



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

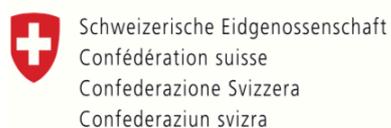


Valoriser la diversité linguistique à l'école : un outil pour favoriser le vivre-ensemble ?

Rapport relatif au mandat du Bureau de l'Intégration des étrangers visant à vérifier l'adéquation du projet pédagogique pilote *LinguaPoly*

Kathrine Maleq, Aurélie Mermoud & Abdeljalil Akkari

20 novembre 2019



RESUME EXECUTIF

Le présent rapport de recherche concerne un mandat attribué par le Bureau de l'intégration des étrangers (BIE) à l'Équipe de Recherche en Dimensions Internationales de l'Éducation (ERDIE) de l'Université de Genève. Ce mandat s'inscrit dans le cadre de l'évaluation de la pertinence et de l'adéquation du projet pilote *LinguaPoly*, projet visant à valoriser la diversité linguistique des élèves et de leurs familles et à favoriser le vivre ensemble à l'école.

Ce rapport, composé de trois parties, se donne pour objectif d'étudier les effets du projet *LinguaPoly* mis en place aux vues des objectifs initiaux. La première partie porte sur le contexte de la recherche, le cadre théorique et conceptuel ainsi que la revue de la littérature. Cette première partie constitue un élément majeur pour contextualiser notre thématique ainsi que pour mettre en évidence les apports sociaux, linguistiques et cognitifs de l'éducation interculturelle et plurilingue, et son impact sur l'intégration des individus et des groupes dans la société. Ce chapitre nous sera dès lors utile pour structurer l'ensemble de nos analyses. La seconde partie a pour but de présenter la méthodologie utilisée pour analyser qualitativement et quantitativement les effets du projet. La troisième partie présentera en détail les résultats de la recherche tout en identifiant l'évolution que le projet *LinguaPoly* a engendré sur les dimensions de la valorisation linguistique et du vivre ensemble au sein de l'établissement scolaire. Nous terminerons par considérer les limites de la recherche et par émettre des recommandations en vue d'une éventuelle reproduction.

Il sera souligné que le projet *LinguaPoly* a permis une mise en valeur de la diversité linguistique présente dans l'établissement scolaire et représente ainsi un levier potentiel pour générer un cercle vertueux pour l'intégration, non seulement des élèves mais également de leurs familles. Cependant, l'implication de tous les acteurs scolaires dans et autour du projet est essentielle pour que ce dernier soit efficace à long terme.

TABLE DES MATIERES

Introduction	4
Partie I: Contexte, cadre théorique et conceptuel et revue de la littérature	6
1. Contexte	6
1.1 La migration dans le monde	7
1.2 La population étrangère et la migration en Suisse	9
1.3 La population étrangère et la migration à Genève	12
1.4 Une diversification de la population scolaire	13
1.5 Les dispositifs politiques mise en œuvre à Genève.....	16
2. Cadre théorique et conceptuel	22
2.1 Le point de vue de la psychologie interculturelle.....	22
2.2 Le point de vue sociodidactique en faveur d'une éducation interculturelle et plurilingue	37
3. Revue de la littérature.....	42
3.1 Les relations famille-école dans des contextes de diversité.....	42
3.2 La formation d'une communauté éducative	47
3.3 L'éveil aux langues.....	48
Partie II: Problématique, questions de recherche et méthodologie	52
4. Problématique et questions de recherche	52
4.1 Problématique générale et hypothèse sous-jacente	52
4.2 Questions de recherche.....	53
5. Méthodologie.....	54
5.1 Principes théoriques et méthodologiques.....	54
5.2 Plan de recherche	55
5.3 Les étapes du recueil des données et l'échantillon de recherche.....	56
5.4 Démarche de traitement des données recueillies	59
Partie III: Le projet pilote LinguaPoly : Analyse, résultats et discussion.....	61
6. Émergence et mise en œuvre du projet pilote LinguaPoly	61
6.1 Identification des besoins	61
6.2 Conception et objectifs du dispositif LinguaPoly.....	62
6.3 La mise en œuvre du dispositif LinguaPoly.....	64
7. Résultats de la recherche	66
7.1 Constats préliminaires	66
7.2 Une mise en valeur de la diversité Linguistique	70
7.3 La mobilisation des compétences Linguistiques	77
7.4 Éveiller aux langues en mobilisant les objectifs du PER.....	79
7.5 Favoriser le vivre ensemble.....	82
7.6 Renforcer le lien famille-école.....	86
7.7 La satisfaction des acteurs.....	87
8. Conclusion et discussion.....	91
8.1 Les résultats saillants	91
8.2 Mise en lien des résultats	93
8.3 Ouvertures et recommandations.....	94
Références bibliographiques.....	97

Introduction

Ces dernières années, la densification de la population et l'accueil de familles requérantes d'asile dans une commune genevoise a engendré une diversification de la population scolaire. Face à cette nouvelle réalité sociale, la commune concernée a réuni différents partenaires dont le bureau de l'intégration des étrangers (BIE) afin de réfléchir au vivre-ensemble et aux relations interculturelles dans l'établissement scolaire. Ce dernier a proposé l'expérimentation d'un nouveau projet pédagogique *LinguaPoly* basé sur la valorisation des parcours langagiers et leurs répercussions sur le répertoire langagier, culturel et interculturel des élèves. Ce projet vise à sensibiliser les élèves à la richesse induite par le multilinguisme et à favoriser l'intégration de tous les enfants et de leurs familles.

LinguaPoly, qui a pris la forme d'un jeu, a permis aux élèves d'explorer des activités ludiques dans plusieurs langues proposées par des parents d'élèves, des enseignants et des ELCO (enseignants de langue et culture d'origine). Ce projet a également permis de mettre en lumière la richesse linguistique de la région puisque de l'anglais au tigrinya en passant par le japonais, le tagalog, l'arabe, le polonais ou le tamoul, ce sont actuellement plus de 60 langues différentes qui sont parlées au sein des familles des enfants fréquentant l'établissement scolaire.

La recherche scientifique n'a cessé de converger ces dernières décennies pour démontrer l'importance des langues maternelles dans le développement cognitif, scolaire et social des individus. Contrairement à une idée répandue, toutes nos langues sont liées et se renforcent mutuellement. Autrement dit, la sensibilisation à la richesse linguistique et culturelle est un élément clef pour la réussite scolaire de tous les élèves. Pour les élèves francophones, une ouverture aux langues et cultures les équipera solidement pour affronter un monde toujours plus globalisé et interconnecté. Pour les élèves ayant des langues maternelles autres que le français, la valorisation de leurs langues et cultures permettra un meilleur apprentissage du français (langue commune d'instruction) et facilitera leur intégration scolaire et sociale.

L'équipe de recherche en dimensions internationales de l'éducation (ERDIE) de l'Université de Genève a été mandatée pour accompagner la mise en œuvre du projet *LinguaPoly* et à en évaluer les effets afin d'émettre des recommandations en vue de la possible reconduction du projet dans d'autres écoles du canton de Genève.

Dans ce rapport de recherche, nous commencerons par définir certaines notions relatives à la migration tout en détaillant l'évolution du phénomène migratoire dans le monde, puis plus particulièrement en Suisse et à Genève, afin de contextualiser notre thématique. Nous proposerons ensuite un cadre théorique et conceptuel décrivant le processus par lequel passent les migrants et les membres de la

société d'accueil lorsqu'ils sont amenés à vivre durablement ensemble au sein d'une même société, avant de pouvoir mettre en évidence les apports sociaux, linguistiques et cognitifs de l'éducation interculturelle et plurilingue, et son impact sur l'intégration des individus. Nous terminerons cette première partie en faisant état de la littérature scientifique sur les relations famille-école, les communautés éducatives et l'éveil aux langues dans le cadre scolaire. Cette première partie nous sera donc utile pour structurer l'ensemble de nos analyses.

Dans la deuxième partie, nous définirons notre problématique ainsi que nos questions de recherche, en nous appuyant sur la littérature étudiée. Nous exposerons également la méthodologie qui leur sont associée.

Enfin, la troisième et dernière partie sera consacrée à une analyse du projet pilote *LinguaPoly* et à la présentation des résultats concernant l'effet du dispositif interculturel sur la valorisation linguistique et le vivre ensemble au sein de l'établissement dans lequel il a été mis en œuvre. Nous terminerons par considérer les limites de la recherche et identifier les pistes d'amélioration pour ce projet pédagogique qui, nous l'espérons, pourra être reconduit dans d'autres établissements scolaires du canton de Genève.

Contexte, cadre théorique et conceptuel et revue de la littérature

1. Contexte

Qu'elle soit fondée sur des motifs politiques, économiques, sécuritaires, environnementaux ou encore familiaux, la migration est indissociable de l'histoire humaine en tant qu'elle a influencé chaque époque et contribué au développement de la plupart des populations, notamment en raison de la mixité des cultures et du partage des connaissances qu'elle induit.

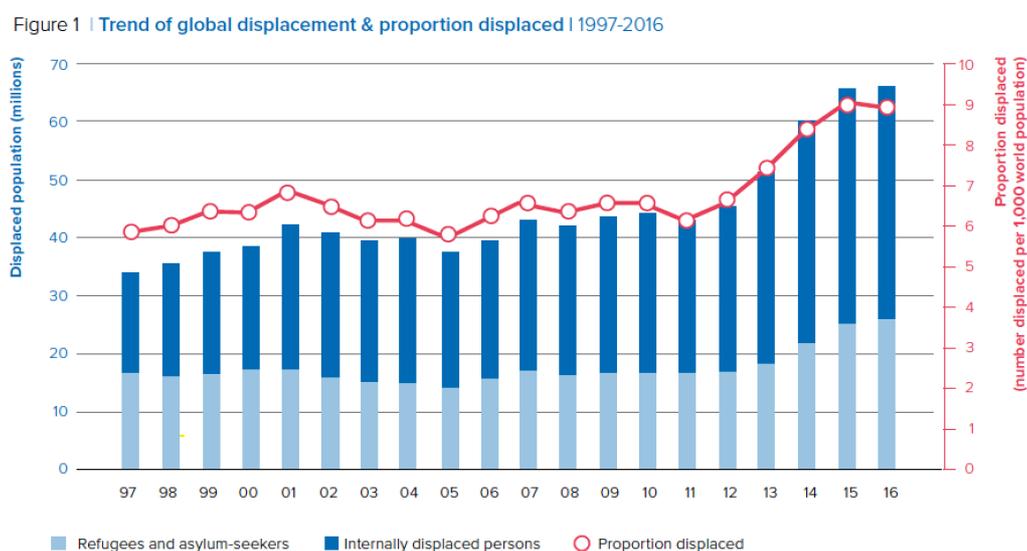
Si la migration internationale entraîne des bouleversements considérables dans la vie des populations migrantes, elle génère également de nombreuses conséquences dans les pays dits d'accueil, et, comme nous le verrons dans ce rapport, requiert ainsi des mesures d'intégration diverses et variées. Dans un monde toujours plus globalisé et interconnecté, à l'heure où les effets de la dégradation de l'environnement ont un impact sur l'ensemble des populations humaines, mais où les questions liées à la prospérité économique et à la sécurité demeurent centrales, la migration est nécessairement une problématique d'actualité, aussi brûlante que complexe et soulevant de nombreux défis.

Il n'existe pourtant pas de définition universellement adoptée de la migration et des migrants, notamment car les phénomènes migratoires sont définis différemment selon les facteurs pris en compte, qu'ils soient géographiques, juridiques, politiques, méthodologiques ou encore temporels (Organisation internationale pour les migrations (OIM), 2018, p.16). Néanmoins, dans la suite de ce rapport, à l'instar de la définition utilisée à des fins statistiques par l'Organisation des Nations Unies (ONU) (2016), nous retiendrons qu'un migrant est une personne qui change son lieu de résidence habituelle, étant précisé que les déplacements de moins d'une année « à des fins de loisir, de vacances, de visites à des amis et des parents, d'affaires, de traitement médical ou de pèlerinage religieux » (ONU, 2016, p.5) ne sont pas considérés comme relevant de la migration. Il convient également de préciser que l'on parle de « migration internationale » lorsqu'un individu change de lieu de résidence en franchissant la frontière politique d'un pays et de « migration interne » lorsqu'une personne se déplace au sein d'un même état (OIM, 2018, p.2).

Les réfugiés constituent une catégorie spécifique de migrants. Ainsi, selon la Convention relative au statut des réfugiés conclue à Genève le 14 décembre 1954 (RS 0.142.30), un réfugié est défini comme une personne qui, « craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays » (1954, art. 1, al. 2).

En 2016, on estimait le nombre de réfugiés et de demandeurs d'asile dans le monde à plus de 25 millions, nombre qui n'a cessé de croître depuis fin 2012, comme le reflète la figure 1 ci-dessous.

Figure 1 : Nombre de réfugiés dans le monde entre 1997 et 2016



Source : Trend of global displacement & proportion displaced – 1997-2016 (s.d.)

1.1 La migration dans le monde

En 2015, on estime que le monde comptait environ 244 millions de migrants internationaux, soit une infime portion de la population humaine (3.3%) (OIM, 2018, p.2). Force est pourtant de constater que le nombre de migrants internationaux a considérablement augmenté ces dernières années, et ce d'une manière plus rapide que prévue.

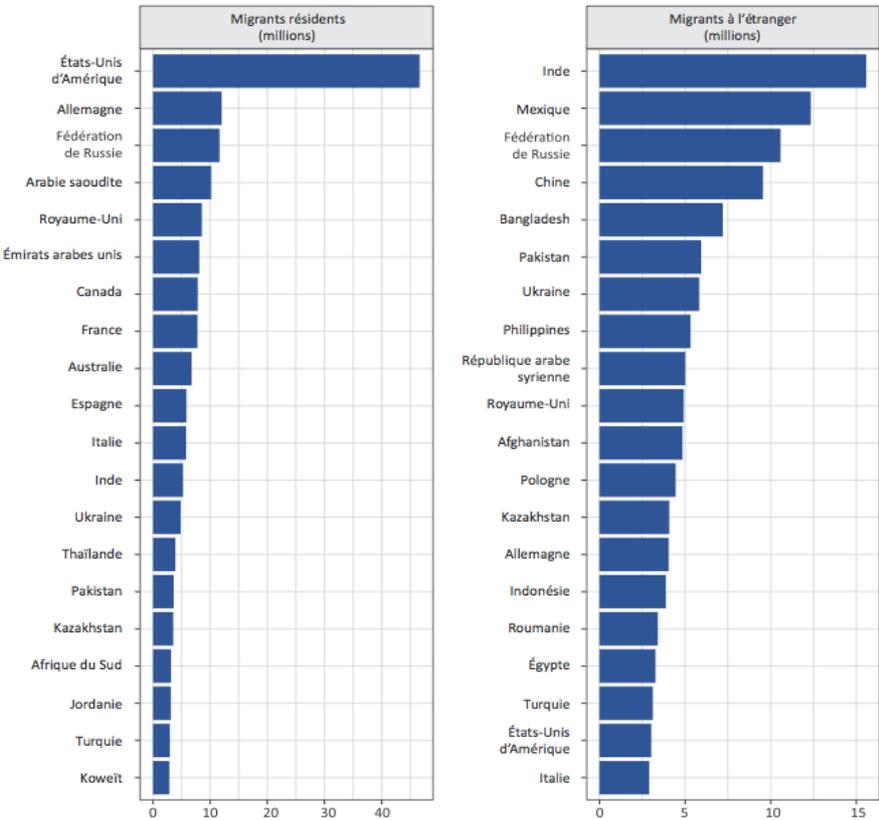
En effet, il y avait 155 millions de migrants en 2000 (2.8% de l'humanité) (OIM, 2018, p.15) et l'OIM estimait en 2003 que les migrants internationaux représenteraient 230 millions d'individus en 2050, soit 2.6% de la population mondiale. Or, ce chiffre est d'ores et déjà atteint à ce jour (OIM, 2018, p.2).

A noter encore que la migration internationale ne représente qu'une faible portion de la migration mondiale puisque selon l'estimation la plus récente, plus de 740 millions d'individus ont migré à l'intérieur de leur pays de naissance (OIM, 2018, p.15). L'une des raisons relevées est la persistance et l'émergence de conflits armés depuis l'an 2000, qui a eu pour conséquence de multiplier par deux le nombre de migrants internes. Ainsi, en 2015, 40.8 millions de personnes étaient déplacées à l'intérieur de leur pays de résidence en raison d'un conflit armé, chiffre le plus important jamais enregistré par l'International Displacement Monitoring Center depuis le début des statistiques en 1998 (OIM, 2018, p. 40).

À compter du début des années 1970, les États-Unis demeurent le premier pays de destination des migrants internationaux, suivi par l'Allemagne depuis 2005 (OIM, 2018, p. 20). En parallèle, en 2015, près de la moitié des migrants internationaux était originaire d'Asie, et plus particulièrement d'Inde, de Chine ou d'autres pays d'Asie du Sud-Est (notamment Afghanistan, Bangladesh et Pakistan) (OIM, 2018, p. 21).

Le graphique suivant reflète les principaux pays de provenance et de destination des migrants internationaux en 2015 :

Figure 2 : Principaux pays de provenance et de destination des migrants internationaux en 2015



Source : OIM, 2018, p. 21

Il est enfin important de relever que les différentes statistiques exposées ci-dessus ne tiennent pas compte du statut et des catégories administratives des migrants (étudiants, travailleurs hautement qualifiés, réfugiés, retraité, etc.). En effet, sur le plan international, il est difficile de catégoriser les migrants en fonction leur statut, notamment parce que chaque pays dispose d'une méthode de collecte de données qui lui est propre, mais surtout car le statut d'une personne migrante peut varier rapidement en fonction des circonstances et du contexte juridico-administratif (ex : un migrant rentre dans un pays avec un visa valide puis y demeure en infraction suite à l'expiration de son titre de séjour) (OIM, 2018, p. 22).

Quelle que soit la raison des migrations internationales (économiques, politiques, situations d'urgence), elles ont un impact sur les sociétés et les systèmes éducatifs des pays d'accueil. Elles nécessitent des solutions novatrices favorisant l'accueil et le vivre ensemble.

1.2 La population étrangère et la migration en Suisse

1.2.1 La population étrangère

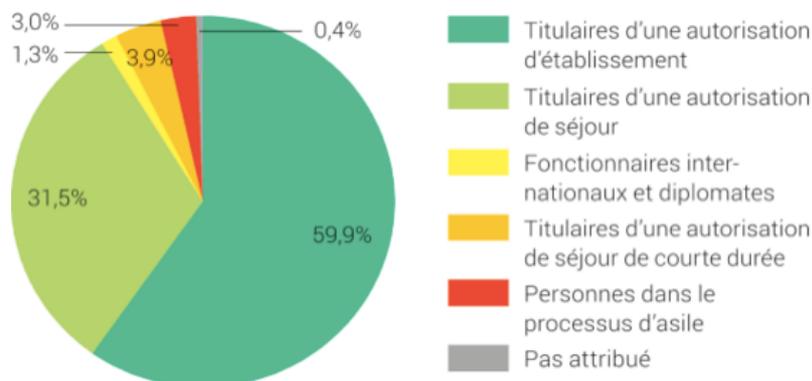
En comparaison à certains de ses voisins européens, la Suisse a toujours compté une importante population étrangère. Dans la première moitié du 20^{ème} siècle, à l'exception des années 1910, théâtre de la première Guerre Mondiale, la part de la population étrangère en Suisse avoisinait les 11%. Depuis les années 1980, ce taux n'a cessé d'augmenter progressivement, atteignant 18.1% en 1990, 21.9% en 2005 puis près de 24% en 2014 (Office fédéral de la statistique (OFS), 2019, p.13). Depuis lors, la part d'étrangers dans la population suisse est stable et avoisine les 25% (OFS, 2008).

Pour mesurer l'étendue de la migration internationale dans un pays donné, on établit généralement le solde migratoire, à savoir la différence entre l'immigration et l'émigration sur une même période. Depuis 1981, la Suisse compte un solde migratoire positif, en ce sens que le nombre d'immigrés dépasse largement celui des émigrés. Par exemple, en 2017, 170'945 personnes ont immigré en Suisse, dont 147'142 étrangers, tandis que 124'997 ont émigrés vers d'autres pays, dont 93'157 étrangers (OFS, 2018, p.26).

Si l'ensemble des étrangers résidant en Suisse sont issus de l'immigration, tous n'ont pas le même statut juridique et administratif. On doit tout d'abord distinguer les étrangers nés en dehors de la Suisse (dits de première génération) de ceux nés sur le territoire helvétique (dits de deuxième ou de troisième génération), ces derniers pouvant bénéficier d'une procédure de naturalisation dite facilitée. En 2017, parmi les 2.1 millions d'étrangers qui résidaient en Suisse, 1.7 millions étaient nés à l'étranger, dont deux tiers dans des États membres de l'Union Européenne (OFS, 2018, p. 11).

Il convient également différencier les étrangers résidant en Suisse en fonction du titre de séjour dont ils bénéficient, tel que cela ressort du diagramme suivant :

Figure 3 : Population résidante permanente et non permanente étrangère



Source : Office fédéral de la statistique – STATPOP (2018).

À teneur de ce diagramme, on constate que les personnes dans le processus d'asile, ainsi que les étrangers résidant en Suisse sans titre de séjour, représentent une infime proportion du nombre total d'étrangers dans la population suisse (environ 3.4%).

1.2.2 Les réfugiés

En droit suisse, selon la loi fédérale sur l'asile du 26 juin 1998 (voir Lasi ; RS 142.31) les réfugiés « exposés à de sérieux préjudices ou craignant à juste titre de l'être » (Art. 3, al. 1), dans leur état d'origine ou dans le pays de leur dernière résidence peuvent, sur demande, prétendre à l'asile en Suisse. L'asile comprend la protection et le statut accordés à des étrangers en raison de leur qualité de réfugié et inclut le droit de résider sur le territoire helvétique (Art 2, al. 2).

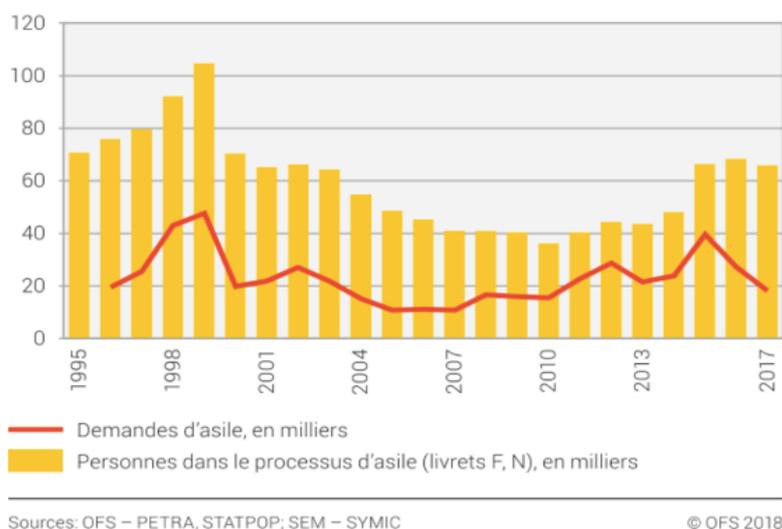
Ainsi, un étranger est considéré comme étant dans le processus d'asile lorsqu'il entre sur le territoire suisse et dépose une demande visant à obtenir le statut de réfugié. Durant l'examen de sa demande, le requérant d'asile est généralement autorisé à séjourner en Suisse jusqu'à la fin de la procédure. Si sa demande est approuvée, l'étranger obtient le statut de réfugié et bénéficie alors d'une autorisation de séjour. Les étrangers déboutés sont tenus de quitter le territoire helvétique sous peine de commettre une infraction. Ils peuvent néanmoins être admis à titre provisoire, si un renvoi dans leur pays d'origine ou de résidence est illicite, inexigible ou impossible (Office fédéral de la statistique – STATPOP, 2018).

En 2017, le nombre de demandes d'asile déposées en Suisse a diminué, passant de 27'207 en 2016 à 18'088 (-33,5%). Les principaux pays de provenance des personnes requérantes d'asile étaient l'Erythrée, la Syrie, l'Afghanistan, la Turquie et la Somalie (Secrétariat d'Etat aux migrations (SEM), 2018, p.7). Cette même année, 6'360 personnes ont obtenu l'asile, contre 5985 en 2016 et 7839 requérants ont été admis à titre provisoire, contre 6850 en 2016. La proportion de décisions d'admission positives était ainsi de 57,5% (contre 48,7 % en 2016) (SEM, 2018, p.7).

Près de 600 réfugiés supplémentaires en provenance de Syrie et de pays de premier exil sont arrivés directement en Suisse (réinstallation). De plus, la Suisse a accueilli, dans le cadre d'une campagne européenne de solidarité et de transfert (relocalisation), environ 1500 requérants d'asile échoués en Grèce ou en Italie. (SEM, 2018, p.7)

Tel que cela ressort du diagramme ci-dessous, la diminution notable du nombre de requérants d'asile en 2017 s'inscrit dans une tendance décroissante initiée en 2015, alors que les demandes d'asile étaient en constante évolution depuis le milieu des années 2000 :

Figure 4 : Demandes d'asiles et personnes dans le processus d'asile



Source : Office fédéral de la statistique – STATPOP (2018).

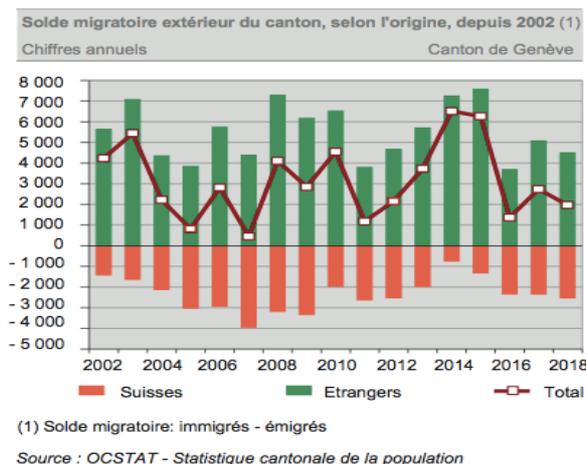
1.3 La population étrangère et la migration à Genève

Au 31 décembre 2018, le canton de Genève comptait 501'748 habitants, dont 40.1 % d'étrangers, une proportion en baisse depuis le plafond de 41.3 % atteint en 2014, mais une part toutefois largement supérieure à la moyenne helvétique de 25%. A l'instar du reste de la Suisse, 2/3 de cette population étrangère est composée de ressortissants de l'Union Européenne (Office cantonal de la statistique (OCSTAT), 2019a, p.2)

Pour la deuxième année consécutive, la population résidente étrangère n'a que très faiblement augmenté en 2018 (+ 550 individus, soit 0.3 %) et ce malgré un gain migratoire de 4'524 ressortissants étrangers et la naissance de 1'149 enfants étrangers. Surprenant au premier abord, ce chiffre s'explique par la naturalisation de 5'123 individus au cours de l'année 2018 (OCSTAT, 2019a, p.2).

Au cours de l'année 2018, 21'607 personnes ont immigré à Genève en provenance d'un autre canton ou d'un autre pays, dont 16'849 étrangers¹ (OCSTAT, 2019a, p. 3). Cet effectif est en légère baisse par rapport à 2017 (22'385 immigrés) et demeure faible en comparaison historique, tel que cela ressort du diagramme ci-dessous :

Figure 5 : Solde migratoire extérieur du canton, selon l'origine, depuis 2002



Source : OCSTAT, 2019a, p. 3

¹ A noter que 3.5% des 16'849 ressortissants étrangers sont en fait des personnes qui résidaient déjà dans le canton de Genève, mais qui ont régularisé leur situation en 2018 dans le cadre de l'opération Papyrus, initiée en 2015 par le Conseil d'Etat genevois.

Outre les 2/3 de ressortissants de l'UE, certaines nationalités ont vu leurs effectifs progresser de la manière suivante : le Kosovo (+ 1'099), le Brésil (+ 803) la Roumanie (+ 529), l'Erythrée (+ 1'042), la Syrie (+ 799) et l'Afghanistan (+ 473), ces trois derniers pays essentiellement pour des raisons liées à l'asile (OCSTAT, 2019a, p. 2).

Pour la deuxième année consécutive, l'arrivée de requérants d'asile a nettement diminué. Elle s'élève à 396 en 2018, contre 551 en 2017 et 1'074 en 2016 (OCSTAT, 2019a, p. 3). Le nombre de personnes dans le processus d'asile se chiffrait à 3'840 en 2018, contre 4'155 en 2017 et 4'393 en 2015.

En 2018, le statut de réfugié a été accordé à 3'386 étrangers, ceux-ci ont dès lors obtenu une autorisation de séjour (permis B) ou d'établissement (permis C). A noter également que 3'001 individus ont vu leur demande d'asile rejetée en 2018, mais ont toutefois été admis provisoirement puisqu'un renvoi dans leur pays d'origine ou de dernière résidence était illicite, non-exigible ou impossible. Enfin, le canton de Genève a soumis 976 demandes de soutien à la Confédération en vue de procéder à l'exécution d'un renvoi pour les personnes dont la procédure d'asile s'était terminée par une décision négative (OCSTAT, 2019b).

Malgré une tendance allant vers une baisse du nombre de requérants d'asile à Genève, et plus globalement en Suisse, et malgré des politiques de plus en plus restrictives, à l'instar de nombreux pays européens, il faut néanmoins noter que « la Suisse [demeure], proportionnellement à la taille de sa population, un des pays européens ayant enregistré le plus de requérants d'asile » (Commission fédérale de coordination pour les questions familiales, 2002, p.12). Il est donc nécessaire de prendre conscience de cette réalité, et du fait qu'elle se reflète également dans le milieu scolaire. Dans ce contexte, elle soulève certaines problématiques, qui peuvent par ailleurs s'avérer semblables à celles figurant dans le cadre social plus large, et nous appelle à trouver des solutions novatrices favorisant l'accueil et le vivre ensemble.

1.4 Une diversification de la population scolaire

La Suisse met en œuvre une politique d'asile particulièrement dissuasive à l'égard des population réfugiés ou requérantes d'asile (Lanfranchi, 2002). Cette dernière comprend « [d]es restrictions croissantes à l'octroi de l'asile, [une] suppression de l'aide sociale aux requérants déboutés (Sanchez-Mazas, 2011, 2015), [une] multiplication des statuts provisoires (Parini & Gianni, 2005) et [une] précarisation d'ensemble des conditions de vie des migrants » (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018, p. 224). Dans un même temps, en ayant adhéré à la Convention internationale sur les Droits de l'Enfant (1989), la Suisse s'engage à garantir l'accès à l'éducation à tous les enfants, sans distinction de statut ou d'absence de statut.

Les élèves issus de l'asile sont ainsi scolarisés dans un contexte d'incertitude, puisqu'ils risquent à tout moment de se voir déboutés ou soumis à une décision des autorités cantonales leur attribuant un hébergement dans un nouveau lieu, engendrant de fait un changement d'établissement scolaire. De plus, leur parcours scolaire antérieur pouvant être inexistant ou chaotique, il serait nécessaire que ces élèves bénéficient de la mise en place d'un soutien adapté.

La question du mode de gestion de la diversité culturelle et linguistique à l'école est donc soulevée par la scolarisation de ces élèves (Gremion & Hutter, 2008)

Une telle situation place le monde éducatif devant le paradoxe d'avoir à prendre en charge des élèves ayant de forts besoins en matière d'accompagnement social et éducatif sans toutefois disposer de moyens matériels, pédagogiques ou d'assistance adéquats, faute de volonté politique d'intégration des populations en procédure d'asile. (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018, pp. 224-225)

Au vu de l'incertitude relative à la situation de ces élèves, les projets pédagogiques et les pratiques d'accueil intégratives sont fortement compromis, laissant les acteurs éducatifs aux prises avec des problématiques très complexes. Lanfranchi (2002) note d'ailleurs que « pour diverses raisons qui ne sont pas toujours liées aux prestations scolaires effectives, les enfants de migrants sont largement sur-représentés dans les institutions pédagogiques spéciales correspondant à l'école primaire ou dans les cycles inférieurs de l'école secondaire I qui requièrent une performance moindre (Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000) » (p. 84). « La tension entre séparation et inclusion qui concernait principalement les élèves souffrant de handicaps physiques et mentaux et/ou de graves difficultés scolaires a trouvé un nouveau champ d'application avec les élèves allophones et allochtones » (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion, 2008, p. 95).

L'établissement scolaire qui a pris part au projet pilote *LinguaPoly*

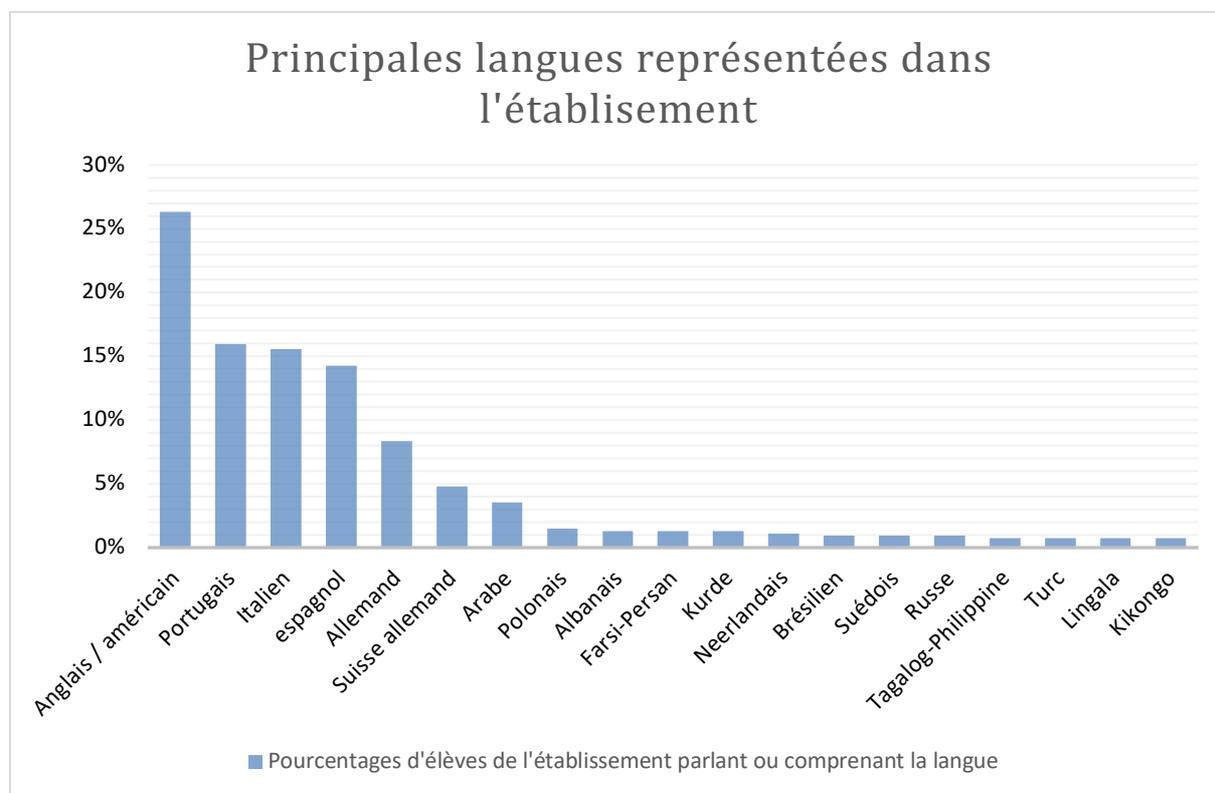
Comme nous l'avons déjà souligné dans notre introduction, le projet *LinguaPoly* a été mis en œuvre par le bureau de l'intégration des étrangers (BIE) en réponse à une demande ponctuelle, de la part d'une commune genevoise, d'un dispositif favorisant l'intégration. En effet, avec la diversification de sa population scolaire, et notamment en raison de la création d'un foyer pour requérants d'asile dans la commune, l'établissement scolaire est devenu encore davantage pluriculturel et plurilinguistique, et a dû ouvrir deux classes d'accueil (l'une à temps partiel et l'une à plein-temps).

Notons que selon un recensement effectué sous forme de sondage par le BIE auprès des familles², seul 29,5% des élèves sont monolingues en français et une soixantaine de langues différentes ont été

² Le taux de réponse au sondage est de 75,49%.

identifiées dans les répertoires linguistiques des élèves, dont les plus représentées (hormis le français) sont indiquées dans le graphique ci-dessous :

Figure 6 : Graphique des principales langues représentées dans l'établissement scolaire



Cependant, à la suite de cette diversification, les acteurs scolaires de l'établissement ont constaté la formation de trois types de groupes distincts, constitués d'élèves « natifs », de familles « expatriées³ » et de familles requérantes d'asile, basés principalement sur des critères linguistiques et culturels, entre lesquels se manifestaient certaines tensions et difficultés relationnelles.

³ Ce terme désigne les professionnels hautement qualifiés s'établissant à l'étranger pour des raisons professionnelles

1.5 Les dispositifs politiques mise en œuvre à Genève

Nous allons maintenant porter notre attention sur les dispositifs mis en œuvre dans les écoles primaires genevoises. Pour cela, nous allons nous baser sur trois rapports réalisés par le Service de la recherche en éducation (SRED) :

- Rastoldo, F., Wassmer, P.-A., Evrard, A., & Kaiser, C. A. (avec la coll. De R. Alliata) (2013). Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones (Rapport – septembre 2013). Genève : SRED.
- Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F., & Rastoldo, F. (2016). Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones. Rapport 2 : Étude des parcours scolaires des élèves issus des classes d'accueil à Genève (Rapport – octobre 2016). Genève : SRED.
- Dutrévis, M., & Brüderlin, M. (2018). Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones (Rapport – décembre 2018). Genève : SRED.

Ces trois rapports analysent non seulement le principal dispositif d'accueil officiellement et spécifiquement préconisé pour les élèves étrangers allophones, à savoir les classes d'accueil à temps partiel pour les élèves de 4P à 8P⁴, mais ils présentent également le nouveau dispositif des classes d'accueil à plein-temps récemment mis en œuvre dans certains établissements du canton.

Selon les trois rapports du SRED listés plus haut, les dispositifs de scolarisations des élèves étrangers allophones à Genève respectent la procédure de la DGEO⁵, mis à part dans le cas particulier des classes d'accueil à plein-temps sur lequel nous reviendrons plus tard dans cette partie. Ainsi, dans la plupart des cas, les élèves de la 1P à la 3P sont totalement scolarisés en classe ordinaire, tandis que dès la 4P, ils sont scolarisés en classe d'accueil à temps partiel. Néanmoins, l'analyse de données issues de la base de données scolaires (BDS) du canton de Genève menés par le SRED et présentée dans les rapports ont permis de mettre en évidence certaines précisions issues de la mise en pratique des dispositifs et certaines tendances qui n'étaient pas visibles au sein des prescriptions cantonales.

⁴ La scolarisation des plus jeunes élèves (jusqu'en 4P) en classe régulière n'est pas spécifiquement traitée dans ces rapports puisqu'elle ne relève pas d'un dispositif ; il est considéré que « l'apprentissage de la structuration de la langue ainsi que les premiers apprentissages scolaires, qui échoient à tous, peuvent assez bien se combiner avec l'apprentissage du français comme langue scolaire pour les jeunes migrants » (Rastoldo, Wassmer, Evrard & Kaiser, 2013, p. 33). Ils peuvent toutefois avoir recours aux appuis (usuels ou spécifiques) disponibles dans leur école.

⁵ La procédure de prise en charge des élèves allophones (DGEO, 2018) est la procédure officielle en vigueur dans les établissements primaires publics genevois ; elle régit donc la prise en charge des élèves allophones au sein de l'enseignement.

a) La scolarisation en classe d'accueil à temps partiel

Tout d'abord, selon Rastoldo, Wassmer, Evrard et Kaiser (2013) la population effectivement scolarisée en classe d'accueil est très hétérogène, et ne se limite pas exclusivement aux élèves étrangers allophones tel qu'initialement préconisé dans la procédure cantonale de la DGEO (voir DGEO, 2018). Elle comprend en effet :

- Des élèves primo-arrivants allophones (arrivés depuis 6 à 12 mois à Genève) ;
- Mais également des enfants de langue maternelle française ne la pratiquant pas suffisamment pour aller directement en classe régulière, par exemple des enfants d'origine africaine et de langue maternelle française qui ne maîtrisent pas suffisamment le français écrit (Rastoldo, Wassmer, Evrard & Kaiser, 2013, p. 24) ;
- Ou encore des élèves ayant des retards scolaires non liés à l'apprentissage du français, dont « notamment [...] des retards scolaires importants dus à des situations personnelles ou des conditions de scolarisation particulièrement difficiles avant leur arrivée à Genève » (Rastoldo, et al., 2013, p. 13).

La scolarisation des élèves en classe d'accueil vise donc non seulement l'apprentissage du français, mais également, dans certains cas, une « remise à niveau » de leurs compétences scolaires afin de « gommer » au maximum les différences entre ces élèves et les élèves autochtones avant de les inclure dans l'enseignement régulier.

Ensuite, concernant la durée, « la règle d'une année en classe d'accueil est plutôt respectée [...] » (Rastoldo, et al., 2013, p. 21), mais nous pouvons toutefois identifier des décalages, comme cela a par exemple été observé au cours de l'année scolaire 2010-2011 :

Environ un quart (23%) des élèves peuvent intégrer une classe ordinaire plus rapidement (moins de 8 mois après leur arrivée à l'école genevoise) et un peu moins d'un cinquième (17%) ont besoin d'une année et demie ou davantage pour rejoindre une scolarité ordinaire, les durées d'accueil dépassant 2 ans étant assez rares (environ 2%) (Rastoldo, et al., 2013, p. 21).

Ainsi, la durée de scolarisation en classe d'accueil peut varier d'un élève à l'autre, selon le temps qui lui est nécessaire pour « apprendre le français et l'utiliser comme langue de communication scolaire » (Rastoldo, et al., 2013, p. 19), mais également, dans une moindre mesure, pour un ajustement de ses connaissances scolaires antérieures aux exigences scolaires genevoises, y compris celles en lien avec la

culture scolaire⁶. Plusieurs facteurs individuels peuvent influencer le temps nécessaire à ces apprentissages :

- L'âge de l'élève ; « pour un élève arrivé à 8 ans, les ajustements scolaires entre sa situation initiale et les exigences de la 4e primaire sont, par hypothèse, moins importants que pour un élève [plus âgé] » (Rastoldo, et al., 2013, p. 19) ;
- Les capacités linguistiques acquises dans la scolarisation antérieure, dont les capacités à apprendre une nouvelle langue d'enseignement ;
- Et enfin le « niveau scolaire des jeunes au moment de leur arrivée à Genève » (Rastoldo, et al., 2013, p.22).

Nous pouvons noter le fait que la structure d'accueil à temps partiel vise à minimiser les effets de la différence/diversité ; les élèves seront ainsi maintenus dans cette structure jusqu'à ce qu'ils soient considérés comme capables de suivre le même parcours scolaire que les élèves autochtones, ou du moins que les difficultés rencontrées dans l'enseignement régulier ne soient pas trop importantes.

Enfin, concernant la qualité des classes d'accueil à temps partiel de l'enseignement primaire, « elle se mesure surtout par le maintien en classe régulière, sans prendre de retard dans le déroulement de la scolarité (redoublement) » (Evrard, Hrizi, Ducrey & Rastoldo, 2016, p.7), puisque le but qu'elle vise est, comme nous l'avons dit précédemment, de permettre aux élèves de suivre le même parcours que les élèves autochtones ; elle est donc observable au travers du parcours de formation post-accueil des élèves. A ce sujet, l'étude menée par le SRED sur les parcours de formation entre 2010 et 2015 a mis en évidence des parcours diversifiés pour les élèves ayant été scolarisés en classe d'accueil à temps partiel ; environ un tiers des élèves issus des classes d'accueil suivent un parcours scolaire linéaire, tandis que les autres élèves empruntent un parcours complexe, comportant des réajustements (réorientation, redoublement, passage en enseignement spécialisé) (Evrard, Hrizi, Ducrey & Rastoldo, 2016).

Par rapport à leurs condisciples n'étant pas passés par les dispositifs d'accueil de l'enseignement public, les élèves des classes d'accueil vivent plus fréquemment des événements signes de difficultés scolaires comme le redoublement, le passage par l'enseignement spécialisé ou celui par les structures de transitions de l'enseignement secondaire II. Ils sont aussi [surreprésentés dans les filières du CO les moins exigeantes et] proportionnellement moins nombreux à passer par une filière certifiante du secondaire II. Enfin, on retrouve dans ces parcours les différences par genre et milieu social que l'on observe dans les cursus scolaires des élèves n'étant pas passés par les dispositifs d'accueil. (Evrard, et al., 2016, p.35)

⁶ « Pour l'école primaire, il s'agit essentiellement d'acquérir des compétences en français, l'ajustement scolaire étant relativement limité » (Evrard, Hrizi, Ducrey & Rastoldo, 2016, p.6)

La scolarisation en classe d'accueil à temps partiel ne permet donc pas toujours de combler les lacunes en français et les déficits scolaires, et d'autres mesures sont donc souvent nécessaires au maintien des élèves dans le système scolaire. Le dispositif des classes d'accueil à temps partiel n'a ainsi pas une efficacité optimale.

b) La scolarisation en classe d'accueil à plein-temps

Dutrévis & Brüderlin (2018) ont mis en évidence l'émergence, depuis 2010, d'un nouveau dispositif visant à compléter celui des classes d'accueil à temps partiel : la scolarisation en classe d'accueil à plein temps. Ce dernier a été mis en place dans trois établissements se situant à proximité de centres d'hébergement de l'Hospice général, et bien qu'ils aient été validés par le DIP, il est issu « d'une initiative des directions et des enseignants de chacune des trois écoles » (Dutrévis & Brüderlin, 2018, p.27). Ce dernier vise en effet à adapter le dispositif d'accueil classique à l'augmentation du nombre d'élèves migrants provenant de régions instables ou en guerre, et « qui n'ont pas été scolarisés auparavant, qui ne sont pas alphabétisés ou peu, ou qui l'ont été dans un autre alphabet » (Dutrévis & Brüderlin, 2018, p.9). Concrètement, il s'agit de classes multi-degrés dans lesquelles les élèves sont théoriquement scolarisés pendant 12 mois, avant de rejoindre la classe d'accueil à temps partiel pendant 12 mois également ; « au final, un retour dans l'enseignement régulier est ainsi prévu après une durée totale d'accueil de deux ans » (Dutrévis & Brüderlin, 2018, p.28).

Comme les classes d'accueil à temps partiel, ces classes suivent les recommandations cantonales visant à limiter la séparation scolaire des élèves qui y sont scolarisés ; ainsi elles sont situées géographiquement au milieu des classes régulières, les enseignants qui en sont titulaires collaborent généralement avec les enseignants de classes régulières, les élèves des classes d'accueil participent aux activités organisées au sein de l'école, ils ont le même rythme scolaire que les élèves de leur âge, y compris le mercredi matin pour les élèves de 5P à 8P. Enfin, « une partie des matières scolaires (éducation physique, arts, chant, etc.) est suivie avec des élèves de classe régulière, de manière à ce que les élèves de la classe d'accueil à plein temps n'évoluent pas exclusivement entre eux lorsqu'ils sont à l'école » (Dutrévis & Brüderlin, 2018, p.31). Néanmoins, pour les acteurs scolaires interrogés dans le cadre de l'étude du SRED par Dutrévis et Brüderlin (2018), la séparation est toutefois un passage nécessaire avant l'intégration scolaire et sociale de ces élèves, qui ont besoin d'apprendre le métier d'élève et de bénéficier d'une forme de « sas » avant d'être prêts à s'intégrer (entendre ici « s'insérer dans le milieu scolaire »), tout en pouvant s'identifier à l'identité du groupe classe (ce qui est d'ailleurs jugé plus difficile en classe d'accueil à temps partiel) ; la séparation est donc reconnue et assumée.

Les acteurs scolaires questionnés ont également indiqué qu'ils étaient eux-mêmes globalement satisfaits de ce dispositif, qui était par ailleurs bien adapté au public ciblé, et qu'il avait permis « une

homogénéisation des classes d'accueil classiques, les élèves les plus en difficulté étant désormais orientés vers les premières » (Dutrévis & Brüderlin, 2018, p.29). Toutefois, il a aussi été soulevé que l'hétérogénéité de niveau, de compétences, d'âge et de nationalité de ces classes complexifiait la tâche des enseignants quant au choix du matériel et de méthodes pédagogiques, souvent pas adaptés, et qu'ils devaient parfois procéder à des formes de « bricolage » (Dutrévis & Brüderlin, 2018, p.29).

La place de la langue et culture d'accueil

Que ce soit dans le dispositif de classe d'accueil à temps partiel ou à plein temps, le but premier est avant tout l'apprentissage du français, langue d'instruction nécessaire à la réussite scolaire ; « en relation aux orientations d'acculturation, on se situe, du point de vue des apprentissages scolaires, plutôt dans une stratégie d'assimilation » (Dutrévis & Brüderlin, 2018, p.40). Si les rapports du SRED n'apportent pas plus de précisions quant à la place du français au sein de ces dispositifs, nous pouvons néanmoins déduire que les classes d'accueil à plein-temps, puisqu'elles sont considérées comme un « sas » nécessaire avant l'insertion scolaire et sociale des élèves, constituent un dispositif supplémentaire en vue de l'assimilation des élèves les plus éloignés de la culture scolaire genevoise.

La place des langues et cultures d'origine

Concernant la langue d'origine des élèves, elle n'est pas enseignée dans le cadre scolaire. Comme le relève (Dutrévis & Brüderlin, 2018), « il ne s'agit pas de mettre de la distance entre les élèves et leur langue d'origine. [...] Mais l'enseignement de la langue d'origine ne relève pas du travail des professionnels des dispositifs étudiés » (p.40).

Néanmoins, selon des initiatives très locales des acteurs scolaires, certaines pratiques visant à valoriser la culture des élèves migrants peuvent être mises en œuvre :

Ces pratiques peuvent se faire dans ou hors de l'école, avec une volonté des acteurs de prendre en compte et d'aller vers la culture des élèves, notamment dans le rapport aux familles et la compréhension de certains codes culturels qui peuvent entraver les relations avec l'élève et/ou ses proches. Sur le plan institutionnel, le DIP propose différentes offres de formation continue qui permettent aux enseignants qui le souhaitent de mieux connaître certaines cultures. (Dutrévis & Brüderlin, 2018, p.41)

Notons qu'ici encore que ces pratiques ne sont absolument pas généralisées, et que quand bien même elles soient adoptées dans certains contextes locaux, elles ne garantissent pas obligatoirement une mobilisation des langues et cultures d'origine des élèves dans l'enseignement par les enseignants.

Concrètement, l'apprentissage du français en vue de l'homogénéisation du public scolaire constitue l'enjeu principal des diverses mesures préconisées, tandis que les langues et cultures d'origines sont circonscrites à la sphère extrascolaire, familiale ou associative, la responsabilité de leur maintien étant déléguée aux consulats ou à diverses associations.

Par ailleurs les orientations des dispositifs politiques cantonales semblent s'éloigner de la perspective inclusive prônée par l'instruction publique et des objectifs déclarés d'intégration. En effet, nous constatons que plus les élèves étrangers sont éloignés du « modèle scolaire autochtone », plus les mesures auxquelles ils sont soumis en vue de leur assimilation sont séparatives. Ces constats nous semblent problématiques car ils vont à l'encontre de nombreuses études, recommandations officielles (en particulier de la CDIP et du Conseil de l'Europe) et principes présentés ci-dessous dans notre cadre théorique et largement diffusés dans le milieu des sciences de l'éducation. En effet, les bénéfices des stratégies intégratives ont été largement reconnus, tout comme les avantages cognitifs du bilinguisme et de sa mobilisation au travers d'une éducation interculturelle (Candelier & Castellotti, 2013 ; Cummins, 2001 ; Cummins 2014 ; Hawkins, 1999 ; Perregaux, 2002). Les risques de pertes culturelles, de conflits identitaires, de stigmatisation et d'échec scolaire engendrés par l'emploi de stratégies de séparation et d'assimilation ont également été soulevés par de nombreux auteurs (Berry, 1991 ; Berry, 1997 ; Berry & Sam, 1997 ; Blanchet, Clerc & Rispaïl, 2014 ; Camilleri, 1989 ; Camilleri, 1998 ; Rispaïl, 2017).

2. Cadre théorique et conceptuel

Afin de traiter les questions des politiques et des dispositifs mis en œuvre pour l'accueil et la scolarisation des enfant requérants d'asile ou réfugiés à Genève, ainsi que l'impact qu'un projet interculturel de valorisation linguistique peut avoir sur l'intégration de ces derniers, il convient d'articuler le champ de la psychologie interculturelle avec ceux de la sociodidactique et de l'éducation interculturelle et plurilingue. En effet, il est tout d'abord nécessaire de décrire le processus par lequel passent les migrants et les membres de la société d'accueil lors de l'acculturation, y compris les facteurs de variations, avant de pouvoir mettre en évidence l'incidence du facteur linguistique dans ce processus.

Notre premier ancrage théorique est double et repose sur le modèle de l'acculturation développé par Berry (1991, 1997, 2003) et Berry & Sam (1997), ainsi que sur le modèle des stratégies identitaires développé par Camilleri (1989, 1998). Ces deux modèles nous permettent de mettre en évidence le processus et les stratégies d'acculturation dans leur complexité, en identifiant les caractéristiques stables et les variables sur lesquels il est possible d'agir pour influencer le processus et favoriser l'intégration des migrants. Notre deuxième ancrage, quant à lui, s'appuiera sur le champ de la sociodidactique pour mettre en évidence les apports sociaux, linguistiques et cognitifs de l'éducation interculturelle et plurilingue, ainsi que son impact sur l'intégration des individus.

2.1 Le point de vue de la psychologie interculturelle

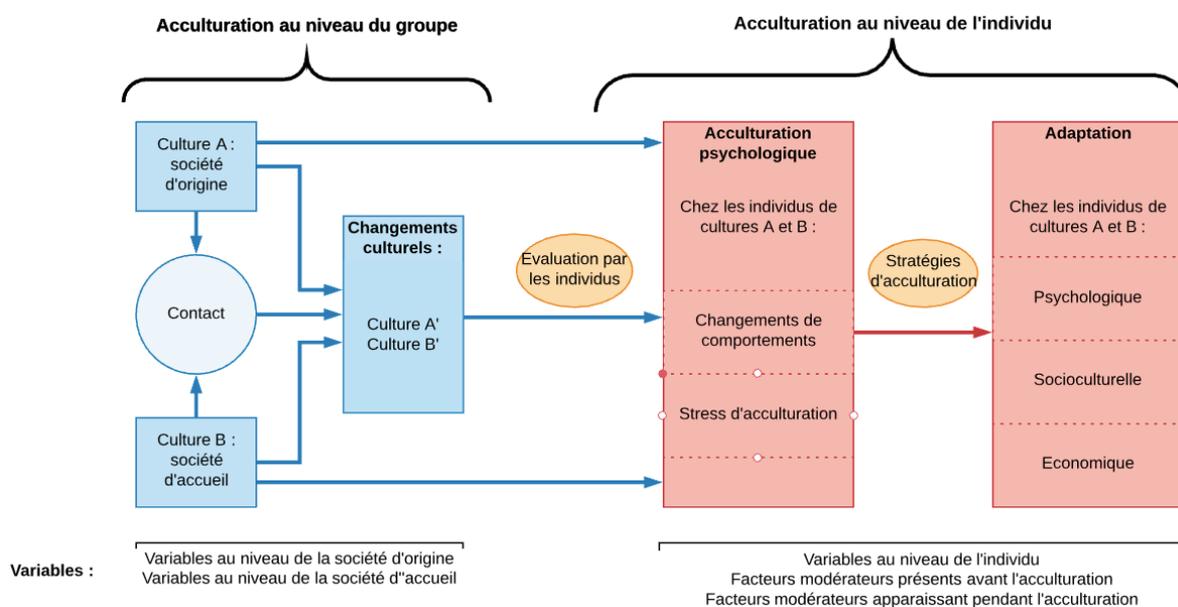
2.1.1 L'acculturation

Le modèle théorique et conceptuel développé par Berry (1991, 1997, 2003) et Berry & Sam (1997) décrit les processus complexes d'acculturation et d'adaptation mis en œuvre lorsque des individus provenant de contextes culturels différents sont amenés à entrer durablement en relation, et ainsi à former des sociétés plurielles. Il est à noter que ces sociétés, bien que plurielles, sont toutefois généralement composées de groupes culturels dominants et non-dominants, selon leur pouvoir relatif (numérique, politique ou économique) (Berry, 1997, p.8).

Pour comprendre ce modèle, le concept d'acculturation est donc essentiel. Dans son sens le plus large, Berry (1991) définit l'acculturation comme « un changement de culture résultant du contact [continu] entre deux groupes culturellement autonomes » (pp. 11-12), étant précisé que contrairement à ce que prétendent certaines critiques, bien que ce changement soit généralement plus important dans le groupe non-dominant, il intervient au sein de chacun des groupes en présence et n'est donc pas unilatéral.

Dans le processus d'acculturation global, il est encore nécessaire de distinguer deux types d'acculturation spécifiques ; l'acculturation au niveau du groupe (ou culturelle) et l'acculturation au niveau de l'individu (ou psychologique) (Berry, 1997, 2003 ; Berry & Sam, 1997), représentés respectivement à gauche et à droite sur la figure 7 ci-dessous :

Figure 7 : Le processus d'acculturation



Source : Adapté de Berry, 2003, p. 20

a) L'acculturation au niveau du groupe

Lorsqu'elle est considérée au niveau du groupe (en bleu sur la figure 7), l'acculturation désigne un processus collectif par lequel des changements culturels (linguistiques, religieux, psychologiques, ...) ont lieu dans la culture de chacun des groupes suite à leur contact. Il s'agit là d'un processus culturel qui peut toucher, à des degrés variables, aussi bien les immigrants que la société d'accueil, comme cela est représenté sur la figure 7. De plus, l'acculturation peut être de nature très différente selon le contexte, en ne se limitant pas à l'assimilation du groupe non-dominant au sein de la société d'accueil ; « elle peut aussi être réactive (déclenchant des résistances au changement dans les deux groupes), créative (stimulant de nouvelles formes culturelles, absentes des cultures en contact), et différée (initiant des changements qui apparaîtront plus pleinement des années plus tard) »⁷ (Berry, 1997, p. 7).

⁷ « It can also be reactive (triggering resistance to change in both groups), creative (stimulating new cultural forms, not found in either of the cultures in contact), and delayed (initiating changes that appear more fully years later) » (Berry, 1997, p. 7).

b) L'acculturation au niveau de l'individu

L'acculturation individuelle (en rouge sur la figure 7) regroupe elle aussi deux phénomènes ; l'acculturation psychologique et l'adaptation. Elle désigne ainsi les changements psychologiques individuels et leurs résultats chez l'individu à la suite de l'acculturation du groupe (Berry, 1997, p. 6).

En effet, au cours d'un processus d'acculturation psychologique, les individus des différents groupes sont amenés à apprendre et à adopter individuellement de nouveaux comportements adaptés au contexte culturel, mais ils doivent également se « délester » de certains éléments de leur répertoire culturel initial qui ne sont plus adaptés (Berry, 1997, p. 13). Selon Berry & Sam, trois cas de figure sont alors envisageables :

- 1) Si l'individu ne rencontre pas de difficultés majeures au cours de ce processus et que le « conflit culturel » est faible, il recourra facilement à des changements de comportement.
- 2) Si l'individu éprouve des difficultés et des incompatibilités psychologiques, un stress d'acculturation sera alors engendré.
- 3) Enfin, si les difficultés sont insurmontables par l'individu acculturant, cela conduira à des troubles psychologiques qui ont généralement pour conséquence un rejet de la part de la société d'accueil (1997, p. 298).

Finalement, après une certaine période d'acculturation psychologique dans le nouveau contexte culturel, une éventuelle adaptation des individus pourra avoir lieu. Cette dernière peut être psychologique, socioculturelle ou encore économique selon qu'elle affecte des « résultats psychologiques internes » tels que l'estime de soi, le renforcement de l'identité personnelle ou le bien être, qu'elle ait trait à des « résultats psychologiques externes » relatifs aux compétences sociales et aux relations qu'entretient l'individu avec les autres et avec le nouveau contexte rencontré, ou, finalement, qu'elle concerne l'efficacité et la satisfaction dans le domaine professionnel (Berry & Sam, 1997, p. 302). Dans les trois cas (qui peuvent en outre se produire en même temps), l'adaptation consiste en « des changements relativement stables qui se produisent au fur et à mesure que l'individu ou le groupe répond aux demandes externes »⁸ (Berry, 2003, p. 32). Ici encore, cela ne signifie pas forcément que les individus s'ajustent davantage à leur environnement, puisqu'ils peuvent faire preuve de résistances en tentant de modifier l'environnement auquel ils sont confrontés ou s'en éloigner, risquant ainsi d'augmenter encore le stress acculturatif.

⁸ « Adaptations are the relatively stable changes that take place as an individual or group responds to external demands » (Berry, 2003, p. 32).

La figure 7 permet donc d'illustrer les différentes étapes du processus d'acculturation « global » initié par l'acculturation du groupe, conduisant à l'acculturation individuelle, laquelle comprend d'abord l'acculturation psychologique et enfin l'adaptation. Ce processus est bien évidemment très variable selon les individus qui y sont soumis ; différentes caractéristiques spécifiques et facteurs modérateurs peuvent intervenir en tant que variables, et peuvent apparaître tant au niveau du groupe ou des individus, et être présent avant ou intervenir pendant le processus d'acculturation (Berry, 1997, p. 15). Ils ont été recensés par Berry et Sam (1997, p. 301) et sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 1: Facteurs spécifiques affectant le processus d'acculturation et d'adaptation

Variable	Caractéristiques spécifiques
Société d'origine	Caractéristiques ethnographiques (p. ex. langue, religion, valeurs) Situation politique (p. ex. conflit, guerre civile, répression) Conditions économiques (p. ex. pauvreté, inégalités, famine) Facteurs démographiques (p. ex. massification, explosion de la population)
Société d'accueil	Historique d'immigration (ancien vs. récent) Politiques d'immigration (intentionnelles vs. accidentelles) Attitude envers l'immigration (favorable vs. défavorable) Attitude envers les groupes spécifiques (favorable vs. défavorable) Support social (disponibilité, utilité)
Acculturation du groupe	Changements dans le groupe acculturant Physiques (p. ex. rurale à urbain) Biologique (p. ex. nutrition, maladies) Économique (p. ex. perte de statut) Social (p. ex. isolement) Culturel (p. ex. habillement, culture, langue)
Facteurs modérateurs présents avant l'acculturation	Démographiques (p. ex. âge, genre, éducation) Culturels (p. ex. langue, religion, distance) Économiques (p. ex. statuts) Personnels (p. ex. santé, connaissances préalables) Motivations de migration (p. ex. volontaire vs. involontaire) Attentes (p. ex. excessives vs. réalistes)
Facteurs modérateurs apparaissant pendant l'acculturation	Stratégies d'acculturation (assimilation, intégration, séparation, marginalisation) Contact/participation Maintien culturel

Support social (évaluation et utilisation)
Stratégies pour faire face et ressources
Préjudices et discrimination

Source : Berry & Sam, 1997, p. 301

Parmi ces différents facteurs, l'un d'entre eux va particulièrement nous intéresser dans la partie suivante ; il s'agit des stratégies d'acculturation.

Les stratégies d'acculturation : le modèle de Berry

Les stratégies d'acculturation sont en effet un facteur de variation primordial dans le processus d'acculturation. Elles sont mises en place par les individus et les groupes (de la société d'accueil ou immigrants) qui tentent de s'adapter à la nouvelle société pour faire face au stress d'acculturation. Elles comportent deux composantes ; les attitudes à l'égard des modes d'acculturation et les comportements effectifs manifestés dans les contacts interculturels (Berry, 2003, p. 21).

Ces stratégies se manifestent de façon différente dans la société dominante et non-dominante, et elles se traduisent également différemment au niveau national (ou du groupe ethnoculturel), individuel et institutionnel (Berry, 2003, p. 25).

Tableau 2 : L'utilisation des stratégies d'acculturation dans les différents groupes

	Au niveau national / au niveau du groupe	Au niveau de l'individu	Au niveau institutionnel
Groupe dominant / société d'accueil	Politiques nationales	Idéologies en matière d'acculturation	Uniforme (assimilation) ou pluriel
Groupe non-dominant	Objectifs du groupe	Attitudes à l'égard de l'acculturation, stratégies d'acculturation	Diversité et équité (intégration)

Source : Adapté de Berry, 2003, p. 25

Des comparaisons entre les stratégies de l'individu et de son groupe, ou entre les stratégies des groupes dominants et non-dominants permettent de mettre en évidence des incompatibilités plus ou moins prononcées, qui peuvent être sources de stress d'acculturation d'intensité variable. Il est donc nécessaire de détailler leurs orientations au travers du modèle théorique proposé par Berry (1991, 1997, 2003) et Berry & Sam (1997).

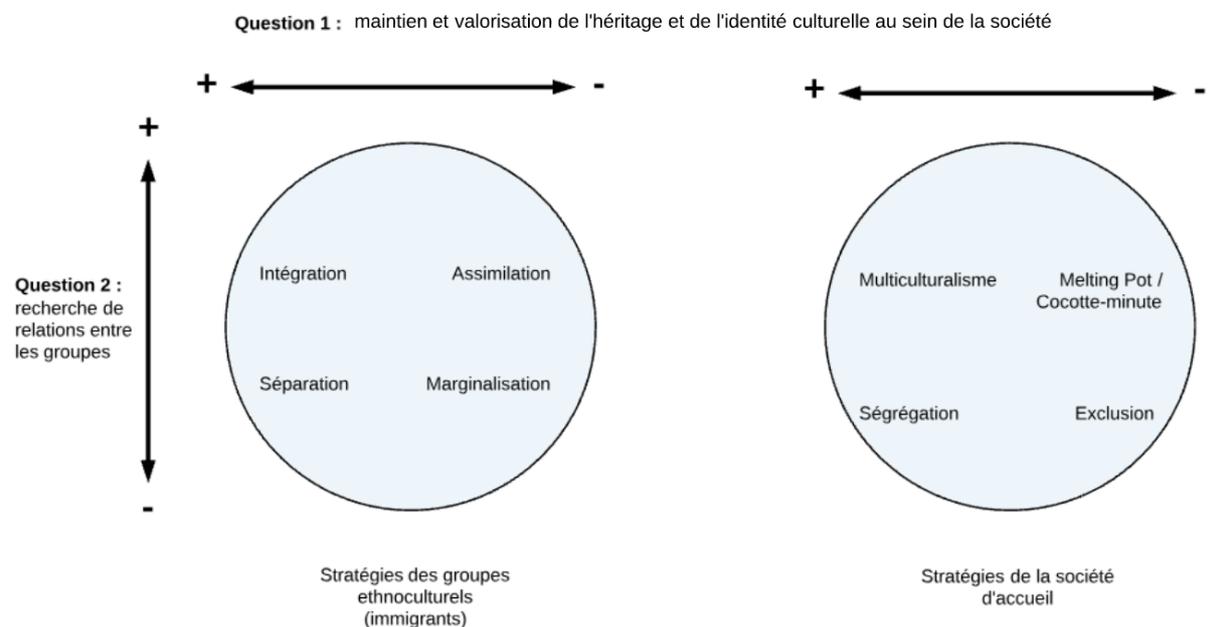
Le modèle des stratégies d'acculturation

Dans les sociétés plurielles, pour déterminer les possibles stratégies d'acculturation des individus et des groupes culturels, ainsi que l'impact de cette acculturation sur les individus acculturants et sur les sociétés, il est nécessaire de prendre en compte leurs dispositions vis-à-vis de deux questions d'enjeux majeurs :

- A. Considèrent-ils que leur identité et leurs caractéristiques culturelles sont importantes et doivent être préservées et valorisées dans la société ? (Berry, 1991, 1997)
- B. Considèrent-ils que le contact avec les autres groupes culturels de la société d'accueil et la participation à ces relations ont de la valeur et sont à rechercher ? (Berry, 1991, 1997)

Les réponses à ces questions ne sont pas nécessairement dichotomiques et peuvent se situer sur un continuum entre le positif et le négatif. Néanmoins, elles permettent d'établir un modèle théorique (figure 8) proposant quatre solutions, correspondant chacune à une stratégie d'acculturation, tout en distinguant le point de vue du groupe non-dominant de celui du groupe dominant, y compris ses politiques et programmes nationaux (Berry & Sam, 1997, pp. 22-23).

Figure 8 : Stratégies d'acculturation



Source : Berry, 2003, p. 23

Lorsque l'individu est disposé à renoncer à son identité culturelle tout en s'incorporant à la société d'accueil pour former une seule culture relativement homogène, la stratégie employée est celle de l'assimilation. Elle peut survenir par un phénomène d'absorption ou de fusion de plusieurs groupes en une société (Berry, 1991, p. 13). La perte culturelle peut être accompagnée d'un stress acculturatif d'intensité variable. Dans la société d'accueil, cette stratégie se traduit par la métaphore du Melting Pot⁹ lorsque les individus acculturant s'assimilent de manière volontaire, tandis que lorsqu'ils y sont contraints, la stratégie s'apparente, selon Berry, à la notion de « cocotte-minute¹⁰ » (Berry, 1997, p.10). La stratégie d'assimilation peut être adoptée par un groupe culturel, mais elle peut également être davantage individualiste, puisqu'un individu peut se détacher de son groupe culturel initial pour s'assimiler seul à la société d'accueil.

La stratégie d'intégration requiert du groupe minoritaire acculturant qu'il préserve son identité culturelle et ses caractéristiques, tout en « dev[enant] partie intégrante d'un ensemble social plus vaste » (Berry, 1991, p. 13). L'intégration se traduit par la coexistence de différents groupes ethnoculturels au sein d'une société pluraliste qui valorise les différences culturelles, mais dans laquelle des valeurs fondamentales et des institutions sont également adoptées et partagées par tous. Pour que l'intégration puisse être effective, la société d'accueil doit être favorable à l'interculturalisme et au multiculturalisme¹¹ (notions qui ne sont pas obligatoirement contradictoires). Contrairement à l'assimilation, il s'agit d'une stratégie collective, car elle nécessite que les membres du groupe culturel cherchent ensemble à préserver le patrimoine culturel de leur groupe (Berry, 1997, pp. 10-11). De plus, elle est considérée comme la stratégie qui engendre le moins de stress d'acculturation chez les individus, puisqu'ils peuvent à la fois conserver certains traits de leur culture d'origine, tout en s'adaptant à leur nouveau contexte social, ce qui minimise le conflit culturel et les incompatibilités psychologiques ressenties.

La séparation est une stratégie mise en place lorsque les membres d'un groupe culturel cherchent collectivement à préserver l'identité culturelle, les caractéristiques et les traditions de leur groupe, en évitant d'entretenir des relations avec la société d'accueil, comme c'est par exemple le cas des mouvements séparatistes (Berry, 1991, p. 13). En revanche, lorsque la séparation est contrainte par le

⁹ La métaphore du Melting Pot (ou creuset) désigne l'assimilation volontaire et illustre le fait de se mélanger pour former un ensemble homogène.

¹⁰ La métaphore de la cocotte-minute illustre quant à elle le fait que les individus soumis à l'assimilation forcée constituent un ensemble sous pression.

¹¹ La distinction entre les deux termes fait débat, mais il est généralement accepté que la notion de multiculturalisme fait référence à la coexistence, au sein d'un même espace géographique, de plusieurs communautés ethniques qui sont valorisées et qui conservent leurs propres traditions culturelles selon un principe relevant de l'individualisme. La notion d'interculturalisme, davantage collective, met quant à elle l'accent sur l'intégration et les interactions entre les cultures, et s'applique lorsqu'une culture commune émerge de cette mixité (Sauvageau, 2011, p. 200).

groupe dominant qui entretient des préjugés, une attitude discriminatoire, ou qui met en œuvre des règles plus ou moins informelles d'évitement, le terme approprié est celui de la ségrégation. Qu'elle soit volontaire ou contrainte, la séparation engendre généralement un important stress acculturatif, puisqu'elle témoigne d'un fort conflit culturel et favorise la formation de ghettos ainsi que la discrimination des personnes immigrantes.

Finalement, la marginalisation est la dernière stratégie conceptualisée par le modèle. Elle apparaît lorsqu'un individu ou un groupe est en rupture psychologique et culturelle avec sa culture d'origine, sans possibilité ou intérêt d'un maintien culturel (par exemple suite à une assimilation forcée), et qu'il est également en rupture avec la société d'accueil, qui adopte quant à elle une attitude d'exclusion en le contraignant à la séparation. Cette stratégie est associée à une perte culturelle très importante et est généralement accompagnée d'un très fort stress d'acculturation ainsi que de l'aliénation des individus marginalisés. (Berry, 1991, p. 14 ; Berry, 1997, p. 9).

Comme nous l'avons soulevé précédemment, le modèle proposé par Berry est un modèle théorique visant à permettre l'analyse de situations d'acculturation. Dans la vie courante, ces situations ne sont en réalité pas rigides. Il est donc nécessaire de relever qu'au cours de son « parcours acculturatif », un individu (ou un groupe) explorera différentes stratégies afin de déterminer celle qui lui paraîtra la plus satisfaisante. De même, un individu peut avoir tendance à privilégier l'une de ces quatre stratégies, mais cela ne signifie pas qu'il l'appliquera dans tous les contextes rencontrés. Il pourra par exemple rechercher davantage de maintien culturel dans la sphère privée, tout en valorisant davantage les contacts avec les groupes dans le domaine public.

En outre, différents facteurs, référencés dans le tableau 1, peuvent influencer le choix des stratégies mises en œuvre. Tout d'abord, le choix des stratégies des individus ou groupes minoritaires acculturant est largement restreint et influencé par le contexte et les idéologies nationales de la société d'accueil. En effet, si l'individu sélectionne une stratégie incompatible avec la stratégie de la société d'accueil, il sera probablement soumis à un fort stress d'acculturation. De plus, si le groupe minoritaire acculturant entretient un contact volontaire avec le groupe dominant, cela favorisera une plus grande participation à la vie de la société d'accueil. Les stratégies d'assimilation ou d'intégration seront en principe privilégiées, puisque les individus ne ressentiront pas de menace peser sur l'identité et la culture de leur groupe, et pourront ainsi être ouverts aux changements culturels. À l'inverse, une différence importante entre l'apparence physique des deux groupes augmente les probabilités qu'auront les individus minoritaires acculturant de devoir faire face à du racisme et à des discriminations, et par conséquent, ces menaces augmenteront également les probabilités que ces derniers utilisent les stratégies de séparation ou de marginalisation. La vitalité du groupe ethnoculturel peut également être un facteur

d'influence ; plus les membres d'un groupe sont nombreux, plus les possibilités et préférences de ces derniers pour des stratégies comprenant un maintien culturel (intégration ou séparation) sont importantes. Enfin, s'ils ne basculent pas vers des comportements ethnocentriques, le sentiment de sécurité culturelle et économique ainsi que l'estime de soi sont en corrélation positive avec « la tolérance à l'égard des autres groupes ethniques » (Berry, 1991, p. 21) et favorisent donc la stratégie d'intégration. L'ethnocentrisme peut cependant être limité par les contacts entre groupes, qui permettent à leurs membres de percevoir ce qui est commun entre eux, mais également les limites de leur propre groupe.

Conclusion intermédiaire

Quelles conclusions pouvons-nous alors tirer du modèle proposé par Berry ? Au cours de la présentation du processus d'acculturation, nous avons mis en évidence que ce dernier était très variable en fonction de différentes caractéristiques :

- Des caractéristiques relativement stables des individus et de leur contexte d'origine (antérieures au processus d'acculturation),
- Des caractéristiques dynamiques de la société d'établissement,
- Des facteurs modérateurs comprenant les stratégies d'acculturation mises en œuvre (tableau 1).

Il existe donc des champs d'action sur lesquels il est possible d'agir pour influencer le processus et le stress d'acculturation qui en découle, que ce soit au niveau de politiques nationales d'immigration et d'intégration, de campagnes de promotion de la tolérance et de la valorisation des groupes culturels, de campagnes de lutte contre les préjugés et la discrimination, de la mise à disposition de supports sociaux et de ressources aux immigrants, voire même de programme de préparation à l'émigration. La question qui se pose alors est celle des coûts de telles actions par rapport aux bénéfices qu'elles engendreraient, ou réciproquement, les coûts et les bénéfices qui résulteraient d'une inaction. Pour répondre à cette question, il faut se pencher sur les conséquences du stress d'acculturation. Berry (1991) affirme qu'au niveau de l'individu acculturant, ce stress engendre des « atteintes à la santé (physique, sociale et psychologique), une baisse du niveau de motivation, un sentiment d'aliénation et des tendances accrues à la déviance sociale » (p. 30). L'auteur relève encore que les effets du stress au niveau individuel ont également d'importantes répercussions sur la société :

Accroissement des coûts de santé, [...] moins bons résultats en matière d'éducation et de travail (avec une hausse concomitante des coûts d'assistance sociale), [...] augmentation des situations de conflit social (au sein de la famille et entre les groupes), [...] problèmes de drogue et de criminalité, et [...] malaise social général. (Berry, 1991, p. 30)

Il est donc moins coûteux de mettre en œuvre des actions favorisant l'intégration des immigrants et diminuant le stress d'acculturation dans les sociétés d'accueil. Par ailleurs, les sociétés multiculturelles en retirent également des bénéfices directs, tels qu'une meilleure capacité d'adaptation au changement.

2.1.2 Les stratégies identitaires

Le modèle des stratégies identitaires proposé par Camilleri (1989, 1998) propose une approche complémentaire au modèle de Berry. En effet, l'auteur s'accorde avec Berry sur la définition de l'acculturation et reconnaît la diversité des attitudes ou stratégies d'acculturation des individus et groupes envers cette dernière (Camilleri, 1989, pp. 29-30). Il propose néanmoins un modèle centré sur les stratégies identitaires que les individus mettent en œuvre en situation d'acculturation. Nous allons tout d'abord le présenter, avant de proposer, dans la conclusion intermédiaire, une articulation synthétique des deux modèles.

Selon Camilleri (1998), l'identité d'un individu est composée de trois pôles ; l'identité de valeur (ce que nous revendiquons ou désirons être), l'identité de fait ou unité de sens (ce que nous sommes, notre cohérence identitaire) et l'identité prescrite (l'identité qu'autrui nous attribue, ou qui est prescrite pour l'adaptation à l'environnement) (1989, pp- 44-45 ; 1998, pp.85-86). Cette identité est dynamique ; elle est évolutive et continuellement redéfinie par l'individu qui, d'une part, tente d'articuler de manière cohérente certaines de ses caractéristiques constantes avec les changements qu'il rencontre dans l'environnement (Camilleri, 1989, pp. 43-44), et d'autre part, tente de négocier les trois pôles en réduisant l'écart entre eux jusqu'à ce que la configuration soit assez cohérente à ses yeux pour être stabilisée momentanément. En tant qu'individu, nous sommes donc soumis à deux exigences principales dans la redéfinition de notre identité : « [...] le besoin d'élaborer et de restaurer sans relâche une unité de sens à laquelle nous nous identifions, nous procurant l'impression de cohérence et de stabilité [, et] celui de l'auto-attribution d'une valeur minimale attachée à l'image de ce moi » (Camilleri, 1998, pp. 87-88), ou autrement dit, d'une identité positive.

Selon l'auteur, ces besoins sont menacés lors d'un « morcellement culturel », rencontré par exemple au cours de situations d'émigration, avec les rapports asymétriques qu'elles engendrent habituellement. Camilleri (1998) distingue alors les atteintes à l'auto-attribution de la valeur et les atteintes à l'unité de sens, déclenchant chez les individus des réactions identitaires ainsi que des stratégies de préservation (Camilleri, 1998, p. 88).

Les atteintes à l'auto-attribution de la valeur

Ce type d'atteintes repose sur la prescription de stéréotypes et de jugements de valeurs négatifs par la population dominante aux individus migrants, sans tenir compte de leur identité de fait. Cette atteinte menace ainsi l'auto-attribution de valeur de ces individus, et ils sont alors contraints de procéder à des (re)négociations identitaires au niveau du pôle de l'identité de valeur, selon plusieurs stratégies détaillées dans le tableau 3 ci-dessous :

Tableau 3 : Stratégies visant à rétablir l'auto-attribution de la valeur

Stratégies identitaires dépendantes du jugement négatif (identité dépendante) :	
Identité négative	L'image négative prescrite est intériorisée, et l'individu signifie sa réalité et sa valeur selon ces injonctions.
Identité négative déplacée	L'individu s'assimile au groupe dominant et transfère l'image négative prescrite sur les autres membres de son groupe d'origine pour l'évacuer.
Stratégies identitaires « neutre »	
Identité par distinction	L'individu prend conscience de sa singularité, mais n'intériorise pas la dévalorisation. Il se met simplement à l'écart de son environnement puisqu'il a conscience de sa différence.
Stratégies identitaires en réaction au jugement négatif (identité réactionnelle) :	
Identité de défense	L'identité culturelle du groupe d'origine est revendiquée et utilisée comme un bouclier pour se protéger des jugements négatifs.
Identité polémique	L'individu tente d'échapper aux sentiments dévalorisants en sur-affirmant les caractères stigmatisés de son groupe, plus ou moins agressivement.
Identité de principe	L'individu revendique son appartenance au groupe d'origine, mais dans les actes, il en rejette paradoxalement ses valeurs. Au contraire, il refuse de s'affilier à la société d'accueil, en adoptant la culture.

Source : Adapté de Camilleri (1998) et Dasen & Ogay (2000)

Comme nous pouvons l'observer, les stratégies identitaires réactionnelles impliquent fortement la revendication de l'appartenance au groupe d'origine avec lequel l'individu témoigne une grande solidarité. De ce fait, elles n'induisent plus seulement le changement identitaire de l'individu, mais également celui du groupe d'origine, duquel l'individu peut avoir du mal à se désolidariser, comme en témoigne la stratégie de l'identité de principe (Camilleri, 1998, pp. 91-92).

Les atteintes à l'unité de sens

Les atteintes à l'unité de sens se réalisent lorsque les valeurs et représentations auxquelles un individu s'identifie (qui étaient en accord avec sa culture d'origine) sont incompatibles avec son nouvel environnement, comme c'est par exemple le cas lorsqu'un individu immigré dans un pays de culture très différente à sa culture d'origine¹² et rencontre des disparités de codes (Dasen & Ogay, 2000, p. 57). Il doit alors faire face à une incohérence¹³ entre la fonction ontologique de son identité, qui fait référence aux représentations et aux valeurs fondamentales appartenant à son unité de sens, et la fonction pragmatique de son identité prescrite, qui a pour objectif l'adaptation à son environnement (Camilleri, 1998, p. 93 ; Camilleri, 1989, pp. 44-45 ; Dasen & Ogay, 2000, p. 57). Il doit ainsi mettre en œuvre des stratégies pour gérer ces incohérences et minimiser les atteintes à son unité de sens. Ces dernières appartiennent à trois types distincts en fonction du niveau de cohérence qu'elles permettent de rétablir, lesquels comportent chacun diverses modalités (synthétisées dans le tableau 4). Les réponses à l'enjeu de l'acculturation et leur réussite sont ainsi très diverses puisque définies par des caractéristiques psychologiques individuelles, et dans une moindre mesure par la dynamique sociale (Dasen & Ogay, 2000, p. 59).

- 1) Les stratégies de cohérence simple permettent à l'individu d'éviter les conflits identitaires en supprimant l'une des deux fonctions identitaires, ou encore en les alternant (Camilleri, 1998, p. 95).
 - a. Cela peut se traduire par une survalorisation plus ou moins totale de la préoccupation ontologique accompagné d'un rejet de l'autre, en consentant cependant généralement un « minimum pragmatique », afin d'éviter de graves désadaptations au nouvel environnement (Camilleri, 1998, p. 96). Le contact avec le système d'accueil peut être totalement rejeté (fondamentaliste), délégué à d'autres membres de son groupe (conservateur total), plus ou moins « joué » superficiellement (gesticulateur) ou déréalisé (minimisateur).
 - b. Mais les stratégies de cohérence simple peuvent aussi être réalisées par une survalorisation de la préoccupation pragmatique, qui témoigne du désir de l'individu de s'adapter à son nouvel environnement. Il peut ainsi être poussé à mettre de côté sa culture d'origine en valorisant totalement (ou majoritairement) la culture dominante (opportunisme complet) (Camilleri, 1998, pp. 97-98).

¹² Camilleri (1998) oppose les cultures traditionnelles aux cultures modernes, ce qui selon nous, laisse entendre l'existence d'une hiérarchie découlant d'un jugement de valeur. Nous ne sommes pas en accord avec cette approche, et parlerons donc plutôt de distance culturelle, qui découle de l'observation de différences entre la culture d'origine et la culture d'accueil, sans pour autant les hiérarchiser.

¹³ Camilleri (1998) s'intéresse ici uniquement aux incohérences au niveau des contenus de ces deux fonctions.

- c. Finalement, les stratégies de cohérence simple peuvent également consister en une valorisation dominante de la fonction pragmatique tout en maintenant un minimum ontologique, ou en une alternance des codes en fonction de la situation (opportunisme limité) selon une nécessité pragmatique (Camilleri, 1998, pp. 98-99).

Concernant ce type de stratégie, « nous demeurons [toutefois] dans la cohérence simple. Car, au moins intérieurement, on rejette un terme de la contradiction sans s'efforcer de l'accorder avec l'autre » (Camilleri, 1998, p. 97). Cela permet ainsi à l'individu d'éliminer, ou tout du moins de minimiser le conflit puisque la contradiction entre les deux systèmes n'a alors plus lieu d'être (Camilleri, 1998, p. 96).

2) Les stratégies de cohérence complexe visent à combiner les préoccupations ontologiques et pragmatiques, en donnant l'impression à l'individu d'éliminer la contradiction des éléments en opposition (Camilleri, 1998, p. 95). Là encore, des distinctions doivent être faites parmi plusieurs modalités :

- a. Les liaisons indifférentes à la logique rationnelle (Camilleri, 1998, p. 101) relèvent d'un « bricolage » suivant une logique tout à fait subjective et affective par laquelle l'individu « élimin[e] la contradiction, donc le conflit, pour [lui-même] et non pas en elle-même, c'est-à-dire, en fait, aux yeux de l'observateur qui se veut 'rationnel' » (Camilleri, 1998, p. 101). Bien que plusieurs modalités soient ici possibles, Camilleri ne détaille que celle selon laquelle l'individu agit de manière à maximiser ses avantages (manipulation égocentrique des codes), en ne retenant, selon les situations rencontrées au fil du temps, que les traits qu'il perçoit comme les plus avantageux au sein des deux systèmes, qu'ils soient compatibles ou non, et en ne prenant en général pas en considération les obligations qui y sont liées (1998, pp. 101-102).
- b. Les efforts de liaison selon la logique rationnelle (Camilleri, 1998, p. 102) consistent en l'intégration d'éléments nouveaux dans les préoccupations ontologiques, en se basant sur des arguments rationnels, pour former des structures culturelles et identitaires synthétiques (Camilleri, 1998, p. 103). Ces intégrations peuvent ainsi se faire sous forme de synthèses ; par une réappropriation (en intégrant des traits nouveaux à la culture d'origine), par dissociation (en adhérant à des traits des deux systèmes tout en les dissociant selon les objets auxquels ils se réfèrent), ou encore par articulation organique des contraires (en tirant des traits « nouveaux » du modèle d'origine) (Camilleri, 1998, pp. 103-104).

Mais des articulations peuvent également être réalisées au niveau des valeurs des deux systèmes ; c'est par exemple le cas lorsque des individus abandonnent certains comportements prescrits institutionnellement dans la culture d'origine pour se les réapproprier sous forme de valeurs « libres » et dynamiques (intériorisation et subjectivation des valeurs), conduite que Camilleri nomme « valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre » (1998, pp. 104-105). Pour finir, les individus peuvent revendiquer certaines valeurs de principe de la culture d'origine sans pour autant les appliquer ; il s'agit là d'une suspension d'application de la valeur (Camilleri, 1998, p. 106).

- 3) Finalement, les stratégies de modération des conflits de codes sont mises en œuvre par l'individu pour modérer le conflit interne, lorsqu'il ne peut plus être évité. Il peut ainsi pondérer son investissement dans les valeurs en opposition de manière différentielle, limiter (temporellement, au niveau de l'aire d'application, ...) l'item perçu comme pénible, ou encore alterner les codes de manière systématisée en compensant par exemple la culpabilité ressentie lors de la réalisation d'une activité par un investissement dans une activité en accord avec les valeurs d'origine (Camilleri, 1998, p. 107-110).

Tableau 4 : Tableau récapitulatif des stratégies visant à rétablir une unité de sens

Stratégies visant à rétablir une cohérence entre les fonctions ontologiques et pragmatiques (unité de sens)	
Stratégies de cohérence simple (Résolution des conflits identitaires en supprimant, parfois momentanément, l'un de ses deux termes)	Survvalorisation plus ou moins totale de la fonction ontologique avec un investissement plus ou moins total dans le système d'origine (fondamentaliste, conservateur total, gesticulateur ou minimisateur).
	Survvalorisation de la fonction pragmatique (désir d'adaptation à l'environnement) avec un investissement plus ou moins total dans le système d'accueil (opportuniste complet).
	Valorisation dominante de la fonction pragmatique tout en maintenant un minimum ontologique, alternance conjoncturelle des codes (opportunisme limité).
Stratégies de cohérence complexe (Combinaison tenant compte de toutes les préoccupations ontologiques et pragmatiques en opposition)	Indifférence à la logique rationnelle (bricolage identitaire) : élimination de la contradiction pour soi et non en soi suivant une logique affective et non rationnelle (maximisation des avantages, réinterprétation égocentrique des codes).

	<p>Efforts de liaison selon la logique rationnelle en intégrant des éléments nouveaux dans les préoccupations ontologiques en se basant sur des arguments rationnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réappropriation - Dissociation - Articulation organique des contraires - Valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre - Suspension d'application de la valeur
Stratégies de modération des conflits de codes	<p>Modérer le conflit interne, qui ne peut pas être évité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pondération différentielle des valeurs en opposition - Limitation de l'item perçu comme pénible - Alternance systématisée des codes

Source : Adapté de Camilleri (1998) et Dasen & Ogay (2000)

Conclusion intermédiaire

Il est dès lors intéressant de tenter d'articuler le modèle de Berry avec celui de Camilleri. Tandis que le premier met en relation la dimension sociale des rapports entre groupes dominants et non-dominants (qui se retrouve dans les idéologies et politiques des pays d'accueil) avec les stratégies identitaires, le second permet de détailler ces dernières au travers d'une dimension culturelle (Dasen & Ogay, 2000, p. 62 ; Amin, 2012, p. 109).

Les stratégies d'acculturation du modèle de Berry se réfèrent en effet à des attitudes que les individus adoptent selon leurs préférences et les positionnements qu'ils souhaiteraient adopter dans la société ; « par ces positionnements, l'individu place l'unité de sens et la cohérence identitaire comme finalité. Pour atteindre ces deux objectifs, il met en place des stratégies identitaires conscientes ou non [...] qui restent au niveau de la 'réalité effective' [...] » (Amin, 2012, p. 113). Les stratégies identitaires sont donc vraisemblablement des moyens employés pour atteindre des finalités d'assimilation, d'intégration, de séparation ou de marginalisation.

Ainsi, les stratégies identitaires visant à rétablir une unité de sens par cohérence complexe peuvent être employées par les individus en vue de leur intégration, tandis que les stratégies de cohérence simple sont rattachées à des finalités de séparation en cas de survalorisation de la fonction ontologique ou d'assimilation si la fonction pragmatique est survalorisée. Si aucune des stratégies identitaires ne permet d'éviter le conflit, l'individu subira une perte totale de cohérence et tendra à être marginalisé (Amin, 2012, p. 112).

2.2 Le point de vue sociodidactique en faveur d'une éducation interculturelle et plurilingue

Comme nous l'avons souligné précédemment, les cultures (d'origine et/ou majoritaire dans la société d'accueil) sont au centre des processus d'acculturation et sont parties prenantes dans la construction et le maintien identitaire des individus. Plus encore, la valorisation de la culture d'origine, couplée à l'investissement dans la culture majoritaire de la société d'accueil sont des conditions sine qua non à l'intégration des individus migrants dans la société d'accueil. En effet, la langue étant un élément majeur de la culture, puisqu'elle permet la manifestation de l'identité culturelle (en somme elle permet de « porter » la culture), elle joue elle aussi un rôle prépondérant dans le processus d'acculturation.

De plus, outre le rôle que la langue peut jouer dans le processus d'acculturation, des arguments relevant du champ de la sociodidactique plaident en faveur d'une éducation interculturelle, mais également plurilingue. Nous allons maintenant présenter les trois principaux en nous penchant tout d'abord sur l'argument de la socialisation, puis de la lutte contre la glottophobie, lesquels occupent une place prépondérante dans les débats politiques et touchent également à la question du vivre ensemble. Nous nous intéresserons finalement à l'argument cognitif, qui relève de la psycholinguistique et de psychologie cognitive, abordant l'aspect du développement de l'individu et justifiant un enseignement plurilingue dans les sociétés multiculturelles.

2.2.1 L'argument de l'intégration et de la socialisation des individus

La légitimité et la mise en valeur des langues et cultures est essentielle pour la socialisation des individus et des groupes, ainsi que pour leurs négociations identitaires, particulièrement si l'on vise leur intégration dans la société d'accueil.

En effet, comme l'illustre le modèle de Berry (2003) présenté plus haut, pour parvenir à l'intégration des individus, il est nécessaire que le contact entre les cultures et les langues en présence soit favorisé, en leur donnant à chacune un statut légitime. Dans le cas contraire où la relation entre les langues et cultures serait d'ordre diglossique¹⁴, le risque encouru serait de parvenir à un phénomène d'assimilation, potentiellement accompagné de pertes culturelles, linguistiques et sociales qui en découlent, engendrant des conflits identitaires (Rispaïl, 2017, p. 28).

De plus, en sociodidactique, tout comme dans le modèle de Camilleri (1989 ; 1998) présenté plus haut, on considère que l'identité et la socialisation d'un individu ou d'un groupe se construit et s'affirme dans un rapport interactif avec l'altérité, au travers des interactions sociales par lesquelles il peut distinguer

¹⁴ Il s'agit d'une relation de domination d'une langue sur une langue minorée ; « La diglossie est une hiérarchisation sociale des pratiques linguistiques corrélée à une répartition des fonctions de communication et d'identification différentes elles aussi hiérarchisées » (Blanchet, 2013, p. 34).

ses valeurs de valeurs potentiellement différentes. Perregaux (2002) relève que cette socialisation ne concerne pas uniquement les élèves issus de la migration, car elle modifie les relations de chacun des acteurs (p. 185).

Pour avoir la capacité d'interagir et de se socialiser avec « les autres » au sein d'une société mixte, dans laquelle la plupart des individus appartiennent à plusieurs communautés différentes, il est donc nécessaire d'augmenter son capital social et de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles (Candelier & Castellotti, 2013). Ces dernières regroupent « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Rispaïl, 2017, p. 22). Il ne s'agit donc pas de compétences additionnées, mais d'un capital social intégré qui peut être développé par l'éducation interculturelle et plurilingue, « qui ne se traduit [t] [toutefois] pas nécessairement par l'acquisition de compétences langagières effectives » (Candelier & Castellotti, 2013, p. 73).

2.2.2 L'argument de la lutte contre la glottophobie¹⁵

Au sein d'un même État, plusieurs langues coexistent inévitablement pour former un espace politique sociolinguistiquement hétérogène. En effet, outre les différentes langues autochtones, les langues de migrations résultant des mouvements de populations sont également présentes, tout comme certaines langues des États voisins, puisque les frontières politiques ne coïncident pas nécessairement avec les différentes aires linguistiques et culturelles (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010, p.96).

La gestion de cette diversité linguistique (et culturelle) est, dans une large mesure, prise en charge par l'état, et plus encore par l'école, qui, puisqu'elle permet un enseignement langagier de masse (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010, p. 95), justifie l'hégémonie de certaines langues et de leurs normes au travers de processus de sélection ou d'exclusion linguistique (choix de la langue de scolarisation et d'enseignement, choix des langues objets d'enseignement). Ainsi, l'école agit comme une instance glottopolitique qui instaure la dominance d'un modèle qui « est en général celui du 'monolingue natif maîtrisant parfaitement une norme écrite de type littéraire et bourgeoise' [...] [en excluant] les variations et variétés populaires, locales, bi-plurilingues, les autres langues notamment minoritaires, les styles individuels ou socioculturels, etc. » (Rispaïl, 2017, p. 38).

Le corollaire de ce modèle hégémonique est la création de représentations négatives, de préjugés défavorables et de stigmatisations vis-à-vis des élèves bi-plurilingues ou de langues familiales minorées, distantes (physiquement, mais aussi dans leur structure) de cette norme linguistique et qui, selon des

¹⁵ La glottophobie est une discrimination reposant sur un critère linguistique (Rispaïl, 2017, p. 38).

représentations partagées, ne peuvent donc pas remplir les mêmes fonctions (Blanchet, Clerc & Rispaïl, 2014, p. 292-293 ; Rispaïl, 2017, p. 39). Ce phénomène engendre une insécurité linguistique importante qui s'accompagne généralement de « mutisme, d'échec scolaire et de relégation sociale » (Rispaïl, 2017, p. 38).

Ainsi, la mise en œuvre d'une éducation interculturelle et d'une approche plurielle qui favorisent et encouragent les contacts entre les différentes langues et cultures, y compris les langues et cultures minorées (Candelier & Castellotti, 2013), est un moyen de valoriser et de légitimer ces dernières pour en créer des représentations positives, et de lutter ainsi contre la glottophobie en mettant fin aux représentations hégémoniques d'un nombre limité de langues (Rispaïl, 2017, p. 29).

2.2.3 L'argument cognitif

Le dernier argument que nous allons présenter s'oppose à des idées reçues courantes négatives au sujet du bilinguisme et de l'apprentissage de plusieurs langues (Castellotti & Moore, 2002, p. 14). En effet, comme le relève Perregaux (2002), dans des recherches datant des années 60, « [le bilinguisme était rendu] responsable des difficultés de développement du langage observées chez certains enfants et de confusion identitaires » (p. 188). Ces représentations persistent encore aujourd'hui :

On attribue encore souvent à l'enfant immigré un « handicap linguistique » qui proviendrait de son bilinguisme, sans tenir compte de son contexte d'interactions sociales et sans évaluer les rapports de forces existant entre les langues qu'il doit connaître et donc entre les groupes sociaux qui les parlent. (Perregaux, 2002, p. 188).

Cependant, des études ont démontré que ces représentations n'étaient pas fondées, et qu'au contraire, le bilinguisme et l'apprentissage de plusieurs langues, y compris d'une langue minorée¹⁶, avaient en réalité des avantages cognitifs (et sociaux, mais nous y reviendrons par la suite). Ainsi, il a été attesté selon une recherche menée par Perregaux, « que, à même milieu socio-économique, les résultats des élèves bilingues étaient identiques ou légèrement meilleurs que ceux d'enfants monolingues, dans des tâches de lecture touchant aux habiletés métalinguistiques (Perregaux, 1994) » (Perregaux, 2002, pp. 188-189).

¹⁶ Une langue minorée « s'inscrit toujours dans le cadre d'une relation dissymétrique avec une autre langue occupant, de droit et de fait, une position de force » (Rispaïl, 2017, p. 69) ; elle dépend donc d'une dimension qualitative. Il ne s'agit ainsi pas obligatoirement d'une langue minoritaire, qui elle, compte un plus petit nombre de locuteurs au plan démographique.

Pour expliquer ce phénomène, Hawkins développe une théorie selon laquelle la langue étrangère exerce une rétroaction sur la langue « maternelle » et contribue ainsi à la conscience de la première par contraste (1999, p.134). Selon lui, « c'est peut-être principalement dans l'exploration de la langue et du sens que l'apprentissage d'une langue étrangère peut être le plus éducatif » (Hawkins, 1999, p. 134).

Pour mettre en évidence l'influence positive du bilinguisme sur le développement langagier, Cummins (2014) développe quant à lui l'hypothèse de l'interdépendance des langues, selon laquelle les compétences acquises dans la langue « maternelle » sont transférées aux autres langues en cours d'apprentissage (dont la langue utilisée à l'école) et vice versa ; « en peu de mots, les deux langues se 'nourrissent' l'une l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux enfants accès aux deux » (Cummins, 2001, p. 18).

Pour justifier son hypothèse, il explique « [qu'il] existe une compétence conceptuelle sous-jacente, ou base de connaissances, qui est commune à travers les langues [...] [qui] rend possible le transfert de concepts, de compétences en lecture/écriture, de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre » (Cummins, 2014, p. 46). Il relève ainsi qu'au-delà de la flexibilité qu'ils permettent, les transferts interlangues peuvent être de cinq types différents. Ils peuvent ainsi concerner des concepts¹⁷, des stratégies métacognitives et métalinguistiques¹⁸, des dimensions pragmatiques du langage¹⁹, des connaissances linguistiques spécifiques²⁰, ou encore la conscience phonologique²¹ (Cummins, 2014, p. 49).

Au vu des avantages langagiers qu'apporte le bilinguisme, y compris dans une langue minoritaire et/ou minorisée, et de l'interdépendance des compétences langagières entre les langues, il soutient donc l'importance de la prise en compte de la langue « maternelle » à l'école ;

Les enfants bilingues sont plus performants à l'école, quand l'école leur enseigne efficacement la langue maternelle et développe - là où c'est souhaitable - la lecture de cette même langue. Quand, au contraire, les enfants sont encouragés à abandonner leur langue maternelle et son développement donc s'arrête, s'atrophie ; cela mine la base conceptuelle et personnelle de l'enfant (Cummins, 2001, p. 18).

¹⁷ « Ex : comprendre le concept de la photosynthèse » (Cummins, 2014, p. 49).

¹⁸ « Ex : stratégies de visualisation, utilisation de supports visuels ou d'organisateur graphiques, moyens mnémotechniques, stratégies d'acquisition du vocabulaire, etc. » (Cummins, 2014, p. 49).

¹⁹ « Ex : accepter de prendre des risques en communiquant dans la L2, être capable de s'appuyer sur des indices paralinguistiques comme les gestes pour faciliter la communication, etc. » (Cummins, 2014, p. 49).

²⁰ « Ex : connaître le sens de photo dans photosynthèse » (Cummins, 2014, p. 49).

²¹ « Savoir que les mots sont composés de sons distinctifs et percevoir ces sons » (Cummins, 2014, p. 49).

Conclusion

Le modèle de Berry et les théories de l'acculturation nous permettent d'appréhender le processus complexe par lequel passe tout étranger en voie d'acculturation, dans lequel sont également impliqués tous les niveaux d'une société amenée à accueillir des étrangers en son sein.

Ces modèles et théories sont particulièrement pertinents pour comprendre les problématiques sociales (conflits sociaux, déviance, discriminations, problèmes psychologiques, ...) qui peuvent émerger lors de l'accueil de réfugiés et de requérants d'asile, dont les cultures et les langues sont souvent très différentes de la culture majoritaire de la société d'accueil. De surcroît, les réfugiés ont souvent vécu des expériences traumatisantes nécessitant une étape de reconstruction et de remobilisation.

Ces problématiques, qui sont en réalité des conséquences de la marginalisation, de la séparation ou de l'assimilation de ces populations, et qui découlent du processus d'acculturation dans lesquels sont impliqués les deux groupes culturels (dominant et non-dominant), pourraient être influencées positivement par l'emploi de stratégies davantage intégratives. Ces modèles et théories permettent ainsi de souligner les variables sur lesquelles la société d'accueil peut agir pour influencer le processus et favoriser l'intégration de ces migrants.

Au niveau scolaire, un enseignement interculturel et plurilingue, mettant l'accent sur la reconnaissance et la valorisation des langues des élèves, est préconisé dans les sociétés prônant la justice sociale et l'intégration de tous au sein d'une société plurielle. En effet, selon les éléments abordés dans notre cadre théorique, ce dernier favorise l'intégration de tous au sein de la classe en améliorant le « vivre ensemble » et en contribuant positivement aux questions identitaires. Il permet également aux élèves de se socialiser en vue de devenir des citoyens au sein de sociétés mixtes, et, pour terminer de nous convaincre, il a également une influence positive au niveau cognitif.

Forts de ces constatations, nous allons maintenant, au travers de la revue de la littérature, établir un état de la question quant à l'accueil et à la scolarisation des enfants réfugiés et requérants d'asile et s'intéresser aux problèmes que ces derniers soulèvent dans différents pays, afin de conduire à la mise en place notre propre problématique dans le contexte genevois.

3. Revue de la littérature

Comme nous l'avons relevé dans notre cadre contextuel, de nombreux pays occidentaux sont confrontés à l'arrivée de familles requérantes d'asile, de personnes vulnérables et de mineurs non accompagnés fuyant les conflits et les crises humanitaires, ce qui soulève d'abondants paradoxes et questionnements. Effectivement, « d'un côté, la question du nombre de migrants a suscité un durcissement des politiques d'asile, porté entre autres par des formations politiques populistes et/ou d'extrême droite exacerbant les sentiments de menace et les crispations identitaires. D'un autre côté, les drames en Méditerranée [...] ont suscité des réactions compassionnelles et des mobilisations solidaires de la part des œuvres d'entraide et de secteurs de la société civile » (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018, p. 224).

Les systèmes éducatifs doivent ainsi s'accommoder de ces tensions et de ces durcissements politiques tout en accueillant les élèves quel que soit leur statut, conformément à la Convention des Nations Unies relatives aux Droits de l'Enfant (1989). Toutefois, la recherche montre que, dans les faits, l'école est souvent le lieu de pratiques inégalitaires et reproductives vis-à-vis des élèves immigrants, s'ajoutant au contexte social souvent difficile auquel ces derniers sont confrontés (Lanfranchi, 2002).

La diversité culturelle, linguistique et religieuse, liée dans une large mesure aux mouvements migratoires, soulève donc d'importants défis pour le vivre-ensemble et l'inclusion dans les sociétés pluralistes. À cet égard, une littérature abondante, issue d'approches éducatives variées, traite de la question de la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique en éducation. Au fil de cette revue de la littérature, nous allons donc nous intéresser aux travaux de recherche traitant de notre thématique, à savoir les relations famille-école dans des contextes de diversité, la formation d'une communauté éducative et l'éveil aux langues.

3.1 Les relations famille-école dans des contextes de diversité

Ces dernières années, la place des parents au sein des institutions éducatives subit une transformation à travers le paradigme de l'individualisation, qui s'est peu à peu imposé dans les systèmes éducatifs, appelant les acteurs à collaborer et à agir ensemble autour du « bien de l'enfant » (Payet, 2017). Par ailleurs, l'implication parentale (Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018) et la qualité de la relation parent-professionnel dans les institutions éducatives étant identifiées comme contribuant à la réussite scolaire de l'enfant (Henderson & Mapp, 2002), les nouvelles politiques socio-éducatives appellent professionnels et parents à œuvrer dans une relation de collaboration pour un objectif d'égalisation des chances scolaires (Pithon, 2008).

Cependant, les recherches menées dans le cadre scolaire ont permis de mettre en lumière les enjeux de pouvoir sous-jacents à cette collaboration dans des contextes de diversité culturelle (Conus, 2017), conduisant à une volonté de former ces familles à exercer leur rôle parental en conformité avec les attentes institutionnelles (Matthiesen, 2016) et à une ouverture du territoire familial au discours prescriptif des professionnels (Conus, 2017). Par conséquent, cette collaboration avec les familles minoritaires²² tend à s'apparenter davantage à une entreprise d'éducation à la parentalité qui sous-tend une logique de domination (Giuliani & Payet, 2014) et d'assimilation culturelle.

En ce sens, l'école adopte une attitude paradoxale vis-à-vis de ces familles que l'on invite à collaborer tout en révoquant leur aptitude à le faire. L'appropriation d'un rôle de parent d'élève conforme aux attentes de l'école apparaît alors difficilement atteignable pour ces familles peu familières avec la culture scolaire (Akkari & Changkakoti, 2009). Par conséquent, l'ouverture des institutions éducatives aux parents s'accompagne de malentendus croissants entre les familles migrantes et les professionnels, aboutissant à la construction du mythe du parent migrant démissionnaire (Akkari & Changkakoti, 2009). Cette rencontre entre les acteurs scolaires et les familles minoritaires, peu familières avec le mode de fonctionnement attendu et les cadres de références de l'école, produirait ainsi des effets pervers de mise à distance des familles (Périer, 2005 ; Delay, 2011) et de renforcement des inégalités (Ogay & Cottou, 2014).

Face à ce constat, Souto-Manning & Swick (2006) soulignent la nécessité de repenser le paradigme traditionnel de l'implication des parents. Celui-ci, en légitimant uniquement les pratiques parentales qui correspondent à la norme scolaire dominante et en ne reconnaissant pas les stratégies d'engagement des parents migrants ou issus de milieux défavorisés, alimenterait une vision déficitaire de ces derniers. Il en découle la nécessité de penser des nouveaux paradigmes permettant une reconnaissance des diverses formes d'engagement parental, une valorisation des ressources familiales et la création d'un climat de confiance, de collaboration et de co-construction entre les deux parties. En effet, une diversité de stratégies familiales peut conduire à des collaborations famille-école susceptibles d'être efficaces, sous condition d'une reconnaissance réciproque et d'une prise de distance avec les logiques scolaires dominantes (Akkari & Changkakoti, 2009).

²² Le terme « minoritaire » désigne les familles issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes qui sont généralement défavorisées dans leur relation avec les institutions éducatives en raison d'un manque de familiarité avec la culture scolaire dominante (Kim, 2009).

Par ailleurs, les conclusions de la recherche menée par Charrette (2018) suggèrent que :

Une meilleure connaissance des représentations sociales des parents pourrait aider à décrypter leurs attitudes et leurs prises de position envers l'institution scolaire et divers enjeux associés, ce qui serait favorable pour l'établissement de relations école-familles efficaces et pour l'exercice du rôle parental et l'actualisation du rôle de parent d'élève en contexte migratoire (p. 120).

Au travers d'une recherche menée à Genève, Gremion et Hutter (2008) ont pu mettre en évidence divers stratégies familiales²³ liées à la scolarisation et l'intégration des enfants des familles immigrées. « Par ces stratégies, les parents s'efforcent de faciliter [le] passage [de leur enfant], réel ou symbolique, d'un soi là-bas à un soi ici et leur insertion quotidienne dans le pays d'accueil » (Gremion & Hutter, 2008, p.131). Cependant, ces stratégies peuvent être sujettes à une interprétation erronée ou à une non prise en compte de la part des enseignants.

Les stratégies identifiées par les auteures sont les suivantes ;

- *L'ajustement des projets*, avec une remise en question ou un renoncement, au moins temporaire, du projet de retour au pays, ceci dans le but de ne pas perturber l'intégration scolaire de leurs enfants.
- *Le développement d'une identité plurielle* dynamique et évolutive et *l'aménagement des valeurs éducatives*, avec une adaptation de leurs valeurs éducatives et de leurs pratiques initiales en tentant de concilier les deux systèmes.
- *La mouvance des pratiques langagières* qui va de l'imposition de l'emploi exclusif de la langue parentale à la maison à sa mise de côté au profit de la langue de la société d'accueil.
- *La définition de la scolarité comme une opportunité à saisir et comme une priorité*, pour lesquels les parents encouragent leurs enfants en attendant également d'eux qu'ils fournissent les efforts nécessaires à leur réussite.
- *L'ajustement par rapport aux attentes scolaires*, au cours duquel les parents vont tenter de répondre aux mieux aux attentes scolaires à travers leur rôle de parents d'élève, soit en s'impliquant malgré les difficultés qu'ils rencontrent eux-mêmes, soit en adoptant un comportement non interventionniste afin de ne pas interférer dans l'apprentissage de leur enfant avec des méthodes qu'ils jugent dépassées. « Cette stratégie peut facilement être considérée comme un désinvestissement parental, car à première vue rien ne permet de l'en différencier » (Gremion & Hutter, 2008, p.131).

²³ Les auteurs s'appuient sur le concept de stratégie élaboré par Vatz Laaroussi (1994) en contexte migratoire ou défavorisé : « 'ces stratégies (...) sont le montage spécifique effectué par les individus et les groupes entre leurs expériences, leurs attitudes et représentations et les pratiques d'ajustement aux environnements mises en œuvre au jour le jour' (p. 76) » (Vatz Laaroussi citée par Gremion & Hutter, 2008, p.131)

Les stratégies observées par les auteures témoignent de la grande capacité de distanciation dont font preuve les parents au sujet de leur culture d'origine, constituant un « dynamisme éducatif parental » évident (Gremion & Hutter, 2008, p.131). La prise en compte et la valorisation de ce dernier par le monde scolaire permettrait une meilleure collaboration entre l'école et les familles « dans une optique de réciprocité et de reconnaissance mutuelle [...]. Il s'agit davantage de mettre en place un partenariat dans une optique expert-expert entre l'école et les familles [...] plutôt que d'intervenir auprès de celles-ci dans une perspective d'emprise » (Gremion & Hutter, 2008, p.144).

Une étude réalisée par Benoit, Rousseau, Ngirumpatse & Lacroix (2008) a mis en évidence les tensions et les points de convergence dans les relations entre les familles immigrantes et l'école. Les auteurs soulignent l'impact que le vécu pré-migratoire et migratoire, mais également les difficultés rencontrées dans la société d'accueil, peuvent avoir sur l'apprentissage, l'adaptation sociale et le développement des jeunes migrants. « Par ailleurs, l'identité sociale (Rumbaut, 1994), le sentiment d'appartenance (Pratt, 2002), la cohésion familiale ou des significations collectives associées à la migration (Fuligni, 1997 ; Vatz Laaroussi, 2001) pourraient avoir une influence positive et faciliter leur adaptation » (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse & Lacroix, 2008, p. 314).

L'identification de ces facteurs de vulnérabilité est donc primordiale pour l'ajustement de l'enseignement, et elle passe par la communication entre les représentants de l'école et les familles. Cette communication et la formation de liens entre les parents et l'école peuvent toutefois être complexes ; absence d'interprète, analphabétisme des parents, attentes des professeurs et des parents, conflits de valeurs, conception d'un développement normal, stigmatisation des enfants immigrés, tensions sociales et politiques (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse & Lacroix, 2008). De plus, « l'enjeu du bilinguisme et du biculturalisme, (...) constitue un défi pour l'adaptation des familles immigrantes : en plus d'être confrontées à un système de valeurs souvent très différent du leur, elles doivent trouver leur place et de nouveaux référents identitaires à l'intérieur d'une société elle-même divisée » (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse & Lacroix, 2008, p.315).

Au cours de leur étude, Benoit et ses collègues (2008) ont réalisé des groupes de discussion, séparément avec les parents et les enseignants. Ils ont ainsi pu mettre en évidence certaines zones de tensions au sein de la relation famille-école, malgré la vision bienveillante et relativement positive que les enseignants et les parents partagent au sujet de l'école et du contexte multiethnique :

- La langue de communication, rendant la communication problématique pour les parents comme pour les enseignants ;
- La discipline et le respect, l'école étant jugée trop laxiste par les parents interrogés ;
- Le besoin d'affirmer les différences tout en partageant des référents identitaires communs. D'une part, les parents souhaiteraient que la différence des valeurs soit davantage respectée

au sein de la culture dominante imposée, tout en « manifest[a]nt le désir d'en savoir davantage sur le pays d'accueil et sont à la recherche d'un sentiment d'appartenance » (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse & Lacroix, 2008, pp. 323-324). D'autre part, les enseignants relèvent une différence de valeurs pouvant être source de tensions, principalement au niveau de la conception de l'école, de l'enseignement et de la discipline, mais ils voudraient toutefois en savoir davantage sur la culture des parents en laissant une place à la différence ;

- Des difficultés « associées au contexte de l'immigration, au statut de groupe minoritaire, au statut économique et à l'exclusion raciale » (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse & Lacroix, 2008, p. 324).

Ainsi, « bien qu'ils souhaitent que leur système de valeurs soit pris en considération, [les parents] valorisent aussi l'importance de développer de nouveaux référents identitaires ainsi qu'un sentiment d'appartenance vis-à-vis du pays d'accueil » (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse & Lacroix, 2008, p.326). Selon les auteurs, des réflexions mériteraient d'être menées au sujet des zones de tension mises en évidence, afin de permettre de renégocier la situation.

Il serait ainsi nécessaire de maintenir le dialogue et de créer des espaces de rencontres, afin de donner le pouvoir aux parents d'exprimer leurs besoins et de devenir plus actifs et intégrés au système scolaire, et dans une plus large mesure, contribuer à atténuer les tensions intercommunautaires.

Contrairement aux croyances répandues parmi les enseignants selon lesquelles le manque de participation des parents migrants en contexte scolaire (réunions, convocations, ...) témoignerait de leur tendance démissionnaire ou de leur incompetence, « des recherches plus récentes soulignent les compétences et la flexibilité dont les parents font preuve et clament la nécessité d'une prise en considération de leurs savoirs (Vatz Laaroussi, 1994 ; Nicolet et Kuscic, 1997) » (Gremion & Hutter, 2008, p. 130). Lanfranchi (2008) ajoute que « plusieurs études indiquent que la collaboration entre enseignants et parents revêt une fonction modératrice essentielle pour la réussite scolaire des enfants de migrants, en servant de pont entre les représentations familiales de la réalité et les exigences de l'école » (p. 85). Cependant, malgré ces résultats, les professionnels ne tiennent toujours que peu ou pas compte des capacités adaptatives des familles migrantes.

3.2 La formation d'une communauté éducative pour l'accueil et la scolarisation des élèves réfugiés et requérants d'asile

La scolarisation des élèves réfugiés et requérants d'asile, de par les problématiques qu'elle soulève, engendre une diversification des rôles des professionnels (Dias & Rioni, 2019). En effet, la prise en charge de ces élèves qui ont « de forts besoins en matière d'accompagnement social et éducatif (...) met à l'épreuve l'institution scolaire et suscite l'engagement d'une pluralité d'acteurs (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018, p. 224-225). Se développe alors dans une certaine mesure une communauté éducative qui réunit les enseignants ordinaires, les enseignants des classes d'accueil ainsi que (selon les effectifs scolaires) les éducateurs, les « éducateurs migrations », les équipes pluridisciplinaires et les civilistes (Dutrévis & Brüderlin, 2018).

Une enquête²⁴ a été menée par Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet (2018) dans des établissements primaires genevois²⁵ accueillant un public très hétérogène, dont des élèves requérants d'asile. A partir des observations et des témoignages des bénévoles et des différents acteurs éducatifs et institutionnels concernés par les problématiques des enfants réfugiés ou requérants d'asile, les auteures ont exploré « l'évolution des pratiques professionnelles, entre incertitude et créativité, au contact de cette population spécifique, l'émergence de nouveaux métiers et les incidences identitaires liées à la reconfiguration de l'intervention sur le terrain de la scolarisation des élèves demandeurs d'asile » (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018, p. 229). Elles ont ainsi pu mettre en évidence une polyvalence et une diversification des rôles professionnels, comme par exemple ;

- La formation d'un tandem d'enseignantes titulaires de classe d'accueil, qui se coordonnent selon un fonctionnement souple (les élèves passent de l'une des classes à l'autre selon leurs besoins), et qui font également le lien avec le foyer dans lequel sont scolarisés certains des élèves. Elles réalisent ainsi un travail touchant à l'enseignement, mais aussi au social et à l'animation.
- Un éducateur migration qui a un cahier des charges adapté de celui des éducateurs, mais toutefois très flou car il n'est pas encore disponible trois ans après la création du poste. Les enseignantes, qui ne sont pas précisément informées de son mandat, sont frustrées par le fait qu'il effectue des tâches trop variées.

²⁴ En lien avec une recherche-action plus vaste

²⁵ L'un d'entre eux se trouve dans le réseau d'enseignement prioritaire ; « il dispose dès lors des ressources additionnelles octroyées aux écoles qui y sont incluses, selon les indicateurs socio-économiques qualifiant les populations concernées (présence d'un éducateur, dispositifs pédagogiques spécifiques, etc. » (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018, p. 228).

- Un civiliste qui, au vu du manque de ressources institutionnelles, occupe un poste « bricolé » et sans professionnalisation. Il effectue des tâches de soutien scolaire, d'éducateur et de traducteur.
- Un enseignant de classe de scolarisation ayant une expérience d'éducateur, et dont le but est de préparer les élèves pas ou peu scolarisés à entrer dans la culture scolaire avant leur passage en enseignement régulier. Son poste est peu institué dans l'enseignement genevois, car chaque école fonctionne à sa manière.
- Une accompagnatrice scolaire, dont la description du poste est également très vague, mais qui se définit autour du contact avec les familles et leur lien avec l'école et qui est marquée par des prises d'initiatives individuelles et des tensions entre la nécessité d'un suivi des familles et une durée officielle du suivi limitée à trois ans.
- Des bénévoles et tuteurs associatifs, intervenant pour pallier le manque de solutions et de moyens institutionnels. Ils peuvent intervenir pour un appui éducatif ou social, pour l'aide aux devoirs ou pour assurer une médiation avec les juristes, les associations, les services de santé, les autorités de l'asile, mais aussi avec l'école (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018).

A travers cette étude, les auteurs mettent en lumière la nécessité d'entreprendre des démarches interprofessionnelles et de favoriser la coopération entre les différentes composantes de l'équipe éducative et les acteurs externes. Cela nous questionne toutefois sur la synergie entre les savoirs et les actions de chacun dans l'intervention socio-éducative et sur la place des parents dans cette communauté éducative. Cette nouvelle démarche collaborative représente en effet un défi pour les acteurs scolaires et extra-scolaires.

3.3 L'éveil aux langues

Un large corpus de recherche a permis d'appuyer l'importance de reconnaître le plurilinguisme des élèves en milieu scolaire. En effet, une non-reconnaissance de la langue d'origine, différente de celle de l'école, peut potentiellement se traduire par une « insécurité linguistique, un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Bougie, Wright et Taylor, 2003; Cummins, 2001; Hamers, 2005; Hornberger, 2003; Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988; Moore, 2006; Toohey, 2000; Vasquez, Pease-Alvarez et Shannon, 1994; Wright et Taylor, 1995) » (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008, p. 47).

De cette façon, dans des contextes multiculturels et plurilingues, la diversité linguistique peut potentiellement représenter un instrument de promotion sociale, mais aussi « susciter la discrimination,

alimentée par les représentations négatives véhiculées sur les langues et les locuteurs de ces langues » (Dagenais, Armand, Walsh & Maraillet, 2007, p. 198). Ainsi, dans les écoles, une certaine hiérarchisation des langues peut compliquer les rapports entre les élèves d'origines différentes (Wright & Taylor, 1995).

En se basant sur ces considérations, des approches pédagogiques de « language awareness », inspirées de l'approche de Hawkins (1999), se sont développées, visant à favoriser l'intégration et la réussite scolaire des élèves issus de la migration, faciliter l'apprentissage de langues étrangères et développer les capacités métalangagières des élèves (De Pietro & Matthey, 2001).

Dans le cadre d'une étude de cas, l'approche pédagogique de « language awareness » a été implantée dans des écoles primaires de Montréal et de Vancouver (respectivement en classes francophones et en classes d'immersion française). Selon les observations des auteurs, celle-ci a permis de favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances par la collaboration entre les pairs, mais également la collaboration entre les élèves et l'adulte, qui adopte un rôle facilitateur en favorisant les contributions des élèves pour faire avancer leur compréhension de façon graduelle. En somme, cela a permis aux enseignants « d'engager les élèves dans des discussions poussées sur la diversité linguistique, mais elle a également facilité l'émergence d'une communauté d'apprenants ayant recours à un répertoire linguistique collectif plus large que les seules langues scolaires » (Dagenais, Armand, Walsh & Maraillet, 2007, p.200).

Une réadaptation de cette approche dans les contextes francophones, nommé « éveil aux langues », vise essentiellement « à permettre aux élèves d'explorer systématiquement la diversité linguistique dans des activités pédagogiques axées sur la collaboration pour les préparer à vivre dans des sociétés plurilingues » (Dagenais, Armand, Walsh & Maraillet, 2007, p. 199).

De manière générale, De Pietro et Matthey (2001) considèrent que les approches d' « éveil aux langues » dans le cadre scolaire partagent les caractéristiques suivantes : (1) elles abordent divers aspects du langage et des langues en fondant les activités d'apprentissage sur une pluralité de langues (ou dialectes) ; (2) elles concernent à la fois les aptitudes langagières et métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues, et visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; (3) elles s'adressent à l'ensemble des élèves (plurilingues et monolingues) ; (4) elles ne prétendent pas se substituer à un enseignement des langues, mais représentent un complément aux différents enseignements et permettent leur mise en relation dans un processus d'intégration ; (5) elles adoptent des orientations à la fois linguistique (en développant une compréhension du fonctionnement des langues), sociolinguistique (en légitimant la diversité linguistique et en accordant un véritable statut aux langues associées à la migration dans l'environnement scolaire) et psychologique (en favorisant la décentration).

Toutefois, malgré la popularisation des programmes d'éveil aux langues, les recherches montrent « que les langues autres que les langues scolaires ne sont que rarement reconnues à l'école. D'ailleurs, (...) la diversité linguistique n'a encore que peu constitué, jusqu'ici, l'objet d'interventions systématisées dans le domaine de l'éducation » (Dagenais, Armand, Walsh & Maraillet, 2007, p. 199). En utilisant la langue et le répertoire restreint de la majorité dominante privilégiée, l'école favorise donc encore et toujours les élèves de ce public par ses pratiques reproductives. Les élèves dont les connaissances ne sont pas reconnues sont de ce fait marginalisés et plus sujets à l'échec scolaire (Dagenais, Armand, Walsh & Maraillet, 2007, p. 201 ; Dagenais, 2008).

Dans le contexte multiculturel genevois, le bilinguisme et le plurilinguisme chez les élèves est largement répandu. L'école ne peut donc pas nier cette diversité linguistique et doit en tenir compte pour son travail pédagogique. En accord avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et en s'inspirant des principes de l'éveil aux langues, s'est développé la collection de moyens d'enseignement appelés Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE) (Elmiger, 2006). Cet outil didactique, pensé et élaboré pour le contexte spécifique de la Suisse Romande, a été introduit dans les écoles genevoises en 2003.

Cependant, nous constatons qu'au niveau linguistique les pratiques scolaires sont paradoxales. D'une part, des cours de sensibilisation au plurilinguisme destinés à tous les élèves ont été instaurés dans certaines écoles, en complément à la période hebdomadaire officiellement prévue pour l'enseignement EOLE (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion, 2008). D'autre part, les élèves allophones peuvent, dès la deuxième année du primaire, avoir accès à des cours de langue et culture d'origine. Ces cours se limitent cependant au cadre extrascolaire, et ce « malgré les théories actuelles concernant le contact des langues et l'influence réciproque des apprentissages (Moore, 2006) » (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion, 2008, p. 100).

Comme le relèvent Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion (2008), les recherches en sociolinguistique ont identifié :

- a) la nécessité de reconnaître les langues premières des élèves et leur statut aussi bien dans le primaire que dans le secondaire ;
- b) l'intérêt de développer l'ouverture et la curiosité des élèves pour les langues premières et d'autres langues (activités EOLE et sensibilisation dans l'école à plusieurs langues très présentes à Genève) ;
- c) le rapport instauré entre langue première et langue scolaire dans le curriculum des classes d'accueil. (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion, 2008, p. 101)

Toutefois, à Genève, les mesures concrètement mises en œuvre pour l'intégration des élèves immigrants semblent être des demi-mesures, puisque les conditions nécessaires ne sont pas mises en œuvre pour que ces dernières répondent pleinement aux visées identifiées par la recherche en

sociolinguistique ; « un obstacle indéfinissable semble retenir l'institution qui connaît pourtant les défauts de ses structures : faut-il chercher du côté des non-dits comme, par exemple, le manque de pouvoir de ces familles dans la cité ? » (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion, 2008, p. 101).

Problématique, questions de recherche et méthodologie

La présentation de ce chapitre se fera en six temps. Dans un premier temps, nous formulerons notre problématique générale et les hypothèses sous-jacentes, puis nous présenterons nos questions de recherche. Ensuite, nous explicitons les principes généraux qui guident le recueil et le traitement des données réunies dans cette recherche. Nous détaillerons les étapes du recueil des données ainsi que les caractéristiques de notre échantillon. Enfin, dans la dernière partie du chapitre, nous présenterons en détail les étapes du traitement des données, à savoir la démarche d'analyse des questionnaires, des entretiens et des observations qui permettront d'identifier les traces d'un éventuel effet du projet *LinguaPoly* sur la valorisation de la diversité linguistique et le vivre-ensemble.

4. Problématique et questions de recherche

4.1 Problématique générale et hypothèse sous-jacente

Le projet *LinguaPoly* vise à créer un cadre ludique pour valoriser la diversité linguistique et culturelle des élèves et des familles. Lors de plusieurs événements organisés dans l'école, les élèves ont eu l'occasion d'interagir en participant à des stands élaborés et tenus par des adultes (parents, enseignants de Cours de Langue et Culture d'Origine, enseignants volontaires, collaborateurs du BIE et membres de l'équipe ERDIE). Les activités proposées par les adultes aux élèves font toujours l'objet d'une découverte linguistique (à noter que les langues présentées font partie des langues recensées dans l'établissement). L'objectif principal de ce projet est ainsi de sensibiliser les élèves à la richesse individuelle induite par le multilinguisme, de favoriser l'intégration de tous les enfants et de leurs familles et d'améliorer le vivre-ensemble dans l'établissement scolaire.

L'hypothèse sous-jacente au projet *LinguaPoly* est que sa mise en œuvre permette de favoriser le dialogue interculturel, tout en suscitant un effet positif sur le vivre ensemble et sur la valorisation des langues d'origine des élèves et de leur famille, qui sont deux facteurs majeurs affectant le processus d'acculturation en le faisant tendre vers l'intégration (voir Berry & Sam, 1997 ; Berry, 2003).

4.2 Questions de recherche

Pour traiter notre problématique générale, nous avons défini une question de recherche principale, décomposée ensuite en six sous-questions :

Quels sont les effets du dispositif pédagogique *LinguaPoly* sur la valorisation linguistique des familles et le vivre ensemble des élèves ?

- Le dispositif pédagogique *LinguaPoly* permet-il de valoriser la diversité linguistique des élèves et des familles ?
- Le dispositif pédagogique *LinguaPoly* permet-il de créer un climat dans lequel les élèves peuvent mobiliser leurs compétences linguistiques ?
- Les activités proposées permettent-elles d'éveiller aux langues en mobilisant les objectifs du Plan d'Étude Romand (PER) ?
- Le dispositif pédagogique *LinguaPoly* favorise-t-il le « vivre ensemble » à l'école ?
- La participation des parents dans le projet pilote *LinguaPoly* a-t-elle permis de renforcer les liens familles-école ?
- Le projet pilote *LinguaPoly* a-t-il donné satisfaction aux acteurs scolaires (élèves, enseignants et parents) ?

Concernant l'effet d'un dispositif pilote innovateur comme *LinguaPoly*, l'hypothèse sous-jacente est que celui-ci contribue à l'attribution de valeurs positives sur les langues en présence, aussi bien le français que les diverses langues d'origine des élèves et de leur famille. En ce sens, la place des langues et des cultures des élèves et des familles primo-arrivants pourra potentiellement prendre une importance plus grande et contribuera à une légitimité de la diversité linguistique et culturelle à l'école. Il est également espéré que l'impact se répercute sur le « vivre ensemble ». Nous nous attendons par conséquent à un développement de différentes formes de cohabitation et de collaboration sociale entre les élèves primo-arrivants, les élèves issus de la migration et les élèves natifs. En somme, nous nous attendons à ce que le dispositif *LinguaPoly* contribue à une meilleure intégration de tous les élèves ainsi que de leurs familles.

5. Méthodologie

Cette recherche action s'inscrit dans une démarche d'analyse mixte qui permettra une compréhension fine de la mise en œuvre et de l'impact du projet pédagogique *LinguaPoly*. Notre analyse s'appuiera dans un premier temps sur des entretiens préliminaires réalisés avec les partenaires et les acteurs du projet. Ensuite, nous évaluerons l'adéquation et les effets du projet à travers l'analyse de questionnaires qui ont été soumis aux enseignants de l'établissement scolaire et aux parents d'élèves ainsi que d'entretiens semi-directifs menés avec des parents et des enseignants.

5.1 Principes théoriques et méthodologiques

Cinq principes épistémologiques caractérisent notre démarche méthodologique :

1. Une démarche compréhensive proposant une analyse qualitative critique des discours des acteurs sociaux impliqués (les parents, les enseignants et les acteurs du projet). L'analyse des questionnaires sera quant à elle quantitative.
2. Une démarche issue d'une recherche-action-intervention qui envisage la diffusion d'un dispositif pilote pour répondre à des problèmes sociaux (tensions par rapport à la population migrante) et professionnels (recherche d'intervention éducative adéquate au niveau scolaire). Bien que dans ce rapport nous ayons mis à distance l'implication dans la mise en place du dispositif, nous soulignons que celui-ci est le résultat de co-actions co-constituées entre les chercheurs et les acteurs du terrain (familles, enseignants et acteurs du projet). Il y aura donc à prendre en considération que la production de nouveaux savoirs sur l'impact de ce dispositif est le fruit d'une démarche de collaboration sur des situations d'action bien précises. Ici, dans cette recherche, nous essayerons d'observer l'impact du dispositif dans le contexte genevois, mais cette recherche, d'un point de vue plus large, prétend une co-construction formative in-vivo avec les acteurs de terrain. L'approche permet surtout une évaluation des actions innovantes induites par le dispositif mis en œuvre.
3. Une démarche contextualisée. Pour analyser les conditions de réalisation du dispositif pédagogique, les données recueillies, aussi bien les entretiens et les questionnaires, vont être contextualisés en replaçant les discours institutionnels et la parole des acteurs dans le cadre institutionnel et dans les situations sociales concrètes objets de la recherche. En ce sens, notre démarche se veut située et écologique.
4. Une exploration réalisée avec un échantillon d'acteurs volontaires et impliqués. En raison d'un faible taux de participation, l'échantillon d'acteurs du terrain n'est pas exhaustif. De ce point de vue, il

s'agit plutôt d'une exploration d'une expérience pilote et des nouvelles pratiques qui y sont associées.

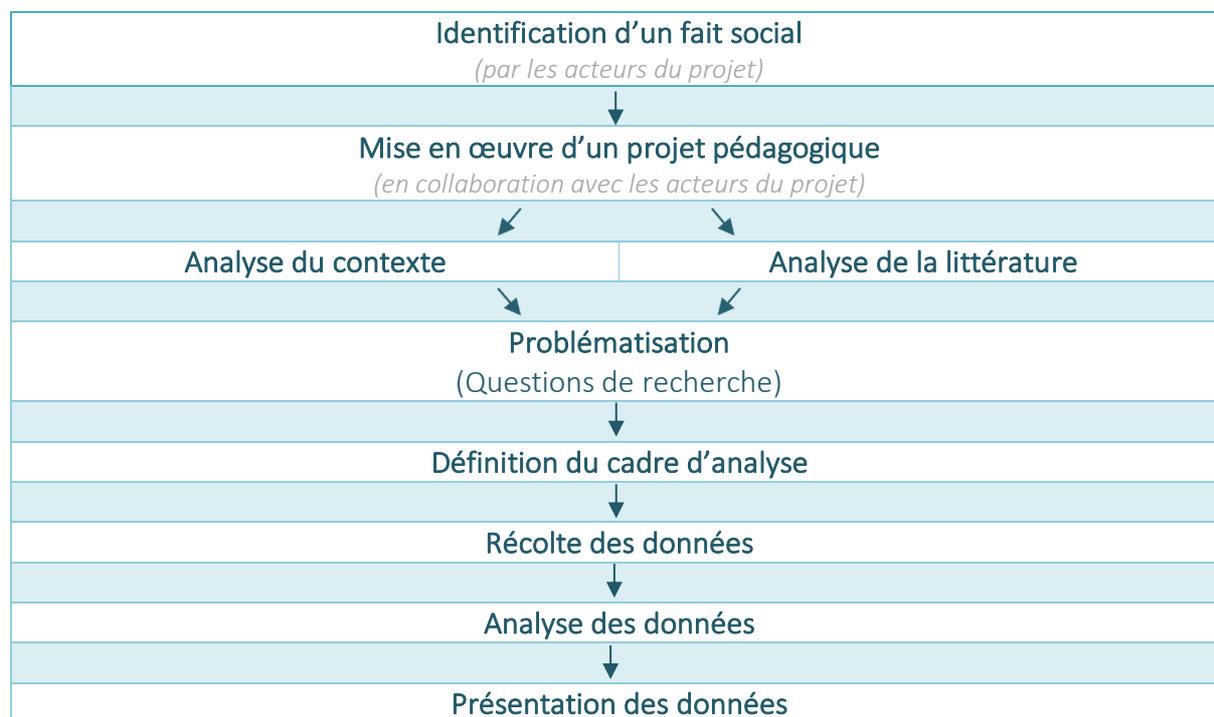
5. Un principe pour l'analyse d'entretiens et de questionnaires. Des entretiens menés avec des parents, des enseignants et des acteurs du projet volontaires feront l'objet d'une analyse de contenu, tandis que des questionnaires auxquels ont répondu des parents, mais aussi des enseignants, seront analysés selon une méthode quantitative descriptive. Ces deux types d'analyse viseront à évaluer l'effet du projet *LinguaPoly* sur le « vivre ensemble » et sur la valorisation linguistique au sein de l'école dans laquelle il a pris place.

Une fois ces cinq principes épistémologiques relevés, nous allons présenter le plan de la recherche et la démarche de construction des données.

5.2 Plan de recherche

Le plan de recherche nous permet d'organiser le raisonnement, le traitement des questions de recherche ainsi que les réflexions théoriques sur le projet.

Figure 9 : Plan de la recherche



Ce schéma présente les principales étapes du processus de recherche-action. En premier lieu, les acteurs ont identifié un fait social et ont sollicité l'aide du BIE pour concevoir un projet pédagogique à même d'y répondre. Dans un second temps, en parallèle du soutien à la mise en œuvre du projet,

l'équipe ERDIE a réalisé une analyse de la littérature et du contexte, permettant à la fois de développer une connaissance théorique du champ disciplinaire dans lequel le projet de recherche est inscrit et de situer l'interprétation des données dans leur contexte (Miles & Huberman, 2003). Ce processus a également permis d'établir la problématique de recherche et les questions qui y sont relatives.

Une fois ces étapes réalisées, la définition du cadre théorique nous a fourni un cadre d'analyse permettant d'interpréter les données de la recherche. La méthodologie choisie pour la récolte des données sera quant à elle présentée dans les parties suivantes.

Il est néanmoins important de préciser que la linéarité de ce schéma n'est pas un reflet fidèle du processus de recherche puisque de nombreux aller-retours entre les différentes étapes s'avèrent nécessaires.

5.3 Les étapes du recueil des données et l'échantillon de recherche

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons procédé à la réunion de données concernant les discours des acteurs impliqués, comprenant des entretiens et des questionnaires. Pour cela, nous avons dans un premier temps invité six acteurs du projet à prendre part à des entretiens préliminaires. Dans un deuxième temps, à la suite du projet *LinguaPoly*, nous avons invité l'ensemble des enseignants et des parents d'élèves de l'établissement dans lequel le projet *LinguaPoly* a été mis en œuvre à répondre à un questionnaire en ligne, par le biais d'une lettre d'invitation²⁶ contenant le lien internet dudit questionnaire, mais également un QR code afin que les participants puissent aisément le réaliser sur leur téléphone portable. Notons que les parents non-francophones logés dans le centre d'hébergement collectif ont eu la possibilité de bénéficier de l'aide de traducteurs pour lire la lettre et répondre au questionnaire. Néanmoins, malgré l'envoi d'une seconde lettre de relance, le taux de réponse des parents s'est avéré bien plus faible qu'attendu, puisqu'il était de 3,36% pour les parents d'élèves (sur les 30 à 40% attendus) et de 44,44% pour les enseignants. Pour expliquer ce faible taux de réponse des parents, nous avons émis plusieurs hypothèses ; premièrement, il est possible que tous les enseignants n'aient pas distribué la lettre qu'ils devaient préalablement imprimer (et c'est d'ailleurs cette hypothèse qu'ont confirmé certains enseignants lors des entretiens menés). Deuxièmement, il est également possible que certains élèves n'aient pas transmis cette feuille à leurs parents. Enfin, nous pouvons envisager le fait que les parents n'ayant pas participé au projet ne se soient pas senti concernés par ces questionnaires.

²⁶ Les enseignants ont reçu la lettre leur étant adressée par mail, et ils ont également reçu la lettre destinée aux parents ; ils l'ont transmise aux parents en la distribuant aux élèves en l'incluant dans les communications école-famille.

Le très faible taux de participation des parents témoigne d'une faible représentativité des résultats de leur questionnaire, laquelle devra être prise en compte au cours de notre présente analyse. Néanmoins, une analyse descriptive de ces résultats semble tout de même pertinente dans la mesure où, d'une part, nous la couplerons aux résultats des questionnaires des enseignants afin d'apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche, et d'autre part, nous la vérifierons et la compléterons également par l'analyse qualitative des entretiens.

Dans un troisième temps, nous avons effectué un entretien semi-dirigé oral, enregistré puis transcrit, avec 15 parents, 6 enseignants et 1 éducatrice scolaire. Nous avons choisi ce type d'entretien dans la mesure où il permet au chercheur d'orienter l'échange avec la personne interviewée grâce au canevas d'entretien établi au préalable, tout en laissant à cette dernière la possibilité de s'exprimer librement.

Les parents et les enseignants ont ainsi pu s'inscrire, sur une base volontaire et selon leur intérêt, via la lettre d'invitation précédemment mentionnée, mais également par le biais d'une feuille d'inscription que nous avons fait circuler au cours des différentes étapes de mise en œuvre du projet (soirées de préparation, matinées de mise en œuvre, ou encore soirées officielles).

Nous soulignons que le recueil de ces données s'est effectué à la suite de la mise en place du dispositif *LinguaPoly*, de manière à pouvoir mesurer, par les réponses données, l'effet de ce dispositif sur les représentations des acteurs. Cependant, cette période coïncidait également avec la fin de l'année scolaire, période durant laquelle les enseignants ont peu de disponibilité en raison d'une surcharge de travail.

Il convient également de relever le fait que les parents ayant répondu au questionnaire et à l'entretien ont, pour certains (voire pour tous concernant l'entretien), également participé à l'expérimentation du dispositif *LinguaPoly*, en créant des ateliers et/ou en les animant au cours des matinées de mise en œuvre et des soirées officielles.

Caractéristiques de notre échantillon

a) Les partenaires et acteurs du projet

Nous avons choisi d'interroger les acteurs et les partenaires du projet afin de comprendre comment l'idée du projet *LinguaPoly* est née et quelles en étaient ses finalités. Nous avons donc mené des entretiens semi-directifs avec le directeur de l'établissement, un conseiller administratif de la commune, la responsable de projet du BIE, la coordinatrice pédagogique, un représentant de l'association des parents d'élèves ainsi que l'assistante sociale du foyer d'hébergement collectif.

b) Les enseignants

Parmi les 24 enseignants ayant répondu à notre questionnaire, nous comptons :

- 10 (41,7%) titulaires au cycle élémentaire ;
- 10 (41,7%) titulaires au cycle moyen ;
- 2 (8,3%) titulaires au cycle élémentaire et au cycle moyen ;
- 1 (4,2%) ECSP au cycle élémentaire ;
- 1 (4,2%) titulaire de classe d'accueil.

Parmi les membres du corps enseignant qui se sont portés volontaires pour mener un entretien de recherche, nous comptons 3 titulaires au cycle élémentaire, 2 titulaires au cycle moyen, 1 titulaire de classe d'accueil et une éducatrice de l'équipe pluridisciplinaire.

Nous avons ainsi une bonne représentativité des deux cycles d'enseignement, ce qui, pour notre analyse, nous permettra d'évaluer l'effet du projet tant au cycle moyen qu'au cycle élémentaire.

c) Les parents

Comme le démontre le tableau 5, l'échantillon de parents ayant participé à la recherche (en répondant au questionnaire en ligne ou en réalisant un entretien semi-directif) ne représente qu'une faible proportion de la diversité linguistique présente dans l'établissement scolaire. Nous avons cependant recensé 13 langues différentes utilisées par les parents interrogés avec leur enfant en milieu familial :

Tableau 5 : Langues des élèves de l'établissement

Langues utilisées par les familles interrogées
Albanais
Anglais
Espagnol
Éwé
Français
Grec
Italien
Malgache
Mina
Ourdou
Portugais
Serbe
Suédois

Il convient également de relever que parmi les 24 parents qui ont répondu au questionnaire, 12 d'entre eux ont participé à l'élaboration ou à l'animation d'une activité. Tous les parents ont cependant au moins entendu parler de *LinguaPoly* par leur enfant, et tous les enseignants ont également eu connaissance du projet (flyers, communication du directeur, inscription de tous les élèves). En ce qui concerne des 15 parents avec qui nous avons mené un entretien semi-directif, tous ont conçu et animé une ou plusieurs activités lors des demi-journées *LinguaPoly*.

5.4 Démarche de traitement des données recueillies

Nous présenterons ici en détail la démarche d'analyse fine des questionnaires et des entretiens permettant d'identifier les traces d'une éventuelle évolution de l'intégration de la population étudiée.

Concernant les questionnaires et les entretiens, leur traitement, respectivement quantitatif et qualitatif, vise à déterminer dans quelle mesure le projet *LinguaPoly* a contribué à l'attribution de valeurs positives sur les langues en présence, ainsi que sa répercussion sur le « vivre ensemble », ou autrement dit, son effet sur ces deux facteurs majeurs de l'intégration, selon la perception des acteurs impliqués. Les deux outils nous ont semblé pertinents et complémentaires, afin de nous permettre d'avoir une vision quantitative plus générale des représentations des acteurs, complétée et affinée sur le plan qualitatif par des entretiens semi-directifs individuels.

Questionnaires

Les questionnaires ont été élaborés sur la plateforme Google Forms, qui rend propice un traitement quantitatif descriptif des données récoltées. Ainsi, nous avons pré-codé nos questionnaires selon les dimensions de la valorisation linguistique et du vivre-ensemble, et selon des composantes relatives à ces dernières. Au cours de notre analyse, nous avons ensuite présenté ces données en les synthétisant, selon ces mêmes catégories d'analyse, afin de déterminer quantitativement la qualité et l'effet du projet *LinguaPoly* sur celles-ci.

Entretiens semi-directifs

Tout d'abord, nous avons transcrit tous les entretiens dans leur intégralité afin que ce matériel nous soit plus facilement accessible pour notre analyse. Par ailleurs, cette étape nous a également permis de nous familiariser davantage avec nos données. Néanmoins, pour des questions d'anonymat, nous ne souhaitons pas joindre ces transcriptions en annexe, car certaines des informations qu'elles contiennent pourraient permettre de reconnaître les participants de notre recherche.

Ensuite, nous avons procédé à une analyse de contenu en adoptant un processus itératif mettant en lien les éléments de notre cadre théorique avec les données issues des entretiens. Pour cela, nous avons codé chacun de nos entretiens semi-directifs d'après une grille d'analyse catégorielle élaborée selon les

thématiques constitutives de la grille d'entretien, les éléments de notre cadre théorique et les thématiques émergentes des discours, en ne prenant en considération que les éléments significatifs au regard de notre problématique. Les premières ont donc été élaborées en lien avec notre cadre théorique, tandis que les dernières ont été identifiées d'après leur récurrence dans les discours et leur pertinence vis-à-vis de notre question de recherche. Les données ont ainsi été triées et synthétisées dans des tableaux à trois entrées (1. Catégorie 2. Commentaires/éléments d'analyse 3. Extraits/citations), afin que nous puissions les mettre en perspective et établir des liens entre les catégories, mais également entre les différents entretiens de parents parfois de profils très différents, tout en appuyant nos propos par des extraits pertinents.

Après avoir détaillé notre démarche méthodologique, nous allons maintenant exposer plus en détail l'émergence du projet pilote *LinguaPoly*, expliciter ses objectifs et présenter les étapes de sa mise en œuvre.

Le projet pilote *LinguaPoly* : Analyse, résultats et discussion

6. Émergence et mise en œuvre du projet pilote *LinguaPoly*

L'émergence du projet *LinguaPoly* découle d'un besoin de développer chez les élèves des attitudes d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle présente aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement scolaire. Puisque ce projet s'est développé de manière collective, avec l'implication d'acteurs souhaitant répondre à cette problématique, nous allons présenter les étapes de sa réalisation en nous appuyant sur les données recueillies lors des entretiens préliminaires.

6.1 Identification des besoins

La volonté de mettre en œuvre un projet interculturel tel que *LinguaPoly* découle du besoin identifié par les autorités communales de créer un environnement favorable à l'intégration des familles requérantes d'asile nouvellement arrivées dans la commune, dans un établissement jusqu'à présent peu habitué à l'accueil de ce type de population.

« Depuis l'ouverture [du centre d'hébergement collectif] on se pose des questions sur comment créer des liens, comment faire des ponts » (le directeur).

En effet, la problématique de l'intégration de ces familles se répercute à la fois au niveau sociétal et au niveau de l'établissement scolaire. Ainsi, deux ans après l'arrivée des élèves requérants d'asile au sein de l'école et la création de deux classes d'accueil, un constat général se pose :

« L'intégration de ces élèves n'est pas gagnée d'avance, autant du côté des élèves que du côté des enseignants (...) chacun y va de sa représentation et on voit qu'elle est limitée » (acteur du projet)

Plusieurs acteurs du projet ont ainsi pu observer que cette nouvelle réalité scolaire s'est soldée par un manque de liens entre les élèves des classes d'accueil et les autres élèves, ainsi qu'un certain nombre d'incidents racistes et de discriminations se déroulant principalement lors des moments de récréation.

A partir de ce constat, la direction de l'école a alerté la commune qui a alors sollicité l'appui du Bureau d'Intégration des Étrangers (BIE) pour réfléchir à un dispositif pédagogique qui favoriserait à la fois le vivre ensemble et la découverte de l'autre.

Avec une volonté de ne pas focaliser le projet uniquement sur les élèves des classes d'accueil, l'idée est venue de proposer un projet pilote qui s'adresserait à tous les élèves de l'établissement scolaire, à savoir 700 élèves répartis dans 5 écoles.

6.2 Conception et objectifs du dispositif *LinguaPoly*

Pour répondre à la sollicitation de la commune, le BIE a proposé l'expérimentation d'un nouveau projet pédagogique *LinguaPoly* basé sur la valorisation des parcours langagiers et sur leurs répercussions sur le répertoire langagier, culturel et interculturel des élèves. Ce projet, inspiré du jeu *Ethnopoly*, vise à sensibiliser les élèves à la richesse individuelle induite par le multilinguisme et à favoriser l'intégration de tous les enfants et ainsi que de leurs familles.

Suite à cette proposition, plusieurs acteurs ont été associés au projet pour accompagner sa mise en œuvre. Tout d'abord, la coordinatrice pédagogique a rejoint le comité de pilotage ; son rôle a été d'apporter une expertise et de faire le lien entre le BIE et le corps enseignant de l'établissement. Dans un second temps, l'Équipe de Recherche en Dimensions Internationales de l'Éducation (ERDIE) a été mandatée par le BIE pour accompagner la mise en œuvre et évaluer les effets de ce dispositif pédagogique novateur. Finalement, une assistante sociale de l'Hospice Général a collaboré au projet, afin de faciliter l'établissement de liens et la communication avec les familles logées au centre d'hébergement collectif.

Le BIE, avec l'appui des divers acteurs du projet, a créé le dispositif pédagogique *LinguaPoly*, en faisant le pari que ce dernier permettrait d'améliorer la socialisation de tous au sein de l'établissement, de lutter contre les phénomènes de glottophobie et d'attribution de stéréotypes et de préjugés négatifs, culturels et linguistiques, tout en valorisant les différentes langues et cultures et en favorisant les contacts entre tous élèves, quelle que soit leur origine.

En somme, en cherchant à influencer la valorisation linguistique (et culturelle) et à encourager les relations et la collaboration entre tous les groupes d'élèves, qu'il s'agisse d'élèves d'origine étrangère en voie d'acculturation ou d'élèves déjà bien intégrés dans l'école, c'est avant tout sur l'intégration que l'impact du projet devrait porter (voir Berry, 2003 ; se référer à la figure 8).

Tableau 6 : Impact attendu du projet *LinguaPoly*

Effets attendus		Stratégie d'acculturation attendue
Groupe dominant	<ul style="list-style-type: none"> • Diminution des phénomènes d'atteintes à l'auto-attribution de la valeur envers les élèves d'origine étrangère (attribution de stéréotypes et jugements de valeurs négatifs sans tenir compte de leur identité de fait). • Recherche d'établissement de relations avec les élèves d'autres origines. • Reconnaissance et valorisation de la diversité. 	Intégration
Élèves d'origine étrangère	<ul style="list-style-type: none"> • Lors de confrontation à des atteintes à l'unité de sens, favorisation de l'emploi de stratégies de cohérence complexe suivant une logique rationnelle (combinaison des préoccupations ontologiques et pragmatiques pour former des structures culturelles et identitaires synthétiques). • Recherche d'établissement de relations avec les élèves d'autres origines. • Reconnaissance et valorisation de la diversité. 	Intégration

Si tous les acteurs se sont mobilisés autour de ce projet, il est cependant important de relever que, lors de l'analyse des entretiens préliminaires, nous avons pu constater un certain éclatement des objectifs lié à la multiplicité des acteurs. Tout d'abord, l'objectif soutenu par le conseiller administratif traduit avant tout une volonté politique de mettre en valeur la diversité actuelle des communes concernées :

« *LinguaPoly* va déconstruire quelque chose, à savoir qu'on n'est pas un village Gaulois. (...) On est multiculturel (...) c'est très neuf, ça va être pour beaucoup une découverte. Ça participe d'une ouverture d'esprit finalement. (...) On défocalise la problématique des migrants du [centre d'hébergement collectif] et ça contextualise sur l'ensemble de la population » (Conseiller administratif)

Le directeur quant à lui centre davantage l'objectif du projet sur les élèves, avec une volonté de valoriser les élèves allophones :

« Valoriser les enfants au travers de leur langue par ce qu'ils sont toujours en position de faiblesse. C'est-à-dire c'est eux qui ne savent pas le français, c'est eux qui ne savent pas lire, qui ne savent pas écrire, alors qu'ils ont des compétences dans leur langue » (le directeur).

Du point de vue de la coordinatrice pédagogique, nous pouvons identifier deux niveaux d'objectifs : d'un côté faire découvrir la diversité linguistique et favoriser les relations intergroupes et les processus de décentration chez les élèves et d'un autre côté déclencher des envies d'aller plus loin et poursuivre ce travail en classe chez les enseignants. Pour finir, l'assistante sociale soutient l'idée que le projet *LinguaPoly* devrait avoir pour objectif une meilleure participation des familles du centre d'hébergement collectif à la vie de la communauté.

En somme, nous observons que le projet pédagogique *LinguaPoly*, bien qu'étant encore à un stade pilote, est ambitieux tant au niveau de son envergure que de ses multiples objectifs et acteurs impliqués.

6.3 La mise en œuvre du dispositif *LinguaPoly*

Concrètement, la direction d'établissement a proposé que le dispositif *LinguaPoly* prenne la forme de quatre demi-journées de rallye (chacune consacrée à un double degré) lors desquelles les élèves ont pu explorer par petits groupes des activités ludiques animées par des parents d'élèves et des enseignants volontaires dans plusieurs langues différentes.

En amont de ces demi-journées, il était prévu que les activités du dispositif *LinguaPoly* puissent être conçues et réalisées lors de soirées de préparation organisées pour chaque double degré (huit soirées au sein de l'établissement scolaire et deux au centre d'hébergement collectif).

Pour clore les demi-journées *LinguaPoly*, deux soirées publiques officielles de clôture ont été organisées (la première pour le cycle moyen et la seconde pour le cycle élémentaire), permettant de faire découvrir des ateliers auxquels ont participé les élèves durant les différentes matinées.

Implication des parents

Les parents d'élèves ont pu découvrir le projet par le biais d'un flyer distribué à tous les élèves de l'établissement. Ils ont ainsi pu prendre connaissance du projet, et ils ont également pu s'inscrire aux différentes étapes de sa réalisation, selon leur intérêt et leurs disponibilités. Suite au constat d'un manque de parents²⁷ inscrits, et au vu de la nécessité de la participation d'adultes de langues

²⁷ Un autre projet, réalisé par l'association des parents d'élèves, était agendé à la même période, ce qui peut en partie expliquer le peu de parents s'étant inscrits au projet *LinguaPoly*. Néanmoins, des problèmes relatifs à la communication autour du projet (clarté du flyer) ont également été relevés par les parents que nous avons interrogés. Enfin, il est nécessaire de garder à l'esprit que pour des parents non francophones, il peut être difficile, voire même intimidant, de participer à un tel projet, dans la mesure où la communication autour du projet et lors de sa réalisation se déroulait en français.

diversifiées, le BIE a fait appel à des enseignants de ELCO²⁸ pour renforcer l'effectif des participants à la création et à la mise en œuvre du projet.

Même si le nombre de parents volontaires a été limité, ils étaient toutefois de profils relativement diversifiés, tels que des parents provenant du centre d'hébergement collectif, des parents migrants, ainsi que quelques parents genevois.

Implication des enseignants

Craignant que le projet *LinguaPoly* ne représente une surcharge de travail pour les enseignants, le BIE et le directeur de l'établissement scolaire ont décidé de ne pas solliciter l'appui de ces derniers pour concevoir les activités. En revanche, pour combler un manque de parents bénévoles, il a été demandé à certains enseignants d'animer une activité lors des demi-journées *LinguaPoly*.

²⁸ Enseignants de langue et culture d'origine.

7. Résultats de la recherche

Dans ce chapitre, nous chercherons à identifier l'évolution que le projet *LinguaPoly* a engendrée sur les dimensions de la valorisation linguistique et du vivre ensemble au sein de l'établissement scolaire, ainsi que sur leurs différentes composantes, constituant respectivement nos sous questions de recherche. Il convient toutefois de présenter quelques constats préliminaires qui permettent de contextualiser notre analyse.

7.1 Constats préliminaires

Les pratiques enseignantes relative à la diversité linguistique des élèves

Dans la première partie du questionnaire adressé aux enseignants, nous avons pu constater que seulement 12,5% des enseignants mobilisent souvent les langues de leurs élèves dans le cadre de leur enseignement, tandis que 79,2% d'entre eux le font parfois et 8,3% ne le font jamais.

Les enseignants ont indiqué que ces réinvestissements se déroulaient majoritairement en lien avec l'enseignement disciplinaire, et plus particulièrement l'enseignement de l'allemand et de l'anglais. Parmi les principales activités mobilisant les langues, on relève ensuite les activités d'éveil aux langues, comme par exemple les activités EOLE²⁹, sac d'histoires, ou encore des chants ou la lecture d'histoires en langues étrangères par l'enseignant ou par des parents d'élèves.

La faible mobilisation des langues des élèves par les enseignants, et le type d'activités dans lequel elle a majoritairement lieu peut hypothétiquement être mis en lien avec le fait que parmi eux, 50% se définit comme monolingue en français, et 16,7% comme parlant français, anglais et/ou allemand. Il est donc possible qu'ils ne se sentent pas à l'aise avec le fait de mobiliser des langues qu'ils ne connaissent pas, en dehors des disciplines obligatoires.

Néanmoins, nous pouvons observer que ces pratiques enseignantes, bien que peu répandues au sein de l'établissement, semblent contribuer à une perception de la diversité culturelle et linguistique globalement positive au sein de certaines classes. Selon les parents interrogés, la valorisation des langues et des cultures des élèves contribue à lutter contre les stéréotypes et les discriminations, en limitant ainsi les difficultés relationnelles de nature culturelle ou linguistique.

²⁹ Éducation et ouverture aux langues à l'école.

Quelques parents ont par exemple expliqué que certains enseignants les invitaient à venir réaliser des activités en langues étrangères dans la classe, afin de valoriser les langues des élèves :

« Et puis l'enseignante, elle essaie de mettre en valeur les enfants qui parlent une autre langue dans la classe. Par exemple, il a un copain qui parle japonais dans la classe et ils ont fait venir la maman pour qu'elle leur chante une chanson en japonais. [...] Du coup, je pense que mon fils et dans la classe, grâce à l'enseignante, il a déjà cette notion » (un parent).

Un père d'une élève scolarisée à mi-temps en classe d'accueil a également évoqué certaines activités visant à valoriser les identités culturelles et linguistiques des élèves d'origine étrangère :

« Elle est en classe d'accueil avec beaucoup d'autres élèves et là elle a appris beaucoup comment les autres vivent dans leur famille, quelles langues elles parlent etc (...). Ils ont dû présenter leur pays ou des aspects de leur pays dans la classe d'accueil et elle trouvait très très intéressant » (un parent).

La mise en œuvre d'un dispositif comme *LinguaPoly*, visant à valoriser la diversité culturelle et linguistique des élèves de façon plus généralisée au sein de l'établissement, pourrait donc inciter les enseignants à étendre cette pratique, non seulement pour diminuer les phénomènes d'atteintes à l'auto-attribution de la valeur et ainsi améliorer le vivre ensemble, mais également pour encourager le maintien et la valorisation de l'identité culturelle et linguistique des élèves étrangers et favoriser leur intégration.

Le climat scolaire

Concernant l'établissement, nous avons questionné les enseignants et les parents sur l'existence de difficultés relationnelles au sein de l'école et des classes avant la mise en œuvre du projet. En effet, nous avons été informés par le directeur de l'établissement de la présence de telles difficultés, liées aux langues et aux cultures des élèves, mais puisque nous allons ici évaluer les perceptions des enseignants et des parents sur les effets du dispositif *LinguaPoly*, il est nécessaire que nous ayons le point de vue initial de ces derniers.

Relevons tout d'abord que, comme le révèlent les résultats synthétisés plus bas dans le tableau 7, les enseignants sont partagés au sujet du constat de l'existence de difficultés relationnelles entre les élèves au sein de leur propre classe ; 50% d'entre eux sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec cette affirmation, tandis que 37,5% d'entre eux sont plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord (12,5% sont sans opinion). En revanche, au niveau plus large de l'école (récréations, parascolaire, ...), de telles difficultés sont perçues par 70,8% des enseignants, tandis que seulement 20% affirment ne pas en percevoir (8,3% sont sans opinion). Ainsi, les enseignants identifient significativement plus de tensions dans l'école, entre les élèves de classes différentes, qu'au sein même de chacune des classes.

Pour expliquer ce phénomène, deux hypothèses peuvent être avancées : tout d'abord, il est tout à fait envisageable que le travail effectué spécifiquement par chaque enseignant au sein de sa classe concernant la formation générale et les capacités transversales inscrites au Plan d'Étude Romand ait porté ses fruits et renforcé le sentiment d'appartenance. Ensuite, nous pouvons également imaginer que les élèves ont davantage l'occasion de se rassembler selon des groupes culturels et linguistique lors des récréations, puisqu'ils ne sont alors pas « contraints » à entretenir des relations interculturelles. En outre, la vitalité de chacun de ces groupes culturels peut également influencer le type de stratégie utilisée par ces derniers ; plus les membres d'un groupe sont nombreux, plus les possibilités et préférences de ces derniers pour des stratégies comprenant un maintien culturel sont probables.

En effet, un élément important qui ressort des entretiens menés avec les enseignants est la question du manque de lien entre les élèves des classes d'accueil et les autres élèves scolarisés en classe « ordinaire ».

« Ce que j'ai pu voir dans les moments plus informels et les récréations c'est que ces enfants restent entre eux [les enfants qui sont logés dans le centre d'hébergement collectif]. Bon pas tous, certains enfants se mélangent peut-être plus facilement, peut-être ceux qui ont acquis une meilleure maîtrise du français et noué d'autres amitiés » (une éducatrice)

« C'est des enfants qui restent pas mal entre eux à la récréation. Ils se regroupent entre eux. Alors les autres ne vont pas forcément faire l'effort d'aller les chercher. Alors pour les deux élèves de ma classe [qui sont en classe d'accueil à 50%], il y en a un qui s'est bien intégré et qui joue avec ses copains de la classe à la récréation. Mais mon autre élève dès que c'est la récréation elle va vers ses copines du [centre d'hébergement collectif]. Donc voilà, les autres filles ne vont pas faire l'effort d'aller la chercher puisqu'elle est déjà avec d'autres copines » (une enseignante)

« Ce qu'on constate quand-même c'est que les enfants qui sont à 50% en classe d'accueil et 50 % en classe ordinaire disent quand même à quel point c'est difficile car ils n'appartiennent pas à cette vraie classe. Certains enfants ont quand-même pu dire que c'est difficile parce que des élèves ont dit : tu ne fais pas partie de notre classe » (une éducatrice)

Au niveau des parents, les résultats sont bien différents et les problématiques liées à l'interrogation des élèves logés dans le centre d'hébergement collectif semblent peu connues. Seuls 25% d'entre eux sont plutôt d'accord avec le constat de l'existence de difficultés relationnelles au sein de la classe de leur enfant, tandis que 50% d'entre eux sont plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord (25% sont sans opinion). Les résultats sont assez semblables au niveau de l'école ; 33,3% des parents notent l'existence de tensions entre les élèves à ce niveau, tandis que 50% d'entre eux n'en ont pas ou peu relevées (16,6% sont sans opinion). Ce constat se retrouve également dans les entretiens où une majorité des parents

dit ne pas avoir remarqué d'éléments témoignant de difficultés relationnelles liées aux cultures ou aux langues. Toutefois, une petite minorité d'entre eux nous a dit avoir eu connaissance de comportements racistes, de moqueries et de tentatives d'intimidation à l'égard d'enfants d'origine étrangère.

Ces résultats sont néanmoins à nuancer, puisque, d'une part, ils découlent d'observations indirectes ou du discours rapporté de leurs enfants, qui ne leur racontent pas nécessairement tout ce qui se déroule à l'école, et d'autre part, il peut également être difficile pour les parents de reconnaître que leur enfant entretient des préjugés et ostracise d'autres camarades. Il est donc possible que les parents interrogés n'aient pas eu connaissance des tensions et préjugés culturels entre les élèves si leur propre enfant n'y a pas été confronté.

Ces limites doivent être prises en compte dans notre analyse et nous devons donc considérer qu'une absence d'évolution des relations entre les élèves selon les perceptions des parents n'est pas nécessairement significative d'une absence effective d'impact sur le vivre ensemble. Ces limites permettent toutefois d'interpréter les différences de résultats des questionnaires entre les réponses des enseignants et celles des parents, synthétisées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7 : Préexistence de difficultés relationnelles entre les élèves

	Existence de difficultés relationnelles au sein des classes		Existence de difficultés relationnelles au sein de l'école	
	Tout à fait d'accord / plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord / plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord
Enseignants	50%	37,5%	70,8%	20%
Parents	25%	50%	33,3%	50%

Il convient de noter que, dans les classes où il n'y a pas ou peu de difficultés préexistantes, nous ne pouvons que difficilement nous attendre à observer un impact positif visible du dispositif *LinguaPoly* sur le vivre ensemble. Il sera donc indispensable de prendre cela en considération lors de l'interprétation des résultats.

7.2 Une mise en valeur de la diversité Linguistique

Concernant les effets immédiats du dispositif sur la mise en valeur de la diversité linguistique, les avis des enseignants sont plutôt positifs, comme le révèlent les résultats synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 8 : Valorisation de la diversité linguistique et éveil aux langues

	Enseignants		
	Tout à fait d'accord / plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	Sans opinion
Le projet LinguaPoly a permis de valoriser la diversité culturelle et linguistique au sein de l'école	100%	-	-
Le projet LinguaPoly a favorisé la découverte, à l'oral, des différentes langues parlées dans la classe et dans l'école	95,8%	4,2%	-
Le projet LinguaPoly a favorisé la découverte, à l'écrit, des différentes langues parlées dans la classe et dans l'école (y compris les différents systèmes d'écriture)	87,5%	8,3%	4,2%
Le projet LinguaPoly a favorisé le développement d'attitudes positives face aux différentes langues et aux camarades qui les parlent	91,7%	4,2%	4,2%

Tous les enseignants sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec le fait que le projet a permis de valoriser la diversité linguistique et culturelle au sein de l'école, et a favorisé la découverte des différentes langues parlées dans la classe et dans l'école, à l'oral (selon 95,8% des enseignants) et à l'écrit (selon 87,5% des enseignants). La quasi-totalité d'entre eux affirme également que le projet a favorisé le développement d'attitudes positives face aux différentes langues et aux camarades qui les parlent.

Ces résultats positifs se reflètent également dans les entretiens semi-directifs comme le témoignent les trois extraits ci-dessous :

« Ce que moi j'ai pu constater c'est que tous les enfants avaient du plaisir. Tous les enfants étaient heureux de venir découvrir quelque chose. Ils étaient preneurs. Je pense à ceux qui ont découvert d'autres systèmes d'écriture, c'était le trophée d'avoir son nom dans une autre langue. Donc je trouve que c'était un moment

où les élèves étaient bien et il n’y en a pas un seul qui a mis les pieds au mur en disant que ça ne m’intéresse pas, au contraire » (éducatrice)

« Alors je pense que pour les élèves à qui on a fait une petite place pour leur langue au sein de l’école c’est forcément positif. Surtout pour les langues qui sont malheureusement peu valorisées dans notre société. Ça montre que l’école donne de l’importance à toutes ces langues. Mais je pense aussi que pour l’enfant qui ne parle que Français c’est une découverte fantastique. Et peut-être pour certains une prise de conscience de ce que c’est d’être allophone, d’être dans un environnement où tous les mots sont nouveaux » (une enseignante)

« Ils étaient très curieux. Ils ne réalisaient pas qu’il y avait toutes ces langues. (...) Ils ont découvert des langues qu’ils ne savaient même pas qu’elles existaient. Et c’est intéressant de voir l’éventail des langues qui existent autour d’eux » (une enseignante).

Concernant les parents, les résultats sont également positifs, comme le démontre le tableau ci-dessous :

Tableau 9 : Valorisation de la diversité linguistique

	Parents		
	Tout à fait d’accord / plutôt d’accord	Plutôt pas d’accord / pas du tout d’accord	Sans opinion
Le projet LinguaPoly a permis de valoriser la diversité culturelle et linguistique au sein de l’école	79,2%	12,5%	8,3%

Nous voyons que 79,2% d’entre eux sont tout à fait d’accord ou plutôt d’accord avec le fait que le projet a permis de valoriser la diversité culturelle et linguistique au sein de l’école de leur enfant. Une grande majorité de parents que nous avons pu interviewer a également beaucoup apprécié le fait qu’un dispositif visant à valoriser la diversité linguistique soit mis en œuvre dans le cadre scolaire et contribue à souligner la richesse des différentes langues auprès des élèves, sans uniquement mettre l’accent sur les langues et cultures des élèves des classes d’accueil, principales victimes de difficultés relationnelles.

« De manière très générale, rien que le fait qu'un projet comme cela soit mise en place, je trouve très très bien. Je trouve vraiment important de valoriser cette diversité et de valoriser ces différentes cultures et différentes langues. Je pense que dans la scolarité de nos enfants c'est un point qui est à mettre en avant. [...] Les critiques, elles fusent si les personnes ne parlent pas assez bien le français. Alors que là... » (un parent).

« Utiliser une multitude de langues pour dire voilà ça c'est notre commune, ça c'est les langues que nous trouvons dans notre commune et vous avez la joie d'y participer une matinée, ça c'était absolument excellent comme perspective. Au lieu de mettre tout le focus sur les enfants du [centre d'hébergement collectif], au lieu de leur langue, c'était vraiment excellent » (un parent).

Nous pouvons en conclure que, globalement, le projet a eu l'effet attendu sur la valorisation linguistique au moment de sa mise en œuvre. L'effet à court terme sur la valorisation linguistique, dépendant principalement des caractéristiques intrinsèques du projet, semble donc positif. Néanmoins, il est nécessaire que nous nous intéressions également aux effets *a posteriori*, afin de déterminer l'efficacité du projet à long terme sur la valorisation linguistique, puisque c'est bien cette dernière que visait sa mise en œuvre.

Dans notre questionnaire, nous avons donc également cherché à identifier un potentiel effet du dispositif à plus long terme. Nous avons ainsi interrogé les parents et les enseignants sur les attitudes des élèves vis-à-vis des langues étrangères, mais également de leur(s) propre(s) langue(s). Pour des raisons de clarté, les résultats sont synthétisés dans les tableaux suivants et seront discutés dans la suite de notre texte :

Tableau 10 et 11 : Indices d'impact positif à long terme sur la valorisation linguistique, selon les réponses des enseignants et des parents

	Enseignants		
	Tout à fait d'accord / plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	Sans opinion
Depuis la mise en place du projet LinguaPoly, les élèves utilisent quelques mots ou expressions de langues étrangères	25%	70,8%	4,2%
Depuis la mise en place du projet LinguaPoly, les élèves sont davantage motivés à apprendre une (ou plusieurs) langue(s) étrangère(s)	54,2%	20,8%	25%
Depuis la mise en place du projet LinguaPoly, les élèves mobilisent davantage leurs compétences en langues d'origine dans la classe	20,8%	54,2%	25%

	Parents		
	Tout à fait d'accord / plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	Sans opinion
Depuis la mise en place du projet LinguaPoly, mon enfant utilise quelques mots ou expressions de langues étrangères	41,7%	54,2%	4,2%
Depuis la mise en œuvre du projet LinguaPoly, mon enfant se montre davantage motivé à apprendre une langue étrangère	37,5%	50%	12,5%
Suite à la mise en œuvre du projet LinguaPoly, mon enfant fait preuve de davantage de curiosité et d'intérêt pour les langues et cultures étrangères	41,7%	45,8%	12,5%
Suite à la mise en œuvre du projet LinguaPoly, mon enfant montre de l'intérêt à partager sa langue et sa culture d'origine avec ses camarades	45,8%	41,7%	12,5%

Nous pouvons observer que du côté des enseignants les résultats sont mitigés et que l'effet du projet à long terme peut donc être discutable. Cependant, concernant la motivation pour l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères, les résultats obtenus sont plus probants puisque plus de la moitié des enseignants a constaté une évolution positive à ce sujet.

Pour expliquer ces résultats, il paraît pertinent de le mettre en lien avec la ponctualité du dispositif. A ce sujet, une remarque est revenue à cinq reprises dans les réponses des enseignants ; ces derniers se questionnent sur l'effet immersif et l'effet à long terme sur les attitudes des élèves que permet réellement la réalisation de seulement quatre activités par les élèves. Plusieurs enseignants suggèrent ainsi de prolonger *LinguaPoly*, en organisant de nouvelles éditions ou en donnant accès aux enseignants à des « kits clés en main » afin qu'ils puissent eux-mêmes mettre en œuvre ces prolongements. Nous pouvons d'ailleurs relever que 91,7% d'entre eux estiment que *LinguaPoly* peut inciter l'établissement scolaire à mettre en place des projets similaires (aucun n'est pas d'accord, et 8,3% n'ont pas d'opinion). Paradoxalement, nous pouvons également souligner que malgré cela, peu d'entre eux ont effectivement réalisé des activités de prolongement ou des mises en lien avec leur pratique ; 38,9% ont réalisé des activités de prolongement, 16,7% ont effectué une mise en commun sous forme de bilan et 44,4% n'ont rien fait du tout. Les élèves n'ont donc de loin pas tous eu l'occasion de remobiliser les connaissances acquises lors de la demi-journée *LinguaPoly*.

L'effet à long terme du dispositif sur la mobilisation par les élèves de leurs compétences en langue d'origine au sein de leur classe semble donc plutôt faible. Cela n'est pas particulièrement étonnant au regard de la faible proportion d'enseignants ayant effectué des prolongements, mais également au vu du fait qu'avant et pendant le projet, ils n'étaient déjà pas nombreux à avoir des occasions de mobiliser ces compétences.

En lien avec ce constat, le témoignage d'une enseignante souligne l'importance d'ancrer le projet *LinguaPoly* dans une continuité, notamment à travers des activités d'éveil aux langues. Ainsi, bien que l'enseignante ait accueilli très favorablement ce projet pédagogique, il est difficile pour elle d'évaluer son effet.

« J'ai pu rattacher le *LinguaPoly* aux sacs d'histoires, comme ça ce n'était pas parachuté comme ça (...) j'ai vraiment pu rebondir sur le *LinguaPoly* par les sacs d'histoires qui ont commencé avant et qui ont continué après mais je ne peux pas dire que j'ai vu tel ou tel effet ou qu'il y a eu un des changements de perceptions ou d'attitudes » (une enseignante).

Cette difficulté à évaluer le dispositif *LinguaPoly* a été une thématique récurrente au cours des entretiens. Toutefois, une majorité des enseignants suppose qu'un effet à long terme est probable.

« C'est difficile de parler d'impact pour un projet comme celui-ci. C'était un moment de partage avec les parents, un moment où l'école leur a enfin fait une vraie place. Et peut-être l'effet à plus ou moins long terme on peut l'imaginer quand on voit ce que les enfants ont vécu. L'une des activités qui m'a particulièrement touché c'était celle organisée par un papa qui parle Tamoul et qui est actuellement logé au [centre d'hébergement collectif]. Il a fait une petite activité toute simple pour les petites. Ils ont appris une chanson dans cette langue et après ils ont chanté cette chanson en faisant voler des cerfs-volants dans la cour de récréation. Et ce qui était merveilleux, qui m'a vraiment touché, c'est que dans le groupe il y avait une petite fille Sri Lankaise mais au début elle n'osait rien dire, pas un mot. Et après, quand elle a entendu les enfants essayer de chanter dans sa langue elle a commencé à chanter aussi. Et oui, on peut imaginer que cela a eu un impact positif sur cette petite. Elle a pu voir que l'école s'intéresse à sa langue d'origine » (une enseignante).

Du côté des parents, les résultats (présentés plus haut dans le tableau 11) sont positifs quant à l'impact du projet, mis à part concernant la motivation à l'apprentissage de langues étrangères.

Plus de 40% d'entre eux ont observé l'utilisation de mots ou expressions en langues étrangères et les traces d'un plus grand intérêt et d'une plus grande curiosité pour les langues et cultures étrangères de la part de leur enfant suite à la mise en place du projet *LinguaPoly*. De plus, plus de 45% d'entre eux ont observé un plus grand intérêt de leur enfant au partage de sa langue et de sa culture d'origine avec ses camarades, même si certains parents ont questionné la pertinence de cet objectif pour des enfants monolingues francophones. Toutefois, ils sont moins nombreux que les enseignants à avoir remarqué davantage de motivation de la part de leur enfant pour l'apprentissage de langues étrangères.

Plusieurs parents interrogés attribuent une absence d'effet à long terme au fait que leur enfant était déjà sensibilisé à la richesse induite par la diversité linguistique et culturelle. Cela ne signifie donc pas que le dispositif était fondamentalement inefficace, mais qu'il n'apportait pas (ou peu) de plus-value aux élèves déjà sensibilisés à cette thématique. D'autres participants ont toutefois pu constater un impact à plus long terme, se manifestant au travers de différentes attitudes.

Certains enfants montrent par exemple davantage d'intérêt et de reconnaissance pour les langues étrangères, et principalement pour celles de leurs camarades, et ont pris conscience que le plurilinguisme était une richesse et une valeur ajoutée pour la socialisation :

« Et puis quand on est allé au [centre d'hébergement collectif] où il y a les migrants qui habitent et qui sont scolarisés avec lui, il était fier de dire qu'il savait ce que c'était tigrinya. Je pense que c'est quelque chose qui va rester probablement dans son subconscient comme ça » (un parent).

« Elle avait déjà de l'intérêt il me semble. Mais c'est vrai que le fait qu'elle ait participé au projet je crois que ça l'a accentué, peut-être qu'elle est encore plus intéressée. [...] Elle dit en fait 'ma copine telle telle elle parle cette langue là à la maison, je ne savais pas'. Ou bien aussi 'mon copain parle que français, c'est dommage' » (un parent).

Enfin, d'autres parents ont évoqué un intérêt nouveau, immédiat ou différé, de leur enfant pour l'apprentissage d'une langue étrangère ou un regain d'intérêt pour leur langue d'origine :

« Oui, j'ai trouvé qu'elle était plus ouverte, plus attentive aussi. Souvent, elle me demande d'apprendre l'anglais car il y a aussi des copains qui parlent anglais à l'école » (un parent).

« Quand je lui ai demandé s'il avait envie d'apprendre une langue qui lui plait le plus, il a choisi l'arabe, mais qu'il commencera quand il aura 12 ans. Voilà (rires) » (un parent).

« Elle le fait plus maintenant parce que maintenant elle rentre et elle veut jouer à apprendre à parler portugais. Elle le faisait moins avant » (un parent).

Toutefois, pour les parents dont la famille a immigré à Genève relativement récemment, l'absence d'effet trouve plutôt sa cause dans le fait que ses enfants sont en plein processus d'acculturation et tentent de s'assimiler à leur nouveau contexte par des stratégies de survalorisation de la fonction pragmatique. De ce fait, ils semblent écarter les cultures qui ne sont pas dominantes dans le nouvel environnement scolaire et social :

« Mon plus jeune est surtout fier de s'être bien intégré dans sa classe et d'avoir de bons rapports avec ses camarades et sa maitresse. Pour lui, il est juste en train de vivre une très grande adaptation et intégration. Je ne crois pas qu'il arrive à se distancier pour apprécier [le fait qu'il est bilingue et qu'il a plusieurs cultures] » (un parent).

De manière générale, l'effet du dispositif sur la valorisation des langues et cultures étrangères ou d'origine semble peu visible chez les élèves « déjà sensibilisés » à ce sujet. En effet, selon la majorité des parents, *LinguaPoly* a davantage permis une exposition aux différentes langues qu'une réelle valorisation de l'identité culturelle et linguistique des élèves qui les parlent, ce qui ne nous paraît pas particulièrement étonnant au vu du fait que les élèves n'ont pas forcément pu mobiliser leurs compétences en langue d'origine (ce point sera détaillé dans la partie 7.3).

Néanmoins, certains enfants semblent désormais témoigner plus d'intérêt et de reconnaissance pour les langues des autres élèves, voire même pour leurs propres langues familiales, et semblent avoir pris conscience de la richesse induite par le plurilinguisme.

Les différences de résultats que nous pouvons observer entre les enseignants et les parents peuvent être interprétées en les liant au contexte dans lesquelles les attitudes des enfants ont été observées ; en effet, la motivation pour l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères sera probablement plus visible en contexte scolaire, et notamment lors des cours de langues. Au contraire, l'intérêt pour les langues et cultures étrangères, ainsi que pour le partage de(s) langue(s) et culture(s) d'origine des enfants, aura probablement plus de possibilités de se manifester dans la sphère familiale, car d'une part, les échanges entre les parents et leurs enfants sont plus libres et plus personnels, et d'autre part, les occasions s'y prêtent davantage, comme par exemple lors de sorties culturelles familiales, de voyages à l'étranger, via les médias, ou encore, lors d'invitation de camarades à domicile. Néanmoins, nous pouvons considérer que la ponctualité du dispositif, ou du moins le faible taux de remobilisation des contenus abordés dans le projet *LinguaPoly*, constituent une limite importante à l'effet du projet à long terme.

7.3 La mobilisation des compétences Linguistiques

Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants montrent que 62% d'entre eux estiment que le projet *LinguaPoly* a favorisé la mobilisation de compétences en langues d'origine des élèves. Le taux élevé d'enseignants n'ayant pas opinion sur cette question s'explique par le fait qu'il était difficile pour eux d'avoir une vision globale des activités auxquelles ont participé leurs élèves puisque ces derniers étaient répartis par groupe de 4 et circulaient de manière indépendante entre les stands de langues.

Tableau 12 : Mobilisation des compétences en langue d'origine

	Enseignants		
	Tout à fait d'accord / plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	Sans opinion
Le projet LinguaPoly a favorisé la mobilisation de compétences en langue d'origine des élèves	62,5%	16,7%	20,8%

Plusieurs enseignants ont tout de même témoigné des retours positifs d'élèves ayant pu mobiliser leurs langues d'origine lors d'une activité *LinguaPoly*.

« L'un de mes élèves était très fier de montrer à ses camarades qu'il savait écrire en arabe. Et il a aidé tout le monde à faire le jeu avec les lettres arabes » (une enseignante).

« Ça les a vraiment valorisé de faire ces activités dans leur langue. De montrer ce qu'ils savaient. Et après ils ont dit waouh j'ai réussi à faire encore d'autres langues. Eux-mêmes étaient contents de découvrir encore des langues » (une enseignante de classe d'accueil).

Cependant, lors des entretiens menés avec les parents d'élèves, certains ont pu faire part d'une certaine déception de leurs enfants à ne pas avoir pu réaliser une activité dans leur langue d'origine. La soirée publique a néanmoins permis à quelques-uns de participer aux activités présentées par leurs parents ; ils ont ainsi pu saisir l'opportunité de mobiliser leurs compétences en langue d'origine et de les valoriser aux yeux des autres enfants.

« Ma fille était contente d'enseigner aux autres enfants comment elle jouait cette activité. Oui, je pense que *LinguaPoly* elle aimait beaucoup parce qu'elle aime aussi 'démonstrer', montrer les autres langues qu'elle peut parler » (un parent).

« Même s'il n'est pas venu à mon poste, il est venu ensuite le soir quand il y avait tout le monde et ouais ouais il a fait le malin (rires) » (un parent).

« En fait quand il était là pour la soirée (...) là il y avait ses copains donc il venait voir et puis ses copains aussi. Il était très intéressé et cette convivialité, cette bienveillance, ça s'est partagé, beaucoup des bons moments » (un parent).

Il est vrai que pour des raisons logistiques, liées à l'envergure du projet et au manque de parents bénévoles pour représenter toutes les langues des élèves, il n'a pas été possible de s'assurer que chacun des élèves puisse faire une activité dans laquelle il aurait pu mobiliser ses propres compétences en langue d'origine. Cela s'avère regrettable étant donné qu'outre le fait de présenter les différentes langues présentes dans l'école, *LinguaPoly* visait également à valoriser les parcours et les répertoires langagiers individuels en vue de favoriser l'intégration de tous les élèves.

7.4 Éveiller aux langues en mobilisant les objectifs du PER

Lors des soirées de préparation, parents et enseignants ELCO ont imaginé et créé des activités ludiques, ou se sont réapproprié des jeux existants, permettant une découverte linguistique. Au total, ce sont 102 activités en 25 langues qui ont été proposées lors des quatre demi-journée *LinguaPoly*.

Langues	Nombres d'activités
Albanais	9
Allemand	4
Anglais	9
Arabe	15
Catalan	1
Espagnol	5
Éwé	2
Français	3
Farsi	8
Italien	8
Japonais	4
Latin	2
Multilingue	11
Néerlandais	1
Népalais	1
Polonais	1
Portugais	1
Russe	1
Somali	2
Suédois	1
Suisse-allemand	2
Tamoul	9
Tigrinya	4
Turc	2
Ukrainien	1

Pour chaque activité, les parents et les enseignants ELCO ont pu identifier, avec l'aide du BIE et des membres de l'équipe ERDIE, les objectifs d'apprentissage des champs disciplinaires, de la formation générale ainsi que les capacités transversales mobilisés. Si toutes les activités comprenaient des objectifs du domaine « *Langues* », près d'un quart d'entre elles étaient également liées à des objectifs de « *Mathématiques et Sciences de la nature* » tandis que de nombreuses autres permettaient de travailler des objectifs propres aux « *Sciences humaines en Sociales* ». En outre, de par la nature ludique du dispositif *LinguaPoly*, une majorité des activités ont incorporé des objectifs de « *corps et mouvement* » ou d'« *Art* ».

Selon de nombreux parents, les élèves ont particulièrement apprécié l'aspect ludique des activités qui leur ont été proposées, qu'il s'agisse de jeux à proprement parler, ou d'activités d'écriture dans des alphabets qu'ils ne connaissaient pas encore et qu'ils ont assimilé à des « dessins ».

« Elle m'a dit que c'était sympa et qu'ils avaient bien rigolé. Ils avaient apprécié en tout cas et elle était toute contente. [...] Elle a aimé surtout la façon d'écrire qui ressemblait à des dessins en fait. Ça change de nous » (un parent).

« Chaque fois qu'il y avait un côté qui intégrait plusieurs sens, du goût, du mouvement, c'était toujours plus intéressant pour eux. [...] C'est surtout le jeu avec la langue qui leur a vraiment plu » (un parent).

Néanmoins, nous avons également pu remarquer au travers des entretiens que dans certains cas l'aspect ludique occupait parfois toute l'attention des élèves, au détriment de la découverte des langues elles-mêmes.

« La petite se souvenait plus bien des noms des langues qu'elle avait faites, mais elle nous a raconté les jeux sans pouvoir nous dire dans quelle langue c'était » (un parent).

D'autres élèves semblent avoir particulièrement aimé découvrir les langues, et les discours des parents nous ont permis d'effectuer deux observations à ce sujet. Tout d'abord, pour la majorité des élèves, les langues et/ou les alphabets « éloignés » des langues qu'ils connaissaient semblaient particulièrement les intéresser.

« Il a été très impressionné par la découverte des langues auxquelles il n'avait jamais été confronté à la maison. [...] Enfin certaines langues comme ça, le tigrinya, ça l'a beaucoup marqué. Ça l'a plus frappé si les langues étaient éloignées. Il était très content » (un parent).

« Elles se sont vraiment amusées à écrire leur nom en japonais et en arabe, peut-être le farsi. Ça elles étaient assez contentes, surtout le fait que ça représente leur prénom. Ça change un peu de leur présenter d'autres alphabets » (un parent).

Ensuite, les élèves ont en général montré davantage de curiosité pour les activités représentant les langues de leurs « copains et copines ».

« Oui, tout à fait. Elle a parlé des stands qu'elle a fait. Particulièrement qu'elle était au stand de langue arabe et puis c'est la langue de sa meilleure copine donc elle était fière d'apprendre quelques mots » (un parent).

« Et aussi, pendant les soirées elles ont dit 'oui je voudrais bien voir tamoul parce que ma copine de l'autre classe, elle parle aussi tamoul et je voudrais bien comprendre un peu mieux comment ça marche pour sa langue' » (un parent).

L'aspect relationnel semble donc occuper une place importante dans les représentations et l'intérêt qu'ont les élèves au sujet de la diversité linguistique.

Les enseignants interrogés ont tous fait part de leur satisfaction quant à la qualité et la diversité des activités.

« La diversité des activités proposées était juste super. Je n'ai pas eu le temps de tout voir mais j'ai vu qu'il y avait des choses très ludiques pour les petits, des choses un peu plus réflexives pour les grands » (une enseignante)

« Je me réjouissais de découvrir et j'étais assez contente que pour une fois je n'étais pas trop impliquée dans la préparation et je dois dire que cette attente a été récompensée parce qu'en 1P-2P on a eu la chance de ne pas avoir à tenir un poste et que j'ai pu circuler et vraiment voir les différents postes, c'était extrêmement riche. J'ai trouvé les idées vraiment fantastiques, toutes simples. Et je me suis dit pour une fois voilà ce n'est pas les enseignants qui apportent ça c'est les parents et des petites idées mais tellement jolies, toutes simples mais originales » (une enseignante)

« Mais vraiment les activités étaient super bien construites. Les jeux étaient vraiment chouettes. C'était très bien pensé » (une enseignante).

« Je souligne la qualité de ce qui a été amené ici. Ce n'était pas juste du folklore. Et ça j'ai trouvé important » (une enseignante).

Pour ce qui est de l'animation des activités, certains enseignants ont été sollicités pour animer des activités lors des demi-journées *LinguaPoly* afin de combler le manque de parents. D'après le discours de certaines enseignantes, nous constatons que le fait de ne pas avoir pu prendre connaissance des activités au préalable a été difficilement vécu malgré la prise en main aisée.

« Les activités étaient clé en main sans soucis. C'était très facile à comprendre. Mais c'est vrai que le truc de recevoir à la dernière minute. Moi j'ai aucun souci mais c'est vrai que j'ai des collègues peut-être plus anxieux c'était très anxiogène chez eux de ne pas savoir jusqu'à la dernière minute ce qu'ils allaient devoir faire » (une enseignante).

« J'ai animé un atelier quand je suis venue avec ma classe. Donc un peu dans la découverte car on ne savait pas trop à quoi s'attendre. On ne savait pas quel atelier on allait devoir faire, mais ce n'était pas très compliqué. C'était sympa de voir comment les enfants ont participé et comment ils se sont mis dans

l'activité. (...) moi j'avais un jeu en Allemand donc j'ai trouvé sympa de montrer qu'on pouvait aussi s'amuser avec une langue qu'on apprend en classe » (une enseignante).

7.5 Favoriser le vivre ensemble

Intéressons-nous maintenant à l'effet du projet *LinguaPoly* sur le vivre ensemble au sein de l'établissement scolaire, que ce soit au niveau des écoles, des classes, voire même de la sphère familiale des élèves. Pour ce faire, nous allons porter la suite de notre analyse sur les résultats synthétisés dans les tableaux ci-dessous :

Tableaux 13 et 14 : Indices d'impact positif à long terme sur le vivre ensemble, selon les réponses des enseignants et les parents

	Enseignants		
	Tout à fait d'accord / plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	Sans opinion
Le projet LinguaPoly a permis de valoriser les élèves qui étaient discriminés auparavant	30,4%	34,8%	34,8%
Le projet LinguaPoly a permis une meilleure collaboration entre les élèves	12,5%	58,3%	29,2%
Au sein de la classe, les élèves font preuve de davantage de tolérance suite à la mise en place du projet LinguaPoly	41,7%	33,3%	25%
Lors des récréations, les différents groupes d'élèves se mélangent désormais davantage suite à la mise en place du projet LinguaPoly	8,3%	45,8%	45,8%
Je pense que le projet LinguaPoly a eu un effet positif sur le vivre-ensemble au sein de la classe et de l'école	66,7%	8,3%	25%

	Parents		
	Tout à fait d'accord / plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord / pas du tout d'accord	Sans opinion
Mon enfant m'a fait part d'une amélioration dans ses relations avec ses autres camarades suite à la mise en place du projet LinguaPoly	8,3%	62,5%	29,2%
Mon enfant a tissé de nouveaux liens avec certains camarades	25%	50%	25%

Tout d'abord, nous soulignons que 66,7% des enseignants estiment que le projet *LinguaPoly* a eu un effet positif sur le vivre ensemble au sein de la classe et de l'école. Étant donné qu'il s'agit d'un dispositif ponctuel, nous estimons que ce résultat est très encourageant.

Néanmoins, certains résultats nous interpellent et nous permettent de dégager quelques pistes d'amélioration. L'une des constatations qui nous semble particulièrement significative est que seuls 30,4% des enseignants considèrent que le dispositif en lui-même a permis de valoriser les élèves qui étaient discriminés auparavant. Il est alors pertinent pour notre analyse de souligner le fait que, lors de la conception des activités, il n'a pas été explicitement demandé aux parents et aux ELCO de réaliser des activités collaboratives. Si nous mettons cette observation en lien avec le fait que les élèves n'ont pas nécessairement participé à une activité dans leur(s) langue(s) d'origine et que les identités culturelles et linguistiques des enfants (discriminés ou non) n'ont pas (obligatoirement) été mobilisées ou valorisées au cours des activités comme elles l'auraient été si les élèves avaient été amenés à collaborer et à devoir utiliser les compétences de chacun comme des ressources.

Nous pouvons également distinguer, dans les réponses des enseignants, des variations entre les résultats observés dans les classes et dans les écoles qui peuvent notamment être interprétées en les mettant en lien avec certains facteurs contextuels.

Tout d'abord, nous pouvons relever que la collaboration entre les élèves ne s'est améliorée que dans 12,5% des classes, tandis que la tolérance semble avoir augmenté dans 41,7% d'entre elles à la suite de *LinguaPoly*. Ces résultats, dont l'écart peut à première vue sembler paradoxal, peuvent se manifester différemment en classe ; alors que la collaboration nécessite l'établissement de contacts actifs et volontaires entre les élèves, la tolérance ne nécessite pas nécessairement de contact entre eux. Ces résultats portent ainsi à croire que *LinguaPoly* a pu contribuer à accroître le respect entre les élèves sans pour autant encourager les relations entre ces derniers. Néanmoins, pour soutenir cette hypothèse, il aurait été nécessaire d'avoir des exemples concrets de la manière dont la tolérance s'est exprimée en classe. En outre, une plus grande mobilisation des langues et cultures d'origine des élèves dans le dispositif aurait probablement encouragé leur collaboration, puisque ces dernières auraient été valorisées et perçues comme des ressources par leur pairs, de façon potentiellement durable.

Au niveau des écoles, l'effet du dispositif paraît encore moins prononcé puisque selon les enseignants, non seulement les groupes d'élèves ne se mélangent pas beaucoup plus qu'auparavant, mais en plus, les disputes ne semblent pas avoir significativement diminué, alors que les difficultés relationnelles initiales étaient plus fréquentes dans ce contexte que dans les classes selon nos résultats présentés précédemment.

Nous pouvons avancer trois hypothèses pour expliquer ces résultats : premièrement, puisque l'une des limites du questionnaire relève du fait qu'il ne nous a pas précisément informé sur la teneur des tensions entre élèves, nous pouvons imaginer que ces derniers ne sont en réalité pas de nature culturelle ou linguistique, même si cela nous semble peu probable puisque l'intervention du BIE a été demandée précisément en raison de ce genre de difficultés. Deuxièmement, en raison du fort taux d'enseignants sans opinion, nous pouvons estimer que nombre d'entre eux n'ont simplement pas eu l'occasion d'observer de telles améliorations en assistant par exemple aux récréations. Néanmoins, là encore, cette hypothèse semble elle aussi peu vraisemblable, puisque dans ce cas, ils auraient coché la case « sans opinion », alors qu'ici près de la moitié des enseignants affirme qu'il n'y a pas eu d'évolution. Enfin, il est possible que l'impact du dispositif ait été véritablement faible sur la dimension du vivre ensemble, auquel cas son efficacité devrait être remise en question. Bien que cette dernière hypothèse soit probable, elle est toutefois contradictoire avec le fait que deux tiers des enseignants estiment que le projet *LinguaPoly* a eu un effet positif sur le vivre ensemble au sein de la classe et de l'école. Comment alors expliquer un tel paradoxe entre les résultats obtenus, si ce n'est par le fait que les premiers reposent sur des observations concrètes tandis que les derniers relèvent d'appréciations subjectives ?

L'analyse des entretiens menés avec les enseignants confirme la difficulté d'observer de tels effets sur le vivre ensemble mais dévoile tout de même que ces derniers sont convaincus du potentiel effet à long terme du dispositif *LinguaPoly*.

« Ça c'est des choses qui doivent se travailler au quotidien. Ce n'est pas parce qu'ils ont fait une activité comme ça qu'on va pouvoir tout changer. (...) mais c'est une pièce du puzzle » (une enseignante).

« C'est difficile à évaluer après je suis persuadée qu'ils en ont tous retiré quelque chose qui va un jour ou l'autre ressortir parce que ça fait partie des expériences de la vie et c'est ça qui les aide à grandir. Même si on ne peut pas le voir ou le quantifier c'est quelque chose qui reste. Ils avancent avec ça et je pense que c'est précieux » (une enseignante).

« Donc oui ça serait intéressant de découvrir quel pourrait être l'impact à plus ou moins long terme de cette découverte de la langue. Mais oui un enfant de ma classe a dit une petite phrase en arabe à son camarade qui parle cette langue et j'ai trouvé ça très beau. Ça a peut-être permis de créer un petit lien avec cet enfant » (une enseignante).

Quant aux parents, ils sont uniquement 8,3% à avoir eu connaissance de l'amélioration des relations de leur enfant en classe, et seulement 25% à avoir constaté l'émergence de nouvelles relations entre leur enfant et certains camarades (n'étant pas précisé si les camarades en question appartiennent au même groupe socio-culturel ou non). Nous devons néanmoins nuancer ce résultat (ainsi que les suivants), compte tenu du fait que des difficultés relationnelles initiales n'avaient été distinguées que par 50% des

enseignants et 25% des parents dans les classes, et par 70,8% des enseignants et 33,3% des parents dans les écoles, et que dès lors ceux qui n'en ont pas observé sont moins susceptibles d'identifier une amélioration significative, ce qui ne signifie pas pour autant que le dispositif n'a pas été efficace. De plus, les réponses des parents résultent d'observations indirectes, et comme nous l'avons déjà mentionné, ils ne sont que peu représentatifs de la population de réfugiés et de requérants d'asile dont les enfants sont les principales victimes de difficultés relationnelles.

7.6 Renforcer le lien famille-école

Le projet *LinguaPoly* a offert à un grand nombre de parents impliqués dans son élaboration l'opportunité de faire des rencontres ou d'approfondir des relations existantes, tout en valorisant les langues et cultures en présence.

« Mais en fait, moi entre parents, j'ai fait beaucoup de connaissances entre parents de différentes langues. Donc pour moi, pour faire le network-parents, c'était une très bonne opportunité » (un parent).

« Alors j'ai trouvé que c'était un très chouette échange, rien que pour moi en tant que maman, j'ai trouvé très sympa le fait de rencontrer des gens de plein de cultures différentes, avec des langues différentes, aux soirées de préparation. [...] Ça j'ai trouvé que c'était très sympa car j'ai pu aussi moi apprendre des choses » (un parent).

« Je crois que ce qu'on a ... Je reviens à cet aspect communautaire parce qu'on a pu se rencontrer en dehors d'un moment où on va chercher les enfants à l'école [...]. On avait une plateforme commune. Ça, ça engendre juste plus de conversations et il y a plus de rencontres dans la communauté et donc en voyant les parents quand on dépose les enfants à l'école, il y a plus d'opportunités de leur parler et de créer des relations » (un parent).

D'une certaine manière, le projet a donc contribué à l'intégration de ces derniers dans la population des parents d'élèves puisqu'en plus de développer des relations ils ont pu valoriser leurs identités culturelles et linguistiques qui constituaient les ressources nécessaires à l'élaboration des activités.

En revanche, puisque les parents n'ont que très peu fréquenté les enseignants durant l'élaboration et la mise en œuvre du dispositif, l'impact sur leurs relations est quasi inexistant.

« Pendant le projet ... je n'ai pas eu particulièrement pendant le projet. J'ai dit bonjour et ils ont vu que j'étais là et puis c'est tout. [Et après le projet,] non, pas du tout, pas particulièrement non » (un parent).

Seule un parent a été abordée par l'enseignante de son fils, laquelle l'a invitée à venir en classe pour lire une histoire en polonais.

« D'ailleurs, suite à *LinguaPoly*, j'ai discuté avec la maîtresse de mon fils et elle m'a demandé est-ce que je pourrais éventuellement lire une histoire en polonais en classe » (un parent).

Du point de vue des enseignants, il en ressort une valorisation de la contribution des parents dans ce projet pédagogique et une ouverture de l'école aux parents.

« Je pense que c'était une mise en valeur des familles. Je pense que ça les aide aussi à s'intégrer et à prendre une place dans l'école » (une enseignante).

« Il y a des parents qui m'ont dit que c'était une grosse charge de travail mais globalement qui étaient très content et qui ont eu beaucoup de plaisir à être dans les murs de l'école. Et je pense que ça a créé des liens entre les parents » (une enseignante).

Nous soulignons donc le fort potentiel du dispositif *LinguaPoly* pour favoriser les relations famille-école dans la mesure où les enseignants seraient davantage acteurs du projet, en collaboration avec les parents d'élèves. En effet, dans cette première phase pilote, les enseignants n'étaient pas mobilisés pour la conception et la mise en œuvre du projet, et il y a donc eu peu de moments d'échange avec les parents d'élèves.

7.7 La satisfaction des acteurs

D'une façon générale, l'analyse des questionnaires a montré que 91,7% des enseignants ayant animé une activité estiment que la réalisation du projet a répondu à leurs attentes. Cet enthousiasme pour le dispositif *LinguaPoly* se retrouve également unanimement chez les enseignants interviewés.

« Moi je suis satisfaite de ce projet. Je trouve que c'est un très beau projet. Et je pense que c'est des projets qui sont nécessaires dans la réalité qu'on a nous. On va accueillir encore six nouveaux élèves l'année prochaine donc il faut que nos élèves soient ouverts et qu'ils prennent ces enfants avec eux et pas que ça soit les enfants du [centre d'hébergement collectif] et voilà. Donc oui ce genre de projet c'est hyper positif » (une enseignante)

« J'ai apprécié l'organisation et toute la préparation de la matinée. Ce devait être un énorme challenge de proposer des activités à un si grand nombre d'enfants. Mais le défi a été relevé, tout était anticipé, les enfants savaient exactement où ils devaient aller. Les parents ont bien joué le jeu également » (une enseignante).

Nombreux sont ceux qui ont également fait part de la satisfaction de leurs élèves.

« Les enfants étaient super enthousiastes. Dès que ça a cette forme de jeu, de rallye, les enfants adorent. En parlant avec mes élèves de retour en classe, ils ont tous dit que c'était très chouette (...) Les parents d'élèves de ma classe ont aussi beaucoup apprécié. Donc ça a eu une jolie portée » (une enseignante).

« Moi je les ai sentis vraiment très très contents. On a discuté après et ils étaient ravis. La frustration c'était de ne voir que 4 jeux. Je pense qu'ils auraient bien voulu en voir un peu plus. Mais tous ont trouvé ça hyper enrichissant. Ils ont été étonnés de pouvoir faire des choses dans d'autres langues comme ça » (une enseignante).

Certains enseignants ont tout de même émis quelques réserves quant à la communication autour du projet ainsi qu'une certaine frustration, pour ceux qui ont animé une activité, de ne pas avoir pu prendre connaissance de cette dernière auparavant. Ainsi, 25% d'entre eux n'ont pas trouvé les objectifs du projet suffisamment clairs, et 50% déplorent ne pas avoir reçu suffisamment d'aide au moment de l'animation des activités. Les raisons invoquées relèvent principalement du fait qu'ils n'ont pu prendre connaissance des activités que le matin même, au moment de devoir les animer, sans possibilité de se préparer préalablement (6 enseignants), mais également du fait que certains d'entre eux ont dû animer une activité dans une langue qu'ils ne maîtrisaient pas (4 enseignants). Un plus grand investissement des enseignants dans la partie de préparation du projet aurait très probablement été bénéfique, tant pour les raisons pratiques évoquées que pour la cohérence du projet.

Quant aux parents ayant réalisé et animé une ou plusieurs activités, ils sont plus critiques au sujet de la réalisation du projet puisque seulement 75% d'entre eux affirment qu'elle a répondu à leurs attentes. 25% d'entre eux n'ont pas trouvé les objectifs assez clairs, mais uniquement 8,3% déplorent un manque d'aide lors de la conception et/ou de l'animation. En revanche, ils sont plusieurs à déplorer des problèmes de type organisationnel (perte de documents nécessaires à l'animation des activités, manque de matériel utile à la fabrication de certains éléments des activités, attribution d'une activité qu'ils n'ont pas élaborée ou en une langue inconnue) (3 parents), mais également une certaine frustration quant au manque de valorisation du rôle des parents. Cela peut donc expliquer le fait que pour 25% d'entre eux, le projet n'a pas répondu à leurs attentes.

Néanmoins, au travers des entretiens, nous avons pu constater que de nombreux parents se sont montrés satisfaits à l'égard du dispositif, tant au niveau de sa forme que de ses objectifs. Plusieurs d'entre eux ont par exemple trouvé très pertinent que le dispositif prenne une forme ludique, permettant ainsi un grand engagement des élèves. Une grande majorité de parents a également beaucoup apprécié le fait qu'un dispositif visant à valoriser la diversité linguistique et culturelle soit mis en œuvre dans le cadre scolaire et contribue à souligner la richesse des différentes langues auprès des élèves, sans uniquement mettre l'accent sur les langues et cultures des enfants des classes d'accueil, principales victimes de difficultés relationnelles.

« De manière très générale, rien que le fait qu'un projet comme cela soit mise en place, je trouve très très bien. Je trouve vraiment important de valoriser cette diversité et de valoriser ces différentes cultures et différentes langues. Je pense que dans la scolarité de nos enfants c'est un point qui est à mettre en avant. [...] Les critiques, elles fusent si les personnes ne parlent pas assez bien le français. Alors que là... » (un parent).

« Utiliser une multitude de langues pour dire voilà ça c'est notre commune, ça c'est les langues que nous trouvons dans notre commune et vous avez la joie d'y participer une matinée, ça c'était absolument excellent comme perspective. Au lieu de mettre tout le focus sur les enfants du [centre d'hébergement collectif], au lieu de leur langue, c'était vraiment excellent » (un parent).

Concernant les aspects plus « pratiques » du projet, bien que certains parents aient été satisfaits, d'autres se sont montrés plus critiques à ce sujet.

Nombre d'entre eux ont par exemple déploré le fait que le document qu'ils ont reçu, et qui visait à présenter non seulement le projet, mais également son déroulement et les modalités d'inscriptions, n'ait pas été suffisamment clair et compréhensible.

« Moi en tout cas quand j'ai lu le papier distribué aux élèves, avant de mettre en place le projet, là où il fallait s'inscrire pour les ateliers, moi j'ai bien compris ou je devais m'inscrire. [...] Par contre, il y avait beaucoup de parents qui m'ont dit qu'ils n'avaient pas vraiment compris comment il fallait s'inscrire [...]. Qu'ils n'avaient pas compris l'explication sur la brochure qui présentait le projet et les inscriptions » (un parent).

Ce manque de clarté peut en partie expliquer le faible nombre de parents inscrits, mais également les désistements auxquels les organisateurs ont dû faire face. En effet, certains parents semblent s'être inscrits à certaines étapes du projet sans savoir ce qui était précisément attendu d'eux, et avoir finalement renoncé lorsqu'ils ont pris conscience de l'investissement que cela représentait, ou parce qu'ils n'ont pas reçu les informations nécessaires.

De plus, l'un des parents estime que l'investissement en temps et en énergie qui a été demandé aux parents s'étant impliqués dans le projet n'a pas été suffisamment mis en valeur dans les discours officiels lors des soirées de clôture, ce qui a pu engendrer une certaine frustration.

« Dans les soirées, dans les discours des soirées, je trouvais bien qu'il y avait différents acteurs qui participaient dans la présentation de ce qu'on avait fait. J'aurais dit que peut-être la prochaine fois on pourrait un peu plus mentionner le travail de soutien des parents dans le projet. Car j'avais un peu l'impression que tous les acteurs dans la préparation disaient ce qu'ils avaient fait, mais en fait c'était

surtout les parents qui avaient préparé le contenu du jeu entier. Peut-être dans le futur ça pourrait être un peu mentionné plus » (un parent).

De manière générale, nous pouvons questionner l'efficacité de la communication autour du projet avant son lancement, notamment concernant son déroulement, et le rôle et l'implication de chacun dans le projet (mentionnés par 10 enseignants, 1 parent). Une communication lacunaire pourrait en effet expliquer le peu de parents s'étant impliqués dans la préparation du projet. Par ailleurs, une plus forte mobilisation des parents et des enseignants lors des phases de préparation et d'animation aurait probablement permis une meilleure appropriation des activités par les enseignants, mais également la possibilité de réaliser des activités en groupes afin de limiter la charge de travail et le temps investi par chacun.

Il est cependant important de garder en tête qu'il s'agit d'un projet pilote d'une très grande envergure, qui a constitué un défi logistique considérable. Les quelques ajustements organisationnels et de communication autour du projet ne doivent donc pas occulter le fait qu'une très grande majorité des élèves, des parents et des enseignants étaient satisfaits du format et du contenu du dispositif.

8. Conclusion et discussion

Au cours de notre analyse, tant sur la base des questionnaires que des entretiens semi-directifs, nous avons tenté d'évaluer l'effet que le projet *LinguaPoly* a eu sur la valorisation linguistique et le vivre ensemble des différents acteurs scolaires. Notre hypothèse préalable était que ce dernier permettrait l'attribution de valeurs positives sur les langues d'origine des élèves et se répercuterait également sur le vivre ensemble, permettant de ce fait une meilleure intégration de tous au sein de l'établissement. Toutefois, ce rapport a démontré que cet impact n'était pas facilement quantifiable.

De plus, il est important de rappeler que l'analyse des résultats nous a permis de constater que les difficultés relationnelles liées aux langues et aux cultures auxquelles devait contribuer à remédier le dispositif étaient très différents d'une école à l'autre et d'une classe à l'autre. Ainsi, l'établissement scolaire ne constitue pas un contexte homogène, et l'impact visible du dispositif est donc logiquement très variable d'une classe à l'autre, et d'un élève à l'autre.

8.1 Les résultats saillants

Dans ce rapport de recherche, nous avons pu mettre en évidence les résultats suivants :

- D'une façon générale, le projet *LinguaPoly* a été accueilli avec satisfaction par les élèves, les parents et les enseignants interrogés.
- Le dispositif a permis de valoriser la diversité linguistique des familles en proposant des activités d'éveil aux langues ludiques en lien avec les objectifs du PER. Toutefois, tous les élèves n'ont pas eu l'opportunité de mobiliser leurs compétences en langue d'origine puisque le dispositif n'a simplement pas pu s'assurer d'attribuer à ces derniers une activité dans une de leurs langues. Néanmoins, les soirées officielles de clôture ont été l'occasion, pour certains d'entre eux, d'effectuer des activités dans une langue qu'ils maîtrisent au moins partiellement, et ainsi de pouvoir valoriser leurs compétences aux yeux de leurs camarades.
- Le projet *LinguaPoly* a permis de valoriser les langues d'origines des élèves mais n'est pas suffisant pour assurer un effet persistant dans le temps. Selon notre analyse, cette conséquence est à mettre en lien avec ponctualité du dispositif et le manque de prolongements et de remobilisation lui ayant fait suite dans l'enseignement.
- Si une majorité des enseignants estime que le projet *LinguaPoly* a eu un effet positif sur le vivre-ensemble au sein de la classe et de l'école, nous constatons qu'il y a eu peu d'effet sur

l'intégration des différents groupes d'élèves puisqu'il ne semble pas y avoir de différence notable quant aux liens formés entre eux.

- Nous constatons que l'implication des parents dans la mise en œuvre du projet *LinguaPoly* a permis d'établir de nouvelles relations entre eux. En outre, leurs identités linguistiques ont été valorisées et considérées comme des compétences-ressources lors de la phase d'élaboration du dispositif. En nous référant au modèle de Berry, nous pouvons considérer que *LinguaPoly* a donc favorisé leur intégration au sein de la population des parents d'élèves, ou du moins parmi les parents ayant participé au projet.
- Au niveau des relations entre les parents et les enseignants, qui n'ont pas eu beaucoup d'occasions de se côtoyer, aucune évolution notable n'a été identifiée.

Il est néanmoins nécessaire de préciser une nouvelle fois que ces résultats sont à considérer avec prudence puisque plusieurs facteurs ont potentiellement pu limiter notre analyse :

Tout d'abord, nous pouvons remettre en question la pertinence des entretiens et des questionnaires que nous avons menés avec les parents pour évaluer l'effet de *LinguaPoly* sur la dimension du vivre ensemble entre les élèves pour trois raisons. Premièrement, les parents qui ont participé à la recherche sont peu représentatifs de la population scolaire, qu'il s'agisse de la diversité culturelle et linguistique de l'établissement, ou du fait qu'au vu de leur intérêt pour le projet, ils sont, tout comme leurs enfants, probablement déjà sensibilisés à la valorisation linguistique, ce qui n'est pas nécessairement le cas de tous les parents de l'établissement. Deuxièmement, leurs enfants n'étant pas (ou très peu) concernés par des difficultés relationnelles liées à leur langue ou à leur culture, il semble peu probable qu'ils aient eux-mêmes eu l'occasion de constater une évolution des conflits entre élèves. Enfin, notons que pour un parent il peut être difficile de reconnaître que son enfant a des préjugés ou des comportements ostracisant, ce qui peut biaiser certaines réponses données.

Pour finir, dans notre panel d'enseignants, nombreux sont ceux qui n'ont pas constaté de difficultés relationnelles préalables entre leurs élèves, et il paraît donc difficilement envisageable que ceux-ci aient pu observer une diminution des conflits ou une amélioration notable des relations. Notre analyse peut donc s'en retrouver faussée puisque l'absence d'impact, qu'ils auront probablement indiquée, ne signifie pas pour autant que le dispositif n'ait pas été efficace.

Néanmoins, cette constatation nous pousse à remettre en cause d'une part la ponctualité du projet et d'autre part le format du dispositif qui a peu impliqué les enseignants dans la conception et la mise en œuvre du projet. En effet, puisque la ponctualité du dispositif ne permet pas à lui seul une amélioration

durable du climat scolaire, une implication plus forte des enseignants dans l'élaboration de ce dispositif pédagogique les aurait peut-être davantage incités à effectuer des prolongements en lien avec *LinguaPoly*, perpétuant ainsi les effets du dispositif sur la valorisation linguistique.

8.2 Mise en lien des résultats

La mise en lien des résultats de cette recherche avec les cadre théorique et contextuel présentés dans la première partie de ce rapport nous permet de tirer certaines conclusions.

En effet, le processus d'acculturation tel que défini par Berry est un processus complexe, bilatéral, et influencé par de nombreuses variables, dans lequel sont impliqués tant les groupes culturels minoritaires que le groupe dominant (Berry, 1991, 1997, 2003 ; Berry & Sam, 1997), groupes eux-mêmes constitués de plusieurs « niveaux » :

- Les groupes culturels minoritaires peuvent en effet être considérés au niveau des groupes ou des individus.
- Le groupe dominant est, quant à lui, constitué du niveau national (dans notre cas, des politiques en matière d'immigration), du niveau institutionnel (dans notre cas, l'institution scolaire), et du niveau individuel (les élèves et familles déjà intégrés, les enseignants si on les considère individuellement).

Selon le modèle développé par Berry, les orientations des deux « parties » influencent de fait le processus d'acculturation global. Or, les politiques d'immigration peuvent pousser les individus et groupes « étrangers » cherchant à s'adapter à tout prix à leur nouvel environnement, à préférer les stratégies identitaires de cohérence simple qui aboutiront à leur assimilation. D'autre part, ces politiques d'immigrations peuvent également se répercuter sur les politiques éducatives, en limitant par exemple la valorisation de la diversité et les ressources qui lui sont attribuées.

En effet, nous avons constaté dans que les orientations institutionnelles tendaient fortement vers l'assimilation des élèves étrangers et visaient principalement une homogénéisation du public scolaire. Il est par conséquent très vraisemblable que cela se répercute sur les pratiques des enseignants et sur les stratégies identitaires des élèves et des familles.

Au regard des différents facteurs (présentés non-exhaustivement ci-dessus) entrant en jeu et de la complexité du processus, il paraît difficile de l'influencer par la seule insertion d'un dispositif ponctuel tel que *LinguaPoly*. Bien que ce dernier constitue certainement un bon moyen pour encourager l'intégration des élèves et des familles réfugiés et requérants d'asile au niveau de l'établissement, il serait probablement nécessaire de l'accompagner de mesures plus globales et durables.

8.3 Ouvertures et recommandations

L'objectif principal de cette recherche est de mesurer l'effet et l'impact d'un projet ciblant l'amélioration des relations interculturelles dans l'espace scolaire d'une commune genevoise.

Le bilan global que nous pouvons faire est positif dans la mesure où la plupart des acteurs ont reconnu les apports du projet. L'existence d'une activité valorisant la diversité linguistique et culturelle a permis de déstabiliser les représentations qu'ont certains acteurs de la diversité induite par les élèves requérants d'asile. Comme le montre le modèle d'acculturation de Berry, le processus d'intégration repose sur deux cheminements concomitants et indispensables. Le premier, celui qui est fait par les migrants ou les personnes requérantes d'asile, devrait amener à l'intégration en acceptant à la fois de maintenir leur héritage linguistique et culturel, mais aussi en s'ouvrant aux relations avec les autres groupes et à l'apprentissage du français, langue commune. Le deuxième, la posture de la société d'accueil, devrait donner la priorité au multiculturalisme par rapport à l'exclusion ou la peur. Nous estimons que l'existence même du projet *Linguapoly* a permis d'initier un dialogue entre les différents acteurs et de donner un signal positif quant à l'intégration possible des élèves primo-arrivants. *LinguaPoly* a également permis une collaboration étroite entre l'établissement scolaire et le BIE dans le but d'une meilleure prise en compte des élèves primo arrivants, ouvrant la voie à de nouveaux projets.

En outre, le projet a permis de mettre en avant l'intérêt pour les écoles de collaborer avec les enseignants ELCO et l'importance de l'apprentissage de la langue première des élèves.

Dans une perspective d'extension du projet à d'autres communes genevoises, il nous paraît important de réfléchir aux aspects suivants :

1. La mobilisation des différents acteurs sera renforcée si le projet *Linguapoly* est intégré en tant que projet d'établissement au lieu d'être une activité ponctuelle portée par la direction de l'établissement et le BIE. Pour accompagner sa mise en œuvre, il serait ainsi souhaitable de proposer une formation continue sur la diversité culturelle et linguistique aux membres de corps enseignant.
2. Il nous paraît essentiel de collaborer davantage avec les enseignants de l'établissement, tout en leur permettant d'obtenir une décharge horaire correspondant au temps investi dans la mise en œuvre du projet. Une telle modification nous apparaît essentielle, à la fois pour légitimer le projet au sein de l'établissement en associant davantage le niveau institutionnel à sa mise en œuvre, mais également pour permettre d'étendre et de faire perdurer les effets du dispositif en favorisant son appropriation par les enseignants, lesquels pourraient ainsi prolonger le

dispositif par des activités pédagogiques de réinvestissement réalisées dans les classes, voire même dans l'établissement scolaire dans son ensemble. En ce sens, les enseignants doivent être la cheville ouvrière du projet d'établissement dès le départ afin qu'ils ne développent pas une attitude d'extériorité par rapport au projet.

3. Au niveau pédagogique, il nous semble important de souligner que l'attribution à chaque élève d'un atelier dans sa langue d'origine entrainerait une mobilisation des compétences tout en permettant potentiellement de valoriser davantage les identités linguistiques et culturelles. En effet, pour généraliser les effets du projet, il aurait été intéressant de cibler davantage la mise en valeur des identités linguistiques et culturelles des élèves, en leur permettant par exemple de mobiliser leurs compétences lors d'une activité dans une langue qu'ils maîtrisent, plutôt que de présenter les langues sans établir de lien explicite entre celles-ci et les élèves qui les parlent. De plus, il nous paraît judicieux de proposer d'avantage d'activités collaboratives, favorisant les contacts entre les individus appartenant à différents groupes linguistiques ou culturels et contribuant ainsi à augmenter la valorisation des identités linguistiques de ces derniers. De cette manière, des effets pourront potentiellement apparaître sur les représentations que les élèves ont de leur propre identité linguistique, et notamment contribuer à valoriser celles des élèves en voie d'acculturation afin de favoriser leur intégration plutôt que leur assimilation.
4. Les parents d'élèves sont également une des clefs de la réussite de *Linguapoly*. L'implication de l'association des parents d'élève de l'établissement dans la planification du projet est donc requise. Cette implication peut être aussi l'occasion de dynamiser la participation des parents issus de la diversité au sein des comités de parents d'élèves.
5. L'importante mobilisation des enseignants ELCO dans le projet montre qu'il est possible d'utiliser le projet *Linguapoly* pour mettre en œuvre une meilleure collaboration pédagogique entre les enseignants ELCO et les enseignants de l'établissement. Les enseignants ELCO peuvent ainsi représenter des ressources importantes pour réaliser des activités de prolongement en lien avec la diversité linguistique des élèves.
6. Pour faciliter la réappropriation des activités du dispositif *LinguaPoly* par les enseignants et permettre aux élèves de jouer en langue d'origine dans la classe, il serait souhaitable que ces dernières soient mises à disposition. Cela encouragerait également les enseignants à inviter les parents d'élèves pour animer ces activités. Par conséquent, l'impact du projet *LinguaPoly* sur les relations école-famille peut être décuplé.

7. En plus de l'évaluation externe du projet, l'Université de Genève pourrait à l'avenir mobiliser les futurs enseignants en dernière année de formation pour animer et participer à la construction des activités *Linguapoly*. L'implication de l'Université de Genève peut aussi se situer dans la formation continue de l'équipe enseignante aux enjeux des migrations et de la diversité linguistique et culturelle.

Pour conclure, nous estimons que le dispositif pédagogique *LinguaPoly* représente un levier potentiel pour générer un cercle vertueux pour l'intégration, non seulement des élèves mais également de leurs familles. La présence de nombreuses langues et cultures à l'école genevoise doit dépasser le stade du constat démographique pour devenir un projet interculturel mobilisant l'ensemble de la communauté éducative.

Références bibliographiques

- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 103-130.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Assemblée générale des Nations Unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme*. Paris : ONU. Repéré à https://www.humanrights.ch/cms/upload/pdf/151028_declarationhumanrights_fr.pdf
- Beacco, J., & Cherkaoui Messin, K. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française*, 3(167).
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.
- Berry, J. W. (1991). *Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*. Document de travail n° 14. Ottawa : Conseil économique du Canada.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology : an International Review*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual Approaches to Acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation : Advances in Theory, Measurement, and Applied Research* (pp. 17-38). Washington : American Psychological Association.
- Berry, J. W., & Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitçibasi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Social Behavior and Applications (Vol. 3). Second Edition* (pp. 291-326). Needham Heights : Allyn and Bacon.
- Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2(4), 29-39.
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique: Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(175), 283-302.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.

- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. In C. Camilleri, & M. Cohen-Emerique (Eds.), *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, Espaces interculturels* (pp. 21-73). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1998). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E. -M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez-Bronfman (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris : Presses Universitaires de France.
- Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). In J. Simonin & S. Wharton (Eds), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 179-221). Lyon : ENS-LSH éditions.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Charette, J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives*, 37(1).
- Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (2002). *Familles et migration. Etudes sur la situation des familles migrantes et recommandations de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales*. Berne : COFF.
- Conus, X. (2017). Construction du rôle de parent d'élève en Suisse: le territoire familial, une annexe de l'école? In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp.101-120). Bruxelles: Peter Lang.
- Convention relative au statut des réfugiés du 28 juillet 1951 (RS 0.142.30)
- Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989 (RS 0.107)
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *SPROGFORUM*, (19), 15-20.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue: qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche?. In I. Nocus, J. Vernaoudon & M. Paia (Eds.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (pp. 41-63). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 351–375.
- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N., & Maraillet, E. (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 197-219.
- Dasen, P. R., & Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. In J. Costa-Lascoux, M. -A. Hily, & G. Vermès (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : Hommage à Carmel Camilleri, Espaces interculturels* (pp. 55-80). Paris : L'Harmattan.
- De Pietro, J. F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 28, 31-44.
- DGEO (2018). *Procédure – Prise en charge des élèves allophones* [PDF]. Genève : DGEO. Repéré à <https://edu.ge.ch/ep/gestion-de-classe>

- Dias, C. M., & Rigoni, I. (2019). La demande d'asile: impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant. *Migrations Societe*, (2), 49-63.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégales*. Rennes : PUR.
- Dutrévis, M., & Brüderlin, M. (2018). *Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones (Rapport – décembre 2018)*. Genève : SRED.
- Elmiger, D. (2006). *Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F., & Rastoldo, F. (2016). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones. Rapport 2 : Étude des parcours scolaires des élèves issus des classes d'accueil à Genève (Rapport – octobre 2016)*. Genève : SRED.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Education et sociétés*, 34(2), 5-21.
- Gremion, M., & Hutter, V. (2008). Chapitre 7. Stratégies parentales et dynamisme éducatif : l'exemple de familles migrantes en Suisse. In G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une communauté éducative : Un partenariat famille-école-association* (pp. 129-146). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8(3-4), 124-142.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Lanfranchi, A. (2002). III. La situation psychosociale de familles migrantes. In P. Wanner, R. Fibbi, M. Spescha, A. Lanfranchi, R. Calderón-Grossenbacher & J. Krummenacher (Eds.), *Familles et migration. Étude sur la situation des familles migrantes et recommandations de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales* (pp. 75-95). Berne : Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF).
- Loi cantonale genevoise sur l'instruction publique du 17 septembre 2015 (=LIP/GE ; RSG C 1 10)
- Loi fédérale sur l'asile du 26 juin 1998 (= Lasi ; RS 142.31)
- Matthiesen, N. C. L. (2016). Working together in a deficit logic: Home–school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education*, 20(4), 495-507.
- Maîtrise de classe – Directives et procédures (s.d.). Repéré à <https://edu.ge.ch/co/content/directives>
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Office cantonal de la statistique (2019a). *Informations statistiques. Bilan et état de la population du canton de Genève en 2018 (N°6 – Mars 2019)*. Genève : OCSTAT.

- Office cantonal de la statistique (2019b). *Personnes relevant du domaine de l'asile et réfugiés reconnus depuis 2010 (T01.02.7.01)*. Genève : OCSTAT.
- Office fédéral de la statistique (2008). *La population étrangère en Suisse (Rapport - Edition 2008)*. Neuchâtel : OFS.
- Office fédéral de la statistique (2018). *La population de la Suisse en 2017 (349-1700)*. Neuchâtel : OFS.
- Office fédéral de la statistique (2019). *Population résidente permanente selon le sexe et la catégorie de nationalité, résultats annuels provisoires, 2005-2018 (cc-f-01.01.01)*. Suisse : OFS.
- Office fédéral de la statistique – STATPOP (2018). *Population étrangère au 31.12.2017 selon l'autorisation de résidence*. Neuchâtel : OFS. Repéré à https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/nationalite-etrangere.html#accordion_3822535761563378302076
- Ogay, T., & Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle. In O. Meunier (Eds.), *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (pp. 67-74). Arras : Artois Presses Université.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.
- Organisation des Nations Unies (2016). *Migrations internationales et développement. Rapport du Secrétaire général (Rapport- août 2016)*. Assemblée générale des Nations Unies.
- Organisation internationale pour les migrations (2018). *État de la migration dans le monde 2018 (Rapport – juillet 2018)*. Genève : OIM.
- Payet, J.-P. (2017). *Ecole et familles. Une approche sociologique*. Paris: De Boeck.
- Périer, P. (2005). École et familles populaires. *Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.
- Perregaux, C. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? In P. R. Dasen (Ed), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 181-201). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., & Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en suisse : Tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol: Revue De Sociolinguistique En Ligne*, (11), 95-109.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2010) Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247-267.
- Pithon, G. (2008). Pourquoi construire aujourd'hui un partenariat famille-école-association ? In G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une « communauté éducative » Un partenariat famille-école-association* (pp. 11-20). Bruxelles : De Boeck.
- Rastoldo, F., Wassmer, P.-A., Evrard, A., & Kaiser, C. A. (avec la coll. De R. Alliata) (2013). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones (Rapport – septembre 2013)*. Genève : SRED.

- Recommandations de la CDIP (s.d.). Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/11704.php>
- Règlement cantonal genevois de l'enseignement primaire du 7 juillet 1993 (=REP/GE ; RSG C 1 10.21)
- Rigoni, I. (2017). Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France. *Alterstice*, 7(1), 39-50.
- Rispail, M. (Ed.) (2017). *ABCdaire de sociodidactique – 65 notions et concepts*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N., & Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. *Raisons éducatives*, 1(22), 223-248.
- Sauvageau, M. -M. (2011). Du « Comment » participer à « Pourquoi » participer?: Analyse de la notion de participation dans le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois. *Canadian Ethnic Studies*, 43(1-2), 197-220.
- Secrétariat d'Etat aux migrations (2018). *Rapport sur la migration 2017 (Rapport – avril 2018)*. Berne: SEM.
- Souto-Manning, M., & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193.
- Trend of global displacement & proportion displaced – 1997-2016 (s.d.). Repéré à <https://asile.ch/prejuge-plus/afflux/1-2-les-refugies-dans-le-monde/2-1-combien-de-refugies-y-a-t-il-dans-le-monde/trend-global-displacement-1997-2016/?fbclid=IwAR0bicX7kCUMxsm7DHSbtGLoFNB9JKQePrV-cd2rahzVrfAVUj69QdFqM0Q#lightbox/0/>
- Vandenhole, W., Carton de Wiart, E., De Clerck, H. M.-L., Mahieu, P., Ryngaert, J., Timmerman, C., & Verhoeven, M. (2011). Undocumented children and the right to education : illusory right or empowering lever ?. *International Journal of Children's Rights*, 19(4), 613-639.
- Vatz-Laaroussi, M., & Charbonneau, J. (2001). L'accueil et l'intégration des immigrants : à qui la responsabilité ? Le cas des jumelages entre familles québécoises et familles immigrantes. *Lien social et Politiques*, (46), 111–124.
- Vatz Laaroussi, M., & Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer ?. *Recherches en éducation*, (9), 43-55.
- Wright, S.C. et Taylor, D.M. (1995). Identity and the Language in the Classroom: Investigating the Impact of Heritage versus Second Language Instruction on Personal and Collective Self-Esteem. *Journal of Educational Psychology*, 87, 241-252.