998.



connaissances antérieures. Ainsi, l'enjeu de la scolarité, entre autres, est bien de faciliter son intégration scolaire et sociale par l'enseignement de sa langue familiale à l'école.

En accordant une place aux langues familiales dans le cursus scolaire, l'école offrirait l'occasion à l'enfant bilingue de réconcilier les deux univers langagiers, les deux univers culturels, et enfin les connaissances qui leur sont liées. Elle rapprocherait ainsi les parents d'origine migrante de l'univers scolaire en le rendant plus accessible et plus familier à leur attentes.

Dans le document cadre de la CDIP (p. 15, 1998), le commentaire à la recommandation 4 nous paraît le plus adapté à la situation scolaire genevoise. Il est formulé dans les termes suivants: «*Une bonne maîtrise de leur langue première est une **condition indispensable** pour acquérir avec succès la langue nationale locale et d'autres langues; renoncer au soutien de la première langue peut conduire à des difficultés d'apprentissage et à un appauvrissement des compétences dans les deux langues. Par ailleurs, en cas de séjour temporaire en Suisse [des enfants], ces connaissances faciliteront la réintégration lors du retour dans la région ou le pays d'origine. La maîtrise et l'utilisation de la langue d'origine jouent un rôle primordial comme **fondement de l'identité** [de l'enfant].*»

La reconnaissance de la langue familiale permet de conserver et d'enrichir le patrimoine linguistique des élèves allophones et de leurs parents, mais également celui des élèves francophones. Cet enseignement des langues familiales devrait être ouvert aux élèves francophones qui désirent se familiariser avec l'une des trois langues du sud de l'Europe.

Les enfants du sud de l'Europe représentent la majorité des élèves d'origine étrangère à l'école. Par leur proximité culturelle, linguistique et géographique, l'école genevoise peut établir des liens de coopération avec les pays en question pour organiser des séjours de formation dans les langues d'origine pour les enseignants, mais également pour les élèves.

Telles sont les raisons pour lesquelles la langue familiale, au même titre que le français, devrait pouvoir être à la fois un objet d'étude, un instrument de communication et un outil véhiculant les connaissances scolaires: elle doit être à même de véhiculer un certain nombre de thèmes et de tâches liés, par exemple, à l'environnement (géographie, histoire, sciences de la nature et travaux manuels).

Dans cette perspective, il conviendrait de mettre à contribution les compétences linguistiques des enseignants genevois dans les trois langues du sud de l'Europe; certains enseignants sont d'ailleurs originaires de ces pays. De plus, ne faut-il pas initier une formation continue sur la question du bilinguisme et sur le français langue seconde?

La nouvelle formation des enseignants peut favoriser les séjours linguistiques dans les pays du sud de l'Europe et intégrer les didactiques des langues et la réflexion interculturelle à leur cursus de formation.

En outre, il conviendrait d'aménager la grille horaire pour intégrer un enseignement précoce de la langue familiale en 1P qui peut être réparti en séquences d'apprentissage durant la semaine. Cet enseignement devrait se poursuivre au Cycle d'orientation pour recouvrir l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Dans le contexte de la scolarité enfantine et primaire, l'éveil au langage et l'ouverture aux langues permettent à l'élève de se familiariser et de se faire une représentation de la richesse du multilinguisme.

En revanche, l'introduction de la langue familiale à l'école primaire demande des précautions méthodologiques qui exigent la mise en place de dispositifs d'expérimentation et d'observation portant sur le choix des contenus d'enseignement, sur les séquences et les objectifs d'apprentissages, sur les modes d'évaluation. Ces dispositifs peuvent être réalisés sous forme de projet d'école.

Par ailleurs, en se plaçant dans la perspective de l'intégration à Genève et à la Suisse, l'introduction de l'enseignement de **l'allemand** aux élèves d'origine migrante au primaire constitue une exigence à moyen terme qui recouvre la cohérence sociale permettant de vivre ensemble. Dans ce but et pour éviter les surcharges scolaires à ces enfants, il nous semble important de différer dans le temps l'introduction de cet enseignement pour ces élèves.

Ainsi donc, par la diversité de sa population scolaire, par la qualité de son corps enseignant, par son expérience interculturelle, l'école genevoise pourrait jouer un **rôle moteur** dans l'introduction de l'enseignement précoce des trois langues familiales.

En jetant les bases d'une formation interculturelle et multilingue auprès des acteurs de l'école, on amorce déjà un travail de prévention des problèmes d'exclusion et d'intolérance qui guettent nos sociétés. ■

## Bibliographie

- ALLAL, L. & SCHUBAUER-LEONI, M. L. (1992-1993), «Progression scolaire des élèves: Le redoublement dans le contexte genevois» in *Pratiques et théorie*, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève, pp. 11-12 et 41-50.
- ALLAL, L., PERREARD-VITE, A. & NTAMAKILIRO, L. (1994), «Commencer l'école par l'échec» in *Journal de l'enseignement primaire*, août-septembre, DIP, Genève, pp. 30-34.
- BRONCKART, J.-P. & PLAZAOLA-GIGER, I. (1998), *La transposition didactique*, Pratiques n° 97-98, pp. 35-58.
- CAMILLIERI, C. (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, UNESCO, Delachaux & Niestlé, Lausanne.
- COSTE, D. (1989), «Minorisation et majorisation en situation d'apprentissage institutionnel» in Py, B. & Jeanneret, R. (Eds), *Minorisation linguistique et interaction*, Droz, Genève.
- CRAHAY, M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, De Boeck & Larcier, Université, Bruxelles.
- DABENE, L. (1990), *Intervention orale au séminaire Natalie Masse*, «L'enfant et le bilinguisme: problèmes quotidiens», Centre international de l'Enfance, Paris.
- DABENE, L. (1991), *L'éveil au langage*, Paris, INRP, (pp. 105-108), Grenoble, Centre de didactique des langues, Université Stendhal-Grenoble III.
- DASEN, P. (1991), *Vers une école interculturelle*, Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, Pratiques et théorie n° 61, Genève.
- DINELLO, R. & PERRET-CLERMONT, A.-N. (1987), *Psycho-pédagogie interculturelle*, Delval, Fribourg.
- HAMERS, J.-F. & BLANC, M. (1983), *Bilinguisme et Bilinguisme*, Pierre Mardaga, Bruxelles.
- HUTMACHER, W. (1993), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Cahier du SRS n° 36, Genève.
- HUTMACHER, W., (1995), *L'école du village mondial*, Genève, Le Globe, Revue genevoise de géographie, tome 135, pp. 53-61.
- GILLY, M. (1987), *Les représentations sociales dans le champ éducatif*, PUF, Paris.
- GRETTLER, A. (1989), *Recherche interculturelle: travaux suisses sur les problèmes scolaires des enfants de travailleurs migrants et réalisations institutionnelles des dernières années, une vue d'ensemble*, L'Harmattan, in Retschitzki, J., Bossel-Lagos, M. & Dasen, P., Paris.
- GROSJEAN, F. (1984), *Le bilinguisme, vivre avec deux langues*, Tranel n° 7, pp. 15-41.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986), *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang,
- NONNON, E. (1991), *Difficulté du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire*, Enfance, Tome 45, n° 4, pp. 335-354.

PORCHER, L. (1981), *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

PERREGAUX, Ch. (1994), *Les enfants à deux voix. Les effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Berne, Peter Lang.

PERREGAUX, Ch, BERTHOUD-AGHILI, N. & SAADA, E. H. (1991), *Enseignants et intégration scolaire des élèves migrants-refugiés*, Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, Pratiques et théorie n° 61, pp. 45-66.

PORCHER, L. (1981), *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

ROMAINE, S. (1989), *Bilingualism*, Georgetown, Basil Blackwell.

REY, M. (1986), *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?* Les travaux du Conseil de la coopération culturelle 1977-1983, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

SAADA, E. H. (1991), *Les représentations arithmétiques chez les élèves migrants*, Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, Pratiques et théorie n° 61, pp. 141-190.

SAADA-ROBERT, M. & al. (1995), «Différencier l'enseignement: rythmes, niveaux et représentations», *Journal de l'enseignement primaire*, Genève, DIP.

SCHUBAUER-LEONI, M. L. (1986), *Maître-Elève-Savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*, Thèse de doctorat, FPSE, Université de Genève.

SIGUAN, M. & MACKAY, W.F. (1986), *Education et bilinguisme*, Lausanne, UNESCO, Delachaux & Niestlé.

Rapport du groupe d'experts de la Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, CDIP (1998), *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ?*, Berne, Secrétariat général, Section Information IDES .

*Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise* (1994), Texte d'orientation, Direction de l'enseignement primaire, Genève, DIP.

*Annuaire statistiques de l'enseignement publique et privé à Genève*, DIP, SRED.